



Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"

Facoltà di Lettere e Filosofia

Dottorato internazionale di ricerca in Scienze dell'Educazione (XXV ciclo)



Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

**L'orientamento, il tutorato e
l'empowerment in presenza e a distanza
nella transizione all'università:
esperienze italiane e spagnole a
confronto**

**La orientación, la tutoría y el
empowerment presencial y a distancia en
la transición a la universidad: la
experiencia italiana y Española en
comparación**

Paola Rosa Anna Curatolo

2012/2013

Tutor en Italia: Dr. D. Aurelio Simone

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Paola Rosa Curatolo
D.L.: GR 730-2014
ISBN: 978-84-9028-891-7

Tutora en España: Dra. D^a Eva Olmedo Moreno

Sommario

Elenco delle tabelle.....	p. 6
Resumen.....	p. 8
Introduzione.....	p. 52
1. I sistemi scolastici e l'istruzione superiore in Italia e Spagna.....	p. 61
1.1.La scuola dell'infanzia e la scuola primaria.....	p. 65
1.2.La scuola secondaria di primo grado in Italia e la scuola secondaria obbligatoria in Spagna.....	p. 67
1.3.L'istruzione secondaria di secondo grado in Italia e la formazione post-obbligatoria in Spagna.	p. 68
1.4.L'istruzione superiore.....	p. 72
2. L'Unione europea e l'orientamento.....	p. 78
2.1.Dalla Dichiarazione di Bologna a Europa 2020, l'istruzione, la formazione e l'orientamento: la documentazione comunitaria di riferimento per i paesi membri.....	p. 78
2.2.La legislazione spagnola sull'orientamento e sul tutorato nelle scuole secondarie e nell'istruzione superiore.....	p. 123
2.3.La legislazione italiana sull'orientamento e sul tutorato nelle scuole secondarie e nell'istruzione superiore.....	p. 128
3. Le teorie e le pratiche dell'orientamento.....	p. 134

3.1.Cenni storici sulle teorie dell'orientamento.....	p. 134
3.2.Teorie sulla scelta.....	p. 141
3.3. Educazione all'orientamento e alle scelte.....	p. 144
3.4. Il colloquio di orientamento.....	p. 146
3.5. L'orientamento universitario.....	p. 149
4. L'intreccio tra orientamento e integrazione personale: un'esperienza di counseling di orientamento in uscita in un liceo artistico milanese.....	p. 152
4.1.Lo sportello di orientamento in uscita: premessa.....	p. 152
4.2.Come si è svolto il progetto.....	p. 153
4.3.I colloqui.....	p. 159
4.4.L'esperienza.	p. 163
4.5.Casi particolari.....	p. 167
4.5.1. Il counseling in una seduta.....	p. 168
4.5.2. Nuovi orizzonti.	p. 170
4.5.3. Tra fiducia e sfida.....	p. 172
4.5.4. Oltre l'orientamento.....	p. 175
5. Orientamento in ingresso e <i>in itinere</i> nelle università italiane e spagnole: modelli ed esperienze.....	p. 177
5.1. Le istituzioni analizzate e la raccolta dei dati.....	p. 177
5.2. Una visione d'insieme dell'orientamento in ingresso e in itinere.....	p. 183
5.3. I modelli di orientamento in entrata.....	p. 187
5.4. I modelli di orientamento in itinere.....	p. 198
Conclusioni.....	p. 207

ALLEGATI

Allegato A. Sportello di counseling di orientamento in uscita: questionario iniziale.....	p. 209
---	--------

Allegato B. Sportello di counseling di orientamento in uscita: questionario finale.....	p. 213
Allegato C. Università italiane e attività di orientamento.....	p. 217
Allegato D. Università spagnole e attività di orientamento.....	p. 219
Bibliografia.....	p. 224

Elenco delle tabelle

Tabla 1. División de las universidades en función del número total de actividades de orientación en la entrada y in itinere.....	p. 37
Tabla 2. Universidad italianas y españolas y actividades de orientación.....	p. 38
Tabla. 3. Número de universidades y las actividades propuestas con las ICT.....	p. 40
Tab. 1. Immatricolati nelle università italiane per anno accademic.....	p. 55
Tab. 2. Università italiane e spagnole.....	p. 179
Tab. 3. Numero delle attività nelle varie tipologie di orientamento.....	p. 180
Tab. 4. Presenza dello sportello psicologico e di progetti di orientamento nelle università italiane e spagnole.....	p. 182
Tab. 5. Suddivisione delle università in base al numero delle attività complessive di orientamento in ingresso e in itinere.....	p. 185
Tab. 6. Università italiane e spagnole e attività di orientamento.....	p. 186
Tab. 7. Orientamento in entrata e in itinere.....	p. 187
Tab. 8. Numero delle università e attività proposte con le ICT.....	p. 188
Tab. 9. Università e modelli di orientamento in entrata.....	p. 191
Tab. 10. Università, orientamento per l'accesso e attività di orientamento formativo.....	p. 197
Tab. 11. Università e attività in itinere.....	p. 201

Resumen

El papel de la orientación en la transición de la escuela a la universidad desde el inicio del Proceso de Bolonia y el inicio de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, se ha convertido en fundamental por varias razones.

Para el individuo, la fase delicada de la elección del curso formativo y profesional, momento importante desde el punto de vista personal, en la que el joven por la primera vez establece su propia vida autónomamente, se ha convertido en cada vez más problemática por los cambios en la estructura de los sistemas de la educación superior, del mundo del trabajo y de la coyuntura económica; estos contextos han cambiado el mismo paradigma de la orientación. La creación de un Espacio Europeo de Educación Superior determina entonces la multiplicación de las oportunidades por los estudiantes de estudiar y de trabajar en otros países, haciendo más grande, pero también más compleja, la elección.

El tema de la orientación es importante en vista de la construcción de la identidad europea: las universidades europeas, en el mundo globalizado y en constante cambio, si usted no quiere perder la posición con respecto a las que extra europeas deben tratar de ser más avanzada en el satisfacer a las necesidades la investigación y del profesionalismo del mundo contemporáneo, buscando a la vez de estar siempre reconocibles en su identidad y en su dimensión europea. Diseñar e implementar un servicio de servicios de orientación eficaces significa, por lo tanto, trabajar no sólo por el individuo y por la satisfacción de los estudiantes, sino también en el sentido de una auto-orientación de las instituciones universitaria para que puedan mantener los más altos niveles de competitividad.

El creciente interés en la orientación universitaria en los distintos países europeos también está motivado por el objetivo de la "Estrategia de Lisboa" para que la Europa llegue a ser "la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica en el 2010", para que las instituciones universitarias europeas se

convierten competitivas a nivel mundial, mejorando la calidad, para aumentar el número de graduados, especialmente de los cursos tecnológicos y científicos, para reducir las ineficiencias debidas a las elecciones equivocadas y los abandonos o el cambio de curso. Estos últimos fenómenos se consideran demasiado altos en muchos países europeos y la Unión Europea da instrucciones y directrices a los Estados, para que se adapten a la consecución de determinados objetivos, también a través de estrategias tales como el asesoramiento, la orientación, la tutoría y los servicios de apoyo a los estudiantes.

Las universidades, de hecho, presentan, a pesar de las reformas, sin embargo, muchos puntos críticos en las estructuras y en la enseñanza, en relación con el pasaje, que comenzó aproximadamente a mediados de los años 60, de una universidad de élite a una universidad de masas.

Es importante también tener en cuenta, tomando Vaira (2007), como una mayor equidad social en la educación superior, que el acceso masivo a la universidad parecía garantizar, en realidad no es protegido - si nos fijamos en las estadísticas de los abandonos o de lo ampliar de los estudios (que afecta principalmente a los estudiantes de origen social modesta). La educación superior, aunque financiada por la comunidad, compuesta por las familias de los joven que abandonen la escuela, sino también por aquellos lo que hijos ni siquiera acceden a la educación superior (aproximadamente el 50%), va en beneficio sólo de los que no se da por vencido y completan el ciclo de formación superior (Vaira M., 2007, pp. 11-12). Para garantizar una mayor equidad social y reducir los aspectos críticos, los gobiernos desarrollan políticas que dan cada vez más importancia a la orientación en la entrada en curso y *in itinere*.

La fase de la transición a la universidad, del período comprendido entre el proceso de elegir un curso de grado y los resultados del primer año del curso, representa dificultades en todos los países europeos, que abarca la orientación, las razones que respaldan la ruta elegida y la entrega de finalizarla en el período previsto.

Las estadísticas, de hecho, indican que en el primer año de la carrera hay una alta tasa de abandono, hay estudiantes que no han superado ningún examen y un porcentaje significativo de ellos cambian el curso de grado, así como la Universidad.

Las dificultades de este pasaje también han aumentado por los cambios de las características culturales y sociales de los estudiantes y de la su gran heterogeneidad. En la universidad, de hecho, no hay solo los estudiantes de tiempo completo que persiguen sus estudios después de la escuela, pero también los adultos que vuelven a formarse después experiencias laborales o estudiantes trabajadores, dado que confirma la extrema complejidad de las rutas formativas, no más normalizadas y definidas, con medidas preestablecidas.

Una diferencia importante entre las universidades de los distintos estados en la organización de los servicios de orientación, escribe Vaira M. (2007, p 184.), consiste en la oferta de los servicios de *career guidance*: estos pueden ser estructurados como servicios prestados a petición de los estudiantes o actividades de consultoría, evaluación, supervisión periódica para todos. En el primer caso, el acceso al servicio es generalmente buscado por aquellos estudiantes con un *background* cultural y familiar más elevado, que provienen de entornos familiares más atentos a la orientación y más cerca al mundo de la formación, y por lo tanto sólo por aquellos alumnos que menos necesitan (Vaira, 2007).

Los servicios de orientación también se han vuelto aún más importantes en el actual coyuntura de la crisis económica que ha llevado a la disminución de la matriculación.

El propósito de esta investigación es el análisis de las teorías, las políticas y los servicios de orientación para la transición de la escuela a la universidad en dos países europeos: Italia y España.

En la base de la investigación, hay algunas consideraciones acerca de la función de la familia, de la escuela y de la universidad. El entorno familiar y social, a veces tiende a bloquear y / o limitar la autonomía del proceso de la elección universitaria, que influyen en las decisiones de los jóvenes, de manera no siempre constructiva. La escuela y la universidad, que son los que más disputados para llevar a cabo una función de dirección y liderazgo, capaces de desacreditar los estereotipos profesionales más popular y la opciones de la elección más tradicionales, se dedican a la orientación de manera todavía parcial.

Estas instituciones, sin embargo, podrían desempeñar un papel importante en la

planificación profesional de los jóvenes, a través de las políticas de acogida y de apoyo a los estudiantes que necesitan, y podrían ayudar a los estudiantes a comprender cuáles son sus fortalezas y limitaciones, sus necesidades de formación, la mejora de los aspectos para lograr los objetivos, los métodos y los medios necesarios para diseñar su propio viaje personal profesional y social.

La investigación analiza los instrumentos y las intervenciones que la escuela secundaria y la universidad ofrecen, utilizando también las ITC, para ayudar a los estudiantes a gestionar y dirigir el proceso de investigación personal, para tomar decisiones con el conocimiento de sus características, de las potenciales individuales y de las oportunidades que ofrece el mundo contemporáneo internacional y globalizado, para hacer el realineamiento de los conocimientos (en caso de que indica la necesidad) y dominar las herramientas y los métodos para hacer frente con más confianza y éxito los estudios y el trabajo.

Las hipótesis que la investigación tiene como objetivo verificar se resumen en tres puntos:

1. Que los servicios de orientación ofrecidos por las escuelas y por las universidades, italianos y españoles siguen principalmente modelos diferentes: en Italia domina el modelo de tipo informativo, en España hay una mayor atención a lo que formativo.

2. Que los servicios de orientación de tipo formativo, tanto en Italia como en España se practican de una manera muy heterogénea entre las diferentes universidades, y esto también se refleja en la organización de las estructuras y de la comunicación de los sitios *web* de las universidades.

3. Que las herramientas ITC que podrían ser por la universidad el medio más eficaz para afectar sobre la educación de los estudiantes, y en especial de aquellos que, no incorporados en la realidad de la universidad, desmotivados y no muy presentes en las clases, están en riesgo de abandonar la escuela o no de completar sus estudios en el periodo previsto, todavía se utilizan poco en el campo de la orientación, de el *empowerment* y el realineamiento de los conocimientos.

La investigación se mueve, entonces, por la constatación que las escuelas y las universidades, sobre todo las italianas, tienen una organización y una estructura de

matriz docentocéntrica: los estudiantes no son protagonistas de la vida universitaria y de sus rutas formativas.

Los objetivos de la investigación son comprender el origen de los problemas relacionados con la orientación, con las dificultades del proceso de toma de decisiones de los estudiantes y de la dispersión de la universidad, especialmente entre los estudiantes de primer año, y para identificar las buenas prácticas de asesoramiento, *counseling*, *empowerment* y el realineamiento de los conocimientos en Italia y en España. El objetivo final es el desarrollo de una propuesta de acciones, incluso mediante las ITC, que se basan en gran medida en la dimensión europea.

La metodología adoptada es la comparativa, con la comparación de las herramientas y de los servicios de orientación de los dos países sobre la base de los contextos en los que se realizan y su relación con la dimensión europea.

La elección de analizar Italia y España se ha hecho, ya que los dos países parecían a mí con características similares, en términos de la vida cultural y social y por lo tanto comparables.

En realidad, sin embargo, el impacto de la creación del Espacio Europeo de la Educación Superior ha producido debates e investigaciones de naturaleza muy disímiles entre sí, que también muestran un nivel diferente en la difusión de la cultura de la orientación.

En Italia, los servicios de este tipo, a menos que cuenten algunas instituciones más atentas al tema, siguen un modelo de tipo informativo. En las escuelas secundarias la orientación en salida se lleva a cabo, en general, con la organización de las presentaciones de los diferentes cursos de las universidades locales o participando en la jornada de puertas abiertas de las universidades: no hay difusión ni de una didáctica de la orientación, que se delega a las iniciativas autónomas de los profesores, que no siempre son debidamente formados para ello, ni una educación para la elección. Del mismo modo, en las universidades la orientación en la entrada consiste principalmente en la presentación de los cursos, en presencia o en línea, la participación en los salones del estudiante, la organización de las jornadas de puertas abiertas o semanas abiertas, la orientación *in itinere* se practica de manera heterogénea. En cuanto a la colaboración entre las escuelas secundarias y las

universidades con el fin de facilitar la transición y en la óptica de una orientación formativa, las experiencias son todavía limitadas en todas las áreas, excepto en la área científica, en donde participan las instituciones de educación superior en el Piano Lauree Scientifiche¹.

En España, a diferencia de Italia, hay una mayor cultura de la orientación, especialmente orientación formativa, tanto en centros de enseñanza secundaria que en la educación superior y esta organizada a nivel de la clase, de la escuela y del sistema escolar territorial y se lleva a cabo por los orientadores profesionales, incluso en la forma del *counseling* y de la tutoría, mientras que hay menos difusión y homogeneidad en el nivel de la educación superior (Vaira M., 2007, 130-131). El dato más llamativo, como escribe Vaira (2007, p. 136), es que las capacidades demostradas a nivel del bachillerato y de las PAU (pruebas de acceso a la universidad) no son predictivos en comparación con los resultados obtenidos por los estudiantes en los primeros años universitario, en los que el porcentaje de abandonos o de cambio de curso de estudio son muy altos. Esto indica que, en este país, mucho más que en otros, hay una gran diferencia entre el nivel de formación y de la enseñanza de la escuela y lo que de la universidad. Por esta razón, algunas instituciones se han centrado en actividades de *counseling* y de tutoría, y en la innovación educativa, introduciendo, por ejemplo, cursos cero, opcional para el realineamiento de los conocimientos básicos útiles para hacer frente a los diferentes cursos de estudio (Vaira M., 2007, p. 137).

En ambos los países todavía tienen espacio limitado el uso de las ICT en la orientación formativa, a pesar del potencial en términos de la relación entre costes y beneficios, esta vez sólo en los procedimientos administrativos de registro, la reserva de los exámenes, presentaciones de los cursos y en el servicio de comunicaciones.

Además, incluso la internacionalización no es suficientemente estimulada: los acuerdos entre universidades de diferentes países europeos para ofrecer cursos de

¹ El "Progetto Lauree scientifiche" fue creado en 2004 para aumentar la matrícula en Química, Física, Matemáticas y Ciencias de los Materiales, mejorar la percepción de las asignaturas de ciencias en la escuela secundaria y la alineación de los conocimientos entre la escuela y la universidad, eso se celebró en el quinquenio 2005-2009, y, después de haber examinado los buenos resultados, fue reformulado en 2009 en el "Piano Lauree scientifiche" para los años 2010-2013. El sitio se encuentra en la siguiente dirección: <http://www.progettolaureescientifiche.eu/> (última visita el 25 de agosto 2013).

grado, que permiten a los estudiantes obtener una doble titulación o titulación conjunta, aún no están generalizadas.

La tesis se articula en cinco capítulos. En el primero, se analizan los sistemas de educación en España y en Italia, y su evolución en el tiempo, con especial atención a la educación secundaria en Italia y a la educación post-obligatoria en España en y a la educación superior.

Los sistemas educativos de los dos países son muy similares entre sí y están experimentando transformaciones como resultado de las recientes reformas legislativas.

En Italia la reforma Gelmini ha simplificado y reducido la oferta educativa de nivel de enseñanza secundaria, de los liceos, de las escuelas de formación profesional y de la formación profesional. Los experimentación se eliminan y se reducen las horas de clase (hasta a veintisiete horas semanales durante los dos primeros años de la escuela secundaria, treinta y seis-treinta y dos en institutos técnicos y profesionales). Las escuelas secundarias se dividen en tres tipos: liceos, escuelas técnicas y escuelas de formación profesional. Todas las escuelas se dividen en dos años de dos años y un quinto año final, después de lo cual se toma el examen estatal, que permita acceder a cualquier facultad de la universidad, a la edad de diecinueve años, después de trece años de escolaridad.

En España, el sistema escolar ha sido reformado recientemente a través de la LOMCE (Ley Orgánica de la Calidad Para La Mejora la educación) aprobó el 17 de mayo 2013, que modificó la LOE (Ley Orgánica de la Educación) en 2006.

El Gobierno español ha pensado en un nuevo proyecto de ley orgánica, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, reducir el abandono escolar, aumentar la proporción de la población que ha alcanzado la ESO (educación secundaria obligatoria), mejorar la empleabilidad, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Las modificaciones se refieren a la ESO (la capacidad de acceso, a partir del final del segundo año, a la formación profesional y la introducción de un examen al final del tercer y del último

año) y a el bachillerato (la introducción del examen final)².

Ambos los países han participado en los últimos años en el proceso de convergencia europea (proceso de Copenhague, el proceso de Bolonia), que tienen como objetivo la comparabilidad de los sistemas de educación y la movilidad de los ciudadanos. La profunda transformación de la educación superior, con la participación en el proceso de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EHEA – European Higher Education Area) dio lugar a diferentes efectos. En España, este proceso ha estimulado una amplia reflexión sobre la necesidad de modificar la enseñanza / aprendizaje, de diseñar planes de innovación educativa y repensar los servicios de orientación/tutoría (Vieira y Vidal, 2006, p. Pág. 93 y 75).

En cuanto a Italia la literatura, en lugar de tratar, como fue el caso de España, sobre la necesidad de cambios en la enseñanza, se centró principalmente en la organización de la universidad, la *governance*, la relación con el mundo del trabajo, la tercera misión de las universidades y, sobre todo, en el análisis de los efectos de la reforma de los ciclos, preguntándose si es estado útil para reducir la dispersión universitaria, el aumento del número de graduados y la anticipación de la entrada de los jóvenes en el mercado laboral. En Italia, de hecho, la adhesión a la división en tres ciclos ha representado un intento, para muchas fallido, de diferenciar en diferentes niveles la educación superior, para acercarse a los modelos de otros países, en los que hay al lado de la formación universitaria la formación profesional superior.

Ya con la Estrategia de Lisboa y después con la Estrategia Europa 2020, la Comisión Europea se había fijado el objetivo de la prioridad que se refiere a la educación secundaria superior, que los Estados miembros redujeran en ellos el abandono escolar prematuro. Ya en 2000 se indicaba el límite máximo del 10% de abandono escolar (entre los estudiantes que tenían 18/24 años) y que el 85% de los jóvenes dentro veinte y veinticuatro tenían que haber un diploma de escuela secundaria superior. En este contexto, Italia y, en particular, España están todavía lejos de la meta. Teniendo en cuenta los datos correspondientes a los años 2000,

²La ley se encuentra en la siguiente dirección: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/bmce.html> (última visita el 26 de agosto 2013).

2008 y 2011 la media europea en relación con el abandono temprano del sistema de la educación y de la formación ha pasado desde 17,6 hasta 14,9 al 13,5, Italia ha perdido casi siete puntos porcentuales pasando desde el 25,1 al 19,7 al 18,2, mientras que España ha pasado desde el 29,1 al 31,9 al 26,5³. Con respecto al las porcentajes des jóvenes que entre veinte y veinticuatro años tienen un diploma de enseñanza secundaria superior en 2008, la media europea fue del 78,5, mientras que Italia alcanzaba el 76,5 y España el 60.

Para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES - Espacio Europeo de Educación Superior) dentro de Europa hay dos maneras en la ejecución del primer ciclo: en 19 países (entre ellos Italia) esta de tres años, y corresponde a 180 ECTS, mientras que en otros países (como España) esta de cuatro y corresponde a 240 créditos.

El sistema universitario italiano con la reforma del 509/1999, modificado por el Decreto 270/2004, se integra en el EEES mediante la introducción de tres ciclos en la universidad: el primero se compone de títulos de grado y master del primero nivel; el segundo consiste en posgrados, master de segundo nivel, y cursos de especialización de primero nivel; el tercer ciclo se compone de cursos de doctorado, cursos de especialización y cursos master de segundo nivel. El decreto ministerial también se introdujo el sistema de créditos ECTS y se lo dio a las universidades la autonomía didáctica.

En España, la educación superior comprende la enseñanza universitaria, y el grado superior de la formación artística, la formación profesional, la enseñanza de las artes visuales y el diseño profesional y la enseñanza deportiva. La educación superior es ofrecida por la universidad, pero hay instituciones no universitarias que ofrecen capacitación en áreas específicas (artes aplicadas, tecnología y profesionales de grado superior de deportes).

Las leyes relativas a la universidad son la LRU (Ley Orgánica de Reforma Universitaria) 11/1983, la LOU (Ley Orgánica de Universidades) 6/2001, la Ley

³ Estos datos son del MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) (2011), p. 118. Los datos del 2011 son de origen Eurostat, *Indagine sulle forze di lavoro 2012*, desde la Comisión Europea, Comunicado de prensa, Bruselas, el 7 de junio de 2012.

Orgánica 4/2007, el Real Decreto 1393/2007 y el Real Decreto 14/2012 de Medidas Urgentes de Racionalización del Gasto Público en (medidas urgentes para la racionalización del gasto público en el ámbito educativo).

Las universidades han sido sometidos a un proceso de descentralización desde 1983, cuando la ley LRU 11/1983 del 25 de agosto, se han transformado en instituciones autónomas con las competencias, transferidas desde el gobierno central, en lo que respecta al plan de estudios, la gestión del personal y el presupuesto. Con esta ley, la responsabilidad de la educación superior pasaba por lo Estado a las Comunidades Autónomas. Por la Ley 6/2001, del 21 de diciembre, el proceso de descentralización se desarrolló aún más, fortaleciendo las competencias y la autonomía de las universidades y de las comunidades autónomas, cuyas actividades están supervisadas por la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de los programas de estudio (Vaira M., 2007, p. 124).

Actualmente se organiza en tres niveles: grado, de cuatro años, correspondientes a este exceso de 240 créditos, master, que se puede acceder qui esta en posesión de la titulación de grado, de la duración de uno o dos años, que corresponde a 60 o 120 créditos, doctorado de cuatro años, correspondientes a 300 créditos. La clave para la integración de la educación superior española en el Espacio Europeo de Educación Superior, y para garantizar la movilidad de los estudiantes, es el sistema de transferencia de créditos formativos y profesionales (ECTS).

Si nos fijamos los años desde el 2000 al 2011 el número de las personas de edad entre treinta y treinta y cuatros años que obtuvo la educación superior esta casi duplicado en Italia, pasando desde el 11, 6% al 20,3%, mientras que en España ha tenido un aumento de poco más de 11 puntos porcentuales, pasando desde el 29.2% al 40.6. La media europea (Europa des 27) aumentó desde el 22,4% en el 2000 al 34,6% en el 2011. En cuanto a los datos podemos ver que la Italia esta muy inferior a la media europea y come sea superada por España, que presenta una porcentaje doble respecto a esa⁴. Hay que señalar que el dato español tan alto está motivado por las diferentes formas de la educación superior. En España, de hecho, a diferencia de

⁴Eurostat (2012).

la Italia, donde la educación superior se identifica solo con la universidad, esta más desarrollada la educación superior de tipo profesional que ofrece cursos superiores de más corta duración y destinados a las actividades laborales. La diferencia entre España e Italia en este sentido es aún más evidente si se analizan las cifras de los que tienen una educación superior y el porcentaje de la población de edades comprendidas entre los veinte y cinco y sesenta y cuatro años: en el 2009 eran 4.836.000 personas que constituían el 14,5% de la población entre 25 y 64 años y el 20,2% de la población entre 25 y 34 años, mientras que en España eran 7.844.000 personas que corresponden al 29,7% de la población entre 25 y 64 años (9,5% la educación terciaria B y el 20,1% Educación terciaria A) y el 38,2% en el grupo de edad entre 25 y 34 años (13,2% terciaria B y 25% terciario A)⁵.

En el segundo capítulo se trató el tema de la orientación desde el punto de vista legislativo, examinando las directivas europeas y sus diferentes variaciones en las leyes nacionales de Italia y España, e insertándolo en el contexto de los procesos de convergencia europea, tales como el proceso de Bolonia, la Estrategia de Lisboa, hacia la Estrategia Europa 2020.

La orientación profesional, escolástica y la universitaria de los documentos europeos es un elemento central y fundamental en las políticas de las reformas económicas, formativas y culturales de la Unión, y se enfrenta no sólo directamente, sino también cuando los temas de los documentos son las políticas de dirección en materia de universidades, formación, habilidades que tiene que desarrollar. Esta posible distinguir, de hecho, entre los documentos en los que la orientación se analiza como un servicio por los estudiantes y por los ciudadanos, y en el que nos dan pistas sobre cómo tienen que organizar los servicios y con cuales métodos, y otros donde es tratado en la óptico de la demanda de recursos, de competencias y de las profesionalidades necesarias a la UE para alcanzar los programas económicos, formativos y culturales. Un ejemplo es el plan de reformas económicas tirado con la Estrategia de Lisboa en el 2000, y luego relanzado en el 2005 y continuó con los

⁵ Education at a Glance 2012: OECD indicators, OECD 2012. Se encuentra en la siguiente dirección: http://www.oecd.org/edu/EAG2012_Annex3_ChapterA.pdf, p. 20 (ultima visita el 3 de septiembre 2012).

"UE 2020", que tuvo como objetivo de convertir la Unión en "la más competitiva y dinámica economía basada en el conocimiento dentro el año 2010 ". Los objetivos básicos, junto con otros, es el desarrollo de la innovación y del espíritu empresarial, la inclusión social, del capital humano y del reciclaje del trabajo, de la igualdad de las oportunidades de empleo de las mujeres y del desarrollo sostenible: esas se convierten implícitamente también en objetivos por las políticas de orientación formativa y profesional. Dentro de la estrategia de Lisboa, se inserta el proceso de Bolonia, con el que se pretende reformar la educación superior, y el proceso de Copenhague, dedicado a la educación y a la formación profesional. Si nos fijamos partidamente todos estos documentos, se puede ver cómo la política de la UE en los ámbitos de la educación y de la formación confiere un largo espacio a una nueva forma de entender la formación y la orientación, centrándolas sobre la persona, sobre sus trayectorias individuales y sobre las competencias adquiridas y no en caminos estandarizados e informativos. Esta innovadora forma de entender la formación y la orientación estará apoyado por el desarrollo de las actividades de *counseling* de orientación, asesoramiento y por la valorización de las habilidades relacionadas con los procesos de facilitación de los procesos de desarrollo personal, de las actividades y de las habilidades cada vez más necesarios en el futuro. La importancia en este contexto del desarrollo de las actividades de *counseling* tiene que entenderse tanto como una necesidad de proporcionar y mejorar los servicios de orientación y los recursos profesional de *counseling* de orientación, ya sea como una distribución de las competencias, en relación a la misma, en los profesionales implicados en la educación, en la formación, en la gestión de los recursos humanos.

Hay muchos documentos europeos que, cambiando el énfasis de la enseñanza al aprendizaje, de la oferta educativa a la demanda de aprendizaje, y reconociendo el aprendizaje no formal e informal, confieren el papel central del proceso formativo a la persona. Esto también sucede con la adopción y el desarrollo de los sistemas de créditos ECTS (European Credit Transfer System), creado para permitir el reconocimiento de los períodos de estudio en el extranjero y una herramienta clave para la realización del Espacio Europeo de Educación Superior: el sistema ECTS es un cambio estructural del proceso de enseñanza / aprendizaje, porque a través de

ello, el foco ya no está en el docente y en sus horas de clase, pero en el alumno y en su carga de trabajo, estimulando la reflexión sobre sus procesos de aprendizaje y sobre el proceso de enseñanza / aprendizaje (Hernández Caballero Pizarro M.A., 2007 p. 170).

Esta revolución determina la necesidad por los docentes a repensar su papel y sus estrategias de enseñanza, integrándolos en las funciones de orientación, facilitación y tutoría. De hecho, los profesores tendrán que centrarse no sólo en el contenido científico a transmitir, sino en el modo, lo que refleja en el conocimiento previo, sobre las habilidades y sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos (Hernández Caballero-Pizarro MA, 2007, pp. 170-171). Se pedirá a los docentes para que los estudiantes puedan utilizar sus recursos y capacidades, y las capacidades de auto-orientación y pueden lograr esto mediante la adopción de estrategias y habilidades propias de los procesos de *counseling*.

El papel central que la Unión Europea da a la universidad y al conocimiento en el proceso de desarrollo económico determina la centralidad de la orientación universitaria, que también es evidente en muchos de los documentos que, aunque no se centra en este tema, sin embargo, tienen el objetivo de orientar estudiantes, instituciones e investigadores en el campo del conocimiento.

De acuerdo con las directivas europeas sobre la orientación, la educación y formación, el individuo será parte de una realidad compleja en la que tiene que aceptar nuevos desafíos y aprovechar de las nuevas oportunidades (el aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje formal e informal, el reconocimiento de los créditos ECTS , la movilidad en la Unión Europea, una mayor propensión por el espíritu empresarial y los grados científicos): el ciudadano europeo, o aquellos que quieren vivir, trabajar y formarse en la Unión Europea, tienen que tener una gran capacidad de adaptación, un conocimiento preciso de sus recursos , y de cómo pueden ser explotadas en la realidad económica y cultural europea, y necesitarán una orientación adecuada, que se basa realmente en la formación y sobre el *counseling* y sobre el desarrollo personal.

Además, la orientación tendría que:

- Promover el acceso a la educación superior a través de vías diferentes de las

tradicionales y definidos, caminos más innovadores, como el aprendizaje informal, el aprendizaje a través del trabajo, o caminos realizados por la unión entre las universidades, empresas y investigación, con formaciones trans-disciplinarias y sobre todo sin barreras nacionales

- evitar el desequilibrio entre la formación y el mercado laboral
- aumentar la tasa media de las personas que llegan a la formación en la secundaria y en la educación superior
- facilitar la transición entre la formación y el mundo del trabajo, sino también a la inversa (la vuelta a los estudios)
- mejorar la inclusión social.
- fortalecer la enseñanza de las ciencias para mejorar el aprendizaje de la matemática y de las ciencias y, sobre todo, promover una mayor equidad de género, tratando de aumentar el número de jóvenes que se gradúan en matemática, ciencias y tecnología
- Tener una actitud activa, de modo que la orientación no está disponible bajo petición, pero constante e institucionalizada
- ser tejido fuertemente con la actividad formativa, y no podrá ser sustituido en su totalidad por las ICT, (que podrán, sin embargo, mejorar el alcance y la calidad de los servicios si se usan como fuentes de información y herramientas diagnósticos)
- ampliar el acceso de los ciudadanos europeos al aprendizaje permanente y a la completa oferta de aprendizaje

Además, la Unión aboga por una mayor estrecha cooperación de la educación superior europea y considera funcional para este propósito desarrollar también cursos europeos, a través de consorcios de universidades que otorgan un título común y una doble titulación a nivel de Master y de Doctorado.

En los documentos europeos se trata del triángulo del conocimiento constituido de educación, investigación y innovación, y se resuelve que establecer estrechos vínculos entre el mundo de la educación, las universidades y las empresas innovadoras. Hay la intención de fortalecer el papel económico y productivo de las universidades en Europa, que se consideran esenciales para el logro de los objetivos de Lisboa, como posibles motores del crecimiento económico y del empleo y crucial

para la inserción de la Europa en un contexto de competitividad económica.

En cuanto la legislación nacional italiana sobre la orientación, y la recepción de las directrices europeas sobre este tema, que ya están en la Directiva del 6 de agosto del 1997, n. 487 se da mucha importancia a esa, así como surge en la dimensión cultural y económica europea, como un elemento fundamental en el proceso de formación de la persona a lo largo de la vida .

Para lograr este principio, las escuelas tendrán que insertar las actividades de orientación dentro del plan de estudios, formar los profesores en temas de orientación también por las habilidades relacionales, la didáctica orientativa, u las tecnologías didácticas, desarrollar iniciativas de estudio/trabajo, de experiencias en ámbitos sociales, de la cultura y del voluntariado, teniendo en cuenta las características de los estudiantes y el entorno socio-económico en el que entran las escuelas.

En los registros italianos se dan las siguientes informaciones:

- Las escuelas y las instituciones de educación superior tendrán que preparar caminos de orientación por los estudiantes en su último año de la escuela secundaria no sólo para facilitar su elección de la universidad sobre la base del conocimiento del mundo del trabajo, de los sectores emergentes, de los cursos de estudio, sino también para identificar los intereses y los arreglos específicos y valorizar las opciones de las disciplinas técnicas y científicas.

- La orientación tiene un papel estratégico para combatir la dispersión y el fracaso formativo.

- es necesario desarrollar la auto- orientación, las habilidades orientativas y planificación personal, a través de una alianza educativa con los padres, una didáctica orientativa, las acciones de tutoría y sobre todo con la creación de redes integradas (centradas en el territorio) .

- es necesario superar la óptica de una orientación informativa relegado a lo último año de la escuela secundaria "a favor de una dimensión transversal y continua de la orientación, que atraviesa igualmente todas las disciplinas a empezar de la escuela primaria"

- Es importante la colaboración entre las escuelas y las universidades

Con respecto a la transición a la universidad, se recomienda acciones de enlace con el sistema de la educación secundaria y actividades de tutoría *in itinere*, especialmente durante el primer año, que pueden integrar la oferta formativa, mejorar la eficiencia y la eficacia de los sistemas universitarios europeos y combatir la crisis generada por la Universidad de masa, la heterogeneidad social y cultural de los que allí accede actualmente y del incremento de los alumnos no estándar.

En cuanto a España, hasta los años ochenta la orientación se llevó a cabo principalmente para entrar en los estudiantes que abandonan los estudios universitarios en el mundo laboral y se ejerció en Centros de Orientación y Información de Empleo (COIE), mientras que más tarde se empieza a ser considerado como una característica de calidad de la enseñanza . Sin embargo, el desarrollo de la orientación universitaria es muy lento y no es comparable, para la organización y la calidad, con el que jugó en otros niveles de enseñanza españoles. Ha habido cambios en la propagación de la tutoría universitaria con la inclusión de España en el Espacio Europeo de Educación Superior, porque los académicos han adquirido nuevas funciones, entre ellas precisamente la orientación y la tutoría, que fueron institucionalizados y definidos por el Real Decreto 1791/2010, en la que aprobó el estatuto del estudiante universitario.

Las premisas de esta ley, están en el proceso de convergencia europea y en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, que hace que sea necesario para llevar a cabo, como se dice en el texto, un nuevo tipo de estudiante universitario - sujeto activo del proceso de formación, con la valorización de su obra dentro y fuera de la clase - y desarrollar servicios de apoyo a las actividades de los profesores y de los sistemas tutoriales. El papel de los estudiantes en la gestión pública de la educación superior también se fortalece y se formalizará a través de la organización del Consejo de los Estudiantes Universitarios de lo Estado, según lo dispuesto en todas las universidades públicas y privadas .

En el tercer capítulo se expondrá en un resumen de la historia de las teorías y prácticas de la orientación, con especial referencia a la orientación de la escuela y la universidad.

Pasando por una breve historia de la aparición y del desarrollo de las teorías de

la orientación, hay cuatro pautas básicas que se han desarrollado en diferentes períodos históricos: de la psicotécnica, de la psicología de la personalidad, de la psicología de las decisiones y de la actividad mental y del desarrollo vocacionales. A pesar de estos diferentes modelos teóricos y prácticos de la orientación continúan, en diversos grados, a estar todavía presentes y activos, las perspectivas ahora predominantes en la actualidad es la que del desarrollo vocacional y de la madurativo-personal .

Para la clasificación de las diferentes teorías en el contexto del pensamiento antropológico y filosófico, epistemológico y, en general, en comparación con la historia de las escuelas del pensamiento psicológico, se pasa por el positivismo lógico de las teorías de los años '900 - que se refieren a la psicotécnica – al constructivismo de los modelos que causan un papel cada vez más importante a la persona y a su experiencia (Evangelista , 2002).

La orientación no existía en las sociedades pre-industriales, en las que el punto de referencia era la familia, sino que nació al principios del '900, con el desarrollo de la industrialización y por hacer frente a las demandas de la actividad económica.

Con la revolución industrial, la orientación es importante en los procedimientos de búsqueda y selección de trabajo: su objetivo era encontrar el mejor ajuste entre las personas y las actividades de trabajo, identificando para cada trabajo las actitudes y las características individuales requeridas. En esta primera fase, el objetivo de la orientación era puramente económica y se centró en la productividad. Estos primeras investigaciones sobre la orientación estaban enmarcadas en el modelo de la psicotécnica, que se origina con Parsons (1909), considerado el padre de la orientación y precursor de la orientación vocacional. Su teoría de "rasgos y factores" se basa sobre una combinación de características individuales (rasgos) y las características requeridas por las distintos trabajos (factores). Este modelo requiere algunos supuestos que sean, y con razón, puestos en duda por las teorías siguientes: que se pueden atribuir a los individuos actitudes inmutables, que la gente pueda tomar decisiones racionales, de acuerdo con sus aptitudes, y que si están bien adaptados a la profesión que la satisfacción de ella, no quieren cambiar de trabajo. La consejería de orientación utiliza en este modelo las herramientas de evaluación y

pruebas (Parsons F, 1909).

A partir de los años '30 a los años '50, se empieza a asumir que se podría conseguir un mejor rendimiento en el trabajo, teniendo en cuenta el interés y la motivación individual. La consecuencia es una creciente atención a los intereses de la persona más que a las actitudes, y una devaluación del concepto de diagnóstico y pruebas, que es uno con el surgimiento de la importancia de la personalidad del individuo. La herramienta principal de esta fase, que todavía puede ser insertado en el modelo de psicotécnica sin embargo, ya no es la prueba, pero la entrevista.

El segundo modelo, llamado la psicología de la personalidad se desarrolla a partir de la Segunda Guerra Mundial hasta el final de los años '60. Este tipo de orientación da siempre más importancia a los motivos inconscientes y analiza los procesos clínico-dinámico de la personalidad. El instrumento de la encuesta es la entrevista clínica y las pruebas proyectivas. Esta fase representa un cambio importante en la psicología de orientación, porque el centro y los fines de la actividad se trasfiere desde el exterior (la empresa, el trabajo) en el tema, centrándose en la satisfacción de sus necesidades mediante el trabajo satisfactoriamente y en la autorealización personal.

Dentro del modelo de la psicología de la personalidad, hay tres líneas, el modelo de disposición, lo que da importancia a la estructura y la complejidad de la personalidad del individuo, que consta también de sus motivaciones, intereses, valores, el modelo interaccionista, que concede importancia a la formación de la personalidad, a la influencia mutua entre el individuo y el medio ambiente y el modelo de la psicología de las decisiones.

Rogers supera el modelo de la psicotécnica dando mayor importancia en la consejería orientativa a la relación y a los conocimientos técnicos del consultor en lugar de la evaluación y de las pruebas. La premisa de esta teoría es que en cada persona existe la motivación para la autorrealización personal y el cliente tiene los recursos (emocional, cognitivo, afectivo) para surgir independientemente de cualquier situación difícil y que el consultor tiene que entonces sólo desempeñar el papel de facilitador. Fundador del *counseling*, Rogers elabora algunas técnicas y métodos que el operador puede tomar para facilitar el proceso de conocimiento del

cliente y su activación: escucha empática, la técnica de la refundición, de la aceptación incondicional. Por tanto, el instrumento clave es la entrevista y la centralidad de la orientación es asumido por el cliente, que se considera plenamente responsable del proceso.

Holand se centra en los intereses de los individuos, lo que él ve como crucial para la elección de los profesionales. Él identifica seis tipos de personalidad que están relacionados con seis áreas de interés y seis ambientes de trabajo: realista, intelectual, artístico, social, emprendedor y convencional (de la que la definición inicial de RIASEC). Las diferentes distancias que estos tipos de personalidad tienen entre ellos, se representan gráficamente por un hexágono, que muestra cómo pueden estar simultáneamente presentes en el mismo individuo o incompatible estos seis tipos de personalidades.

Mientras Holand pone el énfasis en los intereses, Super identifica como fundamentales para las elecciones profesionales los valores y desarrolla la teoría de las etapas de desarrollo. Según esta teoría, el individuo pasa por diferentes etapas en su elección de carrera, ya que el proceso de desarrollo de la carrera está en relación con el proceso de desarrollo e implementación del concepto de sí mismo. A partir de este concepto, Super deriva la idea de la orientación a lo largo de la vida. Como Rogers, Super afirma que las opciones profesionales también se derivan de factores emocionales, afectivos y subjetivos y por lo tanto que se relacionan con las necesidades y otros factores, incluidos los valores, que son influenciados por la cultura y por el medio ambiente, son una mediación entre los factores internos y los factores externos. Fundamental por la elección profesional son los diferentes roles sociales (estudiantes, niños, hombre o mujer, tiempo libre, trabajador, ciudadano, padre o madre de familia) que el individuo ejercita en el curso de su existencia y que tienen un peso diferente en las diversas etapas de la vida. El proceso de desarrollo de la carrera se lleva a cabo a través de la congruencia entre el yo y el medio ambiente, entre la identidad profesional – un sí mismo "objetivo", que consiste en los roles, valores, actitudes y diversos rasgos de personalidad evaluados realista - y el concepto de sí mismo profesional - subjetivo y dependiente por la historia personal.

Sus teorías ya no se consideran más adecuados a la evolución del mundo del

trabajo y de la formación actual, ya que ahora las carreras profesionales no se desarrollan de manera lineal y clara.

El modelo de desarrollo profesional o de madurativo personal surge de los años '70. Las actividades de orientación se lleva a cabo principalmente por la misma persona se convierte en el protagonista del proceso: a través del desarrollo de su proyecto personal, el individuo mismo y explora su potencial. El consultor asume el papel de facilitador de la aparición de la asunción de la responsabilidad y de la conciencia del sujeto individual.

Dentro del modelo de la psicología de la personalidad y del desarrollo vocacional, se encuentran dos puntos de vista que predominan en la orientación contemporánea: interaccionismo en el estudio de la personalidad y la psicología de las decisiones y de la actividad mental - que se basa en la psicología cognitiva y hace hincapié en la elección de la forma en que se deben hacer para ser racional (modelo prescriptivo) y la forma en que se toman en la realidad (modelos descriptivos).

Para Bandura A. (1986) la interacción entre tres factores, persona, el comportamiento y el medio ambiente esta fundamental para la formación de la personalidad y la orientación. Con su teoría del aprendizaje social y el desarrollo del concepto de *modeling*, explicó cómo el individuo aprende no sólo a través de la experiencia directa, pero sobre todo a través de la mediación y la observación de otros, ayudando a superar las teorías conductista y sentar las bases de las teorías cognitivas. Él, entonces, en una etapa posterior, se ha desarrollado la teoría socio-cognitiva, según la cual el individuo para alcanzar sus objetivos controla su comportamiento y el medio ambiente. Bandura ha entendido la importancia de la percepción de la auto-eficacia en la determinación de la conducta y del desarrollo profesional. El individuo se ha llevado a cabo una serie de objetivos, y su actividad está influenciada por la percepción - construido a través de las experiencias del pasado, la observación y la imitación de los demás , la persuasión verbal y el estado emocional con el que usted se ocupa de una tarea - su capacidad para afectar el medio ambiente. La percepción de auto-eficacia tiene una influencia significativa en las decisiones, las aspiraciones, la perseverancia, la capacidad de adaptación y la resistencia al estrés - tan en las opciones profesionales en el desempeño académico

en la toma de decisiones de carrera, en el *career decision making*.

El enfoque cognitivo se centra en la actividad mental del sujeto en la cara de las decisiones. De acuerdo con el modelo de Huteau M. (1982, 1992) la persona en el proceso de toma de decisiones evalúa la congruencia entre las representaciones de sí mismo y del mundo, construidas sobre la base de sus experiencias en el componente cognitivo, afectivo y emocional.

Con el siglo XXI , los cambios en la sociedad, la organización del trabajo - las consecuencias de la globalización de los mercados - la necesidad de una mayor flexibilidad en el trabajo y en el sentido de la incertidumbre sobre su futuro han cambiado la orientación. La carrera profesional ya no es segundo caminos viables determinados, pero es una experiencia personal que no se puede generalizar, en el cual el individuo adquiere habilidades que se pueden utilizar en diversas actividades de trabajo y la orientación profesional se ha convertido cada vez más estrechamente vinculado a los estilos de vida.

Además, esta necesario un enfoque dinámico, que tiene lugar en un proceso continuo de integración de la persona en un contexto en el cambio perpetuo.

En este nuevo paradigma, se puede insertar a la teoría de la creación de la carrera de Savickas y la teoría de la auto- construcción de Guichard .

La teoría de Savickas M. L. (2005, 2007 , 2008) es importante para e *career construction*. A través de ella el individuo es capaz de desarrollar un plan de carrera en un entorno cambiante, en el que el trabajo tendrá un impacto en todos los aspectos de la vida. El enfoque de este consejo es una narración, como la tarea del *counselor* es el de facilitar la reflexión sobre la profesión, la exploración personal, la construcción de un sentido de dar a sus propias experiencias y su propia existencia, a fin de las decisiones sobre su carrera .

En el modelo de J. Guichard (2005), el proceso será más amplio, centrándose en la construcción de sí mismo, a través de la análisis de diferentes experiencias en diferentes ámbitos de la vida, sin embargo, teniendo en cuenta la importancia del sector profesional. El supuesto es que el individuo, que opera en diferentes entornos y en diferentes papeles, construye una gran cantidad de imágenes de sí mismo, ya sea de su papel, ya sea de su experiencia en ese papel, influenciadas por ejemplo de

instancia personal que, con la aparición, puede tener sentido a su trayectoria futura.

En cuanto a las herramientas de la orientación, la entrevista se ha convertido cada vez más importante, aunque puede ser complementada con otras actividades. Hay varias formas de construir la entrevista, dependiendo de las teorías de la orientación de referencia, que se pueden clasificar en dos tipos: la entrevista centrada en sí mismo, lo que tiende a responder a la demanda de conocimiento sobre sí mismo del sujeto, y que se define "existencial", fundada por Carl Rogers, y la entrevista centrada en la elección de estudios o de una profesión, que se denomina "vocacional", que tiene como referencia Donald Súper.

La entrevista de Rogers se define como "no directiva" porque su objetivo es hacer contacto con las referencias internas del sujeto, colocándose en una actitud de escucha y sin prejuicios. El supuesto es que la entrevista conceptual es eficaz cuando el consultor no integra la estructura del sí mismo con las experiencias del sujeto.

La entrevista vocacional de Donald Súper se llama "Career Development Assessment and Counselling C-DAC", y en la consejería orientativa se acompaña de otros instrumentos. Las entrevistas se estructuran en varias etapas, que tienen objetivos específicos: la primera le permite realizar una evaluación sobre las preguntas del sujeto, la segunda interpreta los resultados y la tercera implementa el consejo. La etapa de la evaluación a su vez se divide en cuatro fases. La primera, que se refiere al "espacio vital", tiene como objetivo definir la importancia de la función profesional de la persona a través del análisis de las diversas funciones. La segunda, se centra en el "tiempo de vida", tiene como objetivo evaluar en qué momento de la carrera el individuo se percibe y en los cuales recursos individuales y personales puede confiar para hacer frente a diferentes situaciones. En la tercera fase, la que de la identidad profesional, la persona se define de manera objetiva a través del análisis de sus intereses, valores y habilidades. La cuarta fase, centrada en el concepto de sí mismo profesional, tiene como objetivo describir la identidad profesional subjetiva.

En la fase de interpretación, a través de la narración, se presenta la situación actual de la persona, tratando de integrar la identidad profesional objetiva con esa subjetiva y previendo tres perspectivas futuras (ninguna decisión, una decisión de acuerdo con el comportamiento pasado, un nuevo comportamiento). Con la

perspectiva de una acción fuera de la caja habitual, se busca desarrollar nuevas creencias, habilidades y destrezas, a continuación, pasando a la fase de la consulta, que tiene por objeto aumentar la integración de un sí mismo adecuado, que lleva a la persona a la satisfacción profesional.

Una segunda parte del capítulo está dedicado a las teorías sobre cómo los seres humanos toman decisiones, sobre qué partes del cerebro se activan en este tipo de situaciones, partes racionales o emocionales, y sobre cuales estilos adopta frente por las decisiones importantes.

En cuanto a los estilos de toma de decisiones Arroba T. (1977) identifica seis tipos: el pensamiento lógico, vacilante, complaciente, intuitivo y seguro, mientras que Harren, Kass, Tinsley y Moreland (1978) se reconocen tres: racional (considerado el mejor, se caracteriza por la conciencia de las consecuencias y la meticulosa y amplia colección de información), intuitivo (considerado menos apropiado que el primero, está influenciado por lo estado emocional y afectivo) y dependientes (estilo pasivo, que se caracteriza por la delegación de las responsabilidades hacia el exterior, de la dependencia del juicio de los demás y de la insatisfacción personal).

Janis y Mann (1977) que desarrollan la teoría del conflicto de decisiones, identifican cuatro estilos de toma de decisiones que dependen del factor tiempo y del grado de optimismo/pesimismo de la persona: la vigilancia, hipervigilancia o pánico, evitación defensiva o *copout*, la complacencia. Lo mejor es el primero: la persona es optimista sobre la posibilidad de tomar una buena decisión y cree que tiene tiempo suficiente para madurarla. Los otros estilos, que se producen con diferentes intensidades en todas las personas, no son adaptables.

A continuación, hay autores que señalan que no es necesario cargar la indecisión de un valor negativo en sí mismo, sobre todo si se asocia con dificultades en la toma de decisiones de carrera y los sentimientos negativos (Nota Soresi L. y S., 2002). De hecho, puede ser la mejor respuesta en una sociedad en proceso de cambio, y en un momento de transición, en el que la mejor estrategia es la apertura a lo nuevo, la exploración, el cambio de ideas y actitudes, aprovechando ocasiones inesperadas, como afirma Krumboltz (1996) en la teoría de la causalidad planificada.

Otro aspecto interesante de las teorías de la elección, sobre todo después de la

difusión del pensamiento de Goleman D. (1995) sobre la inteligencia emocional, es la vista de que el tamaño no tiene que ver con la racionalidad, como la imaginación, la intuición, la creatividad, los sentimientos son los componentes fundamentales para caminar por las calles con otras perspectivas.

La necesidad de una orientación en la sociedad actual y los cambios que han llevado a la evolución de las teorías, reveló con más atención la necesidad de una educación a la orientación, especialmente para los adolescentes, llamados a tomar decisiones importantes, sino también para adultos, que están llamados a elecciones continuas determinadas por los cambios en la sociedad y la organización del trabajo y de la flexibilidad. También puede dirigirse a la escuela en el marco de los programas de estudio y de la educación, tanto en términos de las informaciones sobre las diferentes profesiones y sobre su desarrollo en la sociedad contemporánea, tanto en términos de habilidades útiles para la orientación, tales como la capacidad de buscar informaciones, para alcanzar las metas y tomar decisiones, creando vínculos entre las materias enseñadas y la realidad económica y social. A partir de estas necesidades se han producido algunos métodos de grupo, como el ADVP (Activation du Développement Vocationnel et Personnel) y el DAPP (Découvertes des Activités Professionnelles et Projets Personnels), que se pretende enseñar a los adolescentes cómo diseñar su futuro camino desde el punto de vista profesional y personal.

Ligado a la educación a la orientación es el fortalecimiento de las habilidades como el *problem solving*, el *decision making* y de otras relacionadas con el desarrollo personal (*empowerment*), que son necesarias no sólo para las carreras, sino también para el campo de la vida personal. Estas habilidades se consideran cada vez más importantes, especialmente para los adolescentes, por lo que nacieron algunos programas, como PDA, GOFER y ODISSEY, con el objetivo de enseñar a los adolescentes el *decision making*.

La última parte del capítulo está dedicado a la orientación universitaria, en el que se pueden distinguir tres tipos: de entrada, para la elección de estudios universitarios y para ayudar el estudiante para acceder a la opción deseada; *in itinere* para dirigir y apoyar el estudiante en la carrera académica, una vez ingresado en la

universidad y para combatir la dispersión en la universidad; en la salida para guiar al estudiante a la formación (adicional), a un curso de postgrado y para ayudarlo en la búsqueda de prácticas o pasantías capacitación o apoyarlo en la entrada en el mundo del trabajo.

La orientación de la entrada y *in itinere* en la Universidad se puede enmarcar a grandes rasgos en tres modelos: informativa, formativa y la informativa/formativa.

La orientación formativa también se puede llevar a cabo en colaboración con la escuela secundaria y puede ofrecer diversas actividades, en presencia o a través de las ICT, como las pruebas, encuestas, talleres, seminarios, la hospitalidad, los cursos de realineación de los conocimientos generales de matemáticas o idiomas, prácticas combinadas de la escuela/trabajo, la didáctica orientativa. Entre las actividades que forman parte de la orientación formativa y *in itinere* son la tutoría y el *counseling*, realizado individualmente o en grupo, o consejería psicológica.

La orientación informativa/formativa se lleva a cabo por las universidades a distancia y permite al estudiante, mientras se informe sobre la oferta universitaria, de familiarizarse con la plataforma que utilizarán durante sus estudios (L. Vanin , 2006).

En el cuarto capítulo se refiere a un proyecto de *counseling* de orientación en la salida, realizado durante el año escolar 2011-2012, que permitió identificar las dificultades de los estudiantes en el proceso de toma de decisiones, poner a prueba su capacidad para recopilar las informaciones sobre las profesiones y los cursos universitarios, mirar el tipo de orientación desempeñado por las familias y la escuela y evaluar la utilidad de una orientación individualizada.

El diseño de la puerta de *counseling* de orientación en salida para la elección de la carrera universitaria fue diseñado para los estudiantes de los últimos cursos de un liceo artístico italiano, y fue diseñado para ofrecerles un espacio para la reflexión y el crecimiento en el tema de la elección de su futuro profesional y formativo. El servicio representó para los estudiantes una oportunidad más, en comparación con otras actividades de orientación informativa organizadas por la escuela, por lo que él ha hecho un complemento y apoyo.

La puerta se organizó con el fin de ofrecer un máximo de ocho entrevistas individuales, que duraban 45 a 55 minutos, con el objetivo de desarrollar la capacidad

de auto-orientación, un mayor conocimiento de sí mismos, de sus recursos y capacidades, porque los jóvenes, empezando a reconocer sus deseos, establecer metas se cambian cada vez más determinados y también podrían utilizar con mayor rentabilidad las iniciativas de orientación informativo organizadas por la escuela.

De las entrevistas surgió como la necesidad de una orientación no surgió de las dificultades en la búsqueda de información sobre las rutas de interés propio, sino por el deseo de conocer sus propios recursos y habilidades, conocer sus deseos con respecto al futuro formativo, profesional y sobre todo por la necesidad de tener el asesoramiento de un experto que les hizo conocer la situación del mercado laboral o de formación.

El objetivo de las negociaciones era centrar la atención en el problema de la elección para hacerle frente y para poner de manifiesto sus habilidades en el estudiante de auto-orientación: el estudiante se convirtió en el protagonista del proceso de toma de decisiones, desarrollaba la motivación, la determinación y la confianza en su capacidad de elección, lo que les permite acceder de manera autónoma a sus recursos y a lo que necesitaba para llegar a una elección de carrera y de universidad.

La apariencia de tener un experto en el mundo del trabajo y de la formación, que parecía tan central a su solicitud de acceso a la puerta, en el debate posterior que resultó, a continuación, marginales: los estudiantes, ahora, han presentado la cuestión en lo que respecta la elección de otro modo, y se han convertido, para obtener las informaciones necesarias sobre sus campos de interés, a su propio círculo de las relaciones familiares, sociales o escolásticas o de otro tipo.

Las dificultades con respecto a la decisión del curso de post-diploma que experimentaron los estudiantes se pueden agrupar en tres tipos de problemas:

- conflicto entre sus deseos y expectativas y las presiones de los padres y profesores
- La inseguridad acerca de sus capacidades y posibilidades de inserción en el mercado laboral
- falta de deseo de una pasión o aptitud específica.

En general, como resultado del camino, los estudiantes son capaces de tomar

una decisión sobre su educación superior y dijeron que estaban muy satisfechos con la puerta: al final de las reuniones estaban más motivados para continuar su educación, a comprometerse seriamente en la consecución de sus objetivos formativos y profesionales y más relajada frente a esta elección.

El *counseling* de orientación propuesto en el colegio sin duda tenía muchos aspectos positivos. El efecto más generalizado era proporcionar un espacio para escuchar, que más allá de la consecución del objetivo de la orientación, que tenía un valor en sí mismo, ya que los estudiantes pudieron, expresando sus dudas, preocupaciones, conflictos o ansiedades, avanzar en el conocimiento de sí mismos y de las situaciones en las que estaban involucrados.

En cuanto a la orientación en sentido estricto, las sesiones conmigo se sirven principalmente porque los estudiantes frentan al problema de una manera más activa y consciente. Durante las conversaciones, los jóvenes centran la atención en las posibilidades de elección, comenzaron a interrogarse sobre ellos, y profundizan el conocimiento en como estaban organizados los cursos, o en las oportunidades de empleo, asistieron con una mayor motivación a las iniciativas propuestas de orientación informativa de la escuela o se basó en los recursos familiares o amistades para profundizar algunas cuestiones importantes. Los estudiantes, de hecho, se volvió sobre esta cuestión, que también creó fuera del aula, situaciones de aprendizaje/orientación, discutiendo entre ellos e intercambiándole informaciones, visitando el sitio web de las universidades, organizando reuniones con amigos de los padres o familiares que se encontraban colocados en ambientes de aprendizaje (por ejemplo, en la actividad de la enseñanza universitaria) y laborales de su interés y que estaban disponibles para hablar con ellos y ayudarlos.

Es interesante observar la riqueza de los conocimientos y las capacidades de auto-orientación que estos estudiantes habían obtenido a través de su camino escolástico: no vimos una activación de un proceso de integración entre la formación y la orientación, así como , además, sería necesario por las directivas ministeriales y las guidas para la orientación.

La intención orientativa estaba presente, o por lo menos eso fue lo que surgió a través de lo que me dijeron los estudiantes, entre los docentes en materia de

dirección y no en los otros profesores. Además, este enfoque fue experimentado por los estudiantes como caído desde el exterior (el profesor que evalúa las capacidades y señaló la actitud del estudiante o menos de un curso específico) o la guía prescriptiva no parecía hecho en relación con la formación y como resultado de un proceso en el que se activan auto-evaluación, el sentido de responsabilidad y la conciencia. Por otro lado, la introducción en la escuela de una didáctica orientativa, que desarrolla la auto-orientación, sería necesario, además una formación adecuada de los docentes que se abordan en este sentido, una reorganización estructural de la escuela y de la didáctica.

El quinto y último capítulo se presenta un análisis de los datos de orientación en entrada y *in itinere*, recuperados en los sitios web de las universidades italianas y españolas, a través de las cuales es posible identificar los tipos de servicios ofrecidos, de modelos y destacar algunas buenas prácticas.

Para llevar a cabo este trabajo, he dividido las actividades y las páginas web de orientación en la entrada en cuatro grupos: orientación informativa, orientación formativa centrada en las habilidades, orientación formativa centrada en el estudiante, orientación para el acceso. Consideraré como orientación informativa todas las actividades (presencial o en línea) que tienen como objetivo la descripción de los diversos programas de estudio ofrecidos, las asignaturas cursadas, las actividades, las oportunidades profesionales o estadísticas sobre el empleo de los graduados. En la orientación formativa centrada en las habilidades he incluido aquellas actividades que tienen por objeto informar a los estudiantes de primer año, pero al mismo tiempo, para ampliar los conocimientos y las habilidades del estudiante futuro, haciéndola más participativa o la oportunidad de asistir a conferencias o talleres. En la orientación formativa centrada en el estudiante he incluido actividades personalizadas para mejorar la capacidad de auto-orientación: caminos guiados de orientación, guiados de orientación a través las pruebas, la posibilidad de la realización de pruebas de aptitud, entrevistas personales de orientación (con el psicólogo) o *counseling* de orientación. En la orientación para el acceso grabé las herramientas proporcionadas para seleccionar o ayudar a los estudiantes que entran en la universidad: Prueba de nivel, simulaciones de la prueba de acceso (en presencia

o en línea), la presencia de la prueba de acceso de los años pasados, cursos de preparación previos y pruebas para la verificación de los conocimientos esenciales.

Las actividades de orientación *in itinere* son las previstas para los estudiantes ya matriculados y que, especialmente en el primer año del curso, puede estar en necesidad de los distintos tipos de medios de ayudas. He dividido las actividades de orientación *in itinere* entre los de grupo e individual; en las primeras he incluido las reuniones con los estudiantes del primer año, los cursos de reajuste (en general, en especial para temas de matemáticas, física , idiomas y trabajo en línea), cursos de método de estudio, de escritura, de la gestión del tiempo, el *empowerment* (por ejemplo, hablar en público, la *memorización*), u otro de desarrollo personal; entre las segundas, charlas o el counseling de reorientación, tutoría, mentoría , la presencia del *manager* didáctico y el monitoreo de los estudios de los alumnos.

Se han analizado, en general, las actividades o proyectos que nacieron en el nivel central y no ellos, muy diferente, incluso dentro de la misma universidad, que se desarrollan dentro de cada Departamento o Facultad.

He dividido las universidades en función del número de actividades o servicios que se les ofrecen para, a continuación, clasificarlas de acuerdo a los modelos de orientación de referencia.

He utilizado las informaciones obtenidas de esta manera para elaborar una clasificación de las universidades en función del número de actividades diferentes. El análisis cuantitativo realizado de esta manera, a pesar de tener algunas limitaciones, me permitió poner a prueba los modelos de orientación que las universidades hacen referencia, clasificar a las universidades en función de su mayor o menor atención a la calidad del servicio ofrecido, y identificar proyectos o experiencias más innovadoras y originales.

Es importante tener en cuenta que los datos cuantitativos tienen limitaciones en la descripción de la orientación desempeñado por las universidades por varias razones. En primer lugar la naturaleza de los datos recogidos: se trata de actividades que son cualitativamente muy diferentes unos de otros y en su lugar se tratan como datos. Además, las informaciones están recogidas a través de los sitios web de las universidades y por lo tanto están relacionados con las actividades propuestas y no

necesariamente llevadas a cabo. Se tiene, entonces, tenerse en cuenta que los datos son limitados en las actividades organizadas en el nivel central de la universidad: en especial en lo que respecta a la orientación *in itinere* sería también muy importante analizar el trabajo realizado por los distintos departamentos.

A través de un análisis de los datos de entrada sobre la orientación en la entrada y *in itinere* (que es el objeto de esta investigación, y por lo tanto a partir de ahora sólo voy a señalar, para mayor brevedad, con la única palabra orientación) es posible por primero observar cuántas y cuáles son las universidades más interesados en ese tema.

El primer grupo, aquellos cuyo número de activos totales es inferior a cinco, se puede definir como casi completamente indiferente al tema, más que llevar a cabo lo mínimo para informar a los estudiantes de su propia existencia y funcionamiento: los planes de los cursos y de la formación en el sitio, la participación en salones universitarios, predecir una prueba de acceso, la jornada de puertas abiertas. Los dos últimos grupos, en los que las actividades están, respectivamente, doce y dieciséis, están más sensibles al tema y participan en estas actividades, los recursos económicos y humanos de cierta importancia.

Si nos fijamos en la tabla 1 se puede observar tanto en Italia como en España desde el primero hasta el último grupo, la disminución de las universidades privadas. En el primer grupo se incluye también once telemáticas, siete italianos y cuatro en españoles. En Italia, incluido en el grupo que tiene una serie de actividades mayor de 16, cuatros universidades privadas, que son entonces los que tienen una larga tradición en la enseñanza superior y entre los más prestigiosos a nivel internacional: la “Università L. Bocconi”, la “Università Cattolica del Sacro Cuore”, la “IULM Libera Università di Lingue e Comunicazione” de Milano y la “Università Carlo Cattaneo – LIUC” de Castellanza.

Tabla 1. División de las universidades en función del número total de actividades de orientación en la entrada y *in itinere*.

	<5		De 5 asta 11		De 12 asta 16		>16		Total	Totales estado
	Estado	Privadas	Estado	Privadas	Estado	Privadas	Estado	Privadas		
Italia	3	12	27	10	17	3	15	4	91	63
España	7	12	25	15	12	1	5	0	77	49

Entre las universidades estatales en el marco del cuarto grupo de quince

italianas (23,8% de las universidades estatales) y cinco españoles (10%). Mientras que en el tercer grupo (12 a 16 actividades) caen 18 italianos (28%) y 12 Españolas (24%).

Si tenemos en cuenta que la presencia de un número de actividades superiores a 12 es indicativo de un compromiso discreto en el tema de la orientación, se puede decir que en Italia no está presente en el 50% de las universidades de estado, mientras que en España este porcentaje se eleva a 66 %.

Esta útil, sin embargo, verse en la tabla 2, la distribución de la orientación en el cuarto grupo de universidades, en la que las universidades se clasifican en orden descendente con respecto al número total de orientación. De esta manera se puede observar cómo el número total tiene en general una incidencia mayor sea el número de las actividades de orientación en la entrada, en comparación con aquellos *in itinere*. También tenga en cuenta que las universidades italianas tienen un mayor interés en la dirección entrante, mientras que los españoles tienen en proyecto para eso *in itinere*.

Tabla 2. Universidad italianas y españolas y actividades de orientación.

País	Universidades	N. a. o. in entrada	N. a. o. <i>in</i> <i>itinere</i>	N. total a. o.
Italia	Università degli Studi del Salento	20	5	25
Italia	Università degli Studi di Milano	19	5	24
Italia	Università "Cà Foscari" Venezia	19	4	23
Italia	Università degli Studi di Pavia	17	5	22
Italia	Libera Università di lingue e comunicazione IULM-Milano	15	7	22
Italia	Politecnico di Torino	14	7	21
Italia	Università Commerciale "L. Bocconi" Milano	13	8	21
Italia	Università degli Studi di Camerino	16	4	20
España	Universidad Carlos III de Madrid	15	5	20
Italia	Università degli Studi di Ferrara	13	6	19
Italia	Università degli Studi di Napoli "Parthenope"	14	5	19
Italia	Università degli Studi di Udine	14	5	19
Italia	Università degli Studi dell'Insubria di Varese	17	7	17
Italia	Università Cattolica del Sacro Cuore	14	5	19
España	Universidad de Almería	12	7	19
Italia	Università degli Studi di Trento	15	3	18
Italia	Università "Carlo Cattaneo" - LIUC	17	1	18
España	Universidad Politécnica de Cartagena	13	5	18
Italia	Università degli Studi di Padova	14	3	17
Italia	Università degli Studi del Piemonte orientale "A. Avogadro"- Vercelli	12	5	17
Italia	Università degli Studi di Torino	14	3	17
Italia	Università degli Studi di Verona	13	4	17

España	Universidad de Cádiz	11	6	17
España	Universidad de Huelva	11	6	17

La orientación en entrada esta privilegiada, en los dos países, con respecto a, y sólo un pequeño número de universidades, respectivamente, el 12% en Italia y el 7,7% en España, se dedica en cantidades sustanciales ya sea en la orientación de la entrada y ya sea la orientación *in itinere*.

En cuanto a la orientación a través de las ICT, sólo la orientación informativa de presentación de los cursos esta en los sitios de todas las universidades, (italianas y españolas). También se llevaron a cabo otras actividades con las ICT de un pequeño número de universidades, como se puede verse en la siguiente tabla que indica, para cada actividad llevada a cabo con las ICT, el número de instituciones en las que están presentes. Las actividades con ICT que más corren por las universidades, son: las pruebas de admisión de los años anteriores (15 italianos y 18 universidades españolas, que representan respectivamente el 16,4% y el 23,3%), simulaciones de las mismas, las pruebas sobre los conocimientos esenciales, los caminos guiados de orientación, pruebas de aptitud; mientras que los cursos de realineación de los conocimientos, del método de estudio, del manejo del tiempo y de otros cursos de desarrollo personal, además de entrevistas, del *counseling*, o de orientación se ofrecen rara vez a través las ICT.

Tabla. 3. Número de universidades y las actividades propuestas con las ICT

Tipo de actividades en las universidades	Italia	España
Presentación de los cursos	91	77
Caminos guiados de orientación	9	3
Caminos guiados de orientación a través de pruebas	11	1
Pruebas de aptitud	11	2
Las entrevistas individuales	2	1
<i>Counseling</i> de orientación	5	0
Pruebas de entrada	6	0
Simulación pruebas de entrada	16	2
Presencia de las pruebas de entrada de los años anteriores	15	18
Prueba verifica de los conocimientos esenciales	10	0
Cursos de realineación	3	0
Los cursos de los métodos de estudio	4	3
Cursos de gestión del Tiempo	0	2
Cursos de <i>empowerment</i>	2	3
Entrevista de reorientación de información	1	0
Puerta de <i>counseling</i> de orientación y de reorientación	2	0

Tutoring	5	3
----------	---	---

No están practicando otras actividades a distancia. Usted puede notar un mayor compromiso en este sentido de las universidades italianas, once ofrecen pruebas de aptitud o caminos guiados a través de las pruebas, 10 tienen en línea prueba de verificación de los conocimientos esenciales para asistir a determinados cursos, nueve tienen visitas guiadas de orientación. Aunque algunos de ellos podrían ser corregidos mediante un control de los sitios web de los distintos departamentos, que podrían tener organizadas rutas de orientación a través de las ICT, tales como la tutoría, de todas formas describen una situación de falta de compromiso e interés en este modo, que también podría ayudar a un gran número de estudiantes que están entrando en el mundo académico.

En cuanto a los modelos de la orientación en la entrada desempeñada por las universidades, no es fácil distinguir entre la orientación en entrada y el *marketing*, ya que las universidades son promovidas comercialmente a través de él con el fin de contar con los mejores estudiantes y un mayor número de suscriptores. Si en el sitio se pueden encontrar propuestas para una variedad de actividades en este ámbito, no puede automáticamente inferir que tienen un verdadero interés y atención a la cuestión de la orientación. Un indicador importante en este sentido, que puede hacernos comprender cómo esas actividades están muy centrados en el alumno y no en la universidad, es el número de actividades en la orientación informativa, sobre todo en relación con la de otros modelos de orientación: si la institución es muy activa en la propuesta de actividades de todo tipo de orientación, revela un real compromiso y interés. Por el contrario, si hay muchas intervenciones en la orientación informativa, en la cara de una cantidad limitada de la orientación formativa y *in itinere*, esto puede significar que tal abundancia está motivada exclusivamente por las estrategias de *marketing*. Este enfoque, desarrollado con intereses particulares, no se destinan a promover el conocimiento y la capacidad de auto orientación de los jóvenes, y de hecho puede desarrollar en ellos dudas, dificultar la toma de decisiones o limitar la exploración de las diversas oportunidades: este último comportamiento es crítico especialmente en la primera etapa del proceso de toma de decisiones. En esta orientación únicamente

informativa, que se caracteriza por la competitividad entre las instituciones, la internacionalización no tiene un espacio adecuado, como sería deseable por las instituciones que deberían tener entre sus tareas la formación de la ciudadanía europea: las instituciones europeas son promovidos especialmente por la interior de los países, no se desarrollan, en general, las iniciativas para atraer a los estudiantes de primer año del extranjero o para favorecer la frecuencia de las universidades extranjeras. En la dirección de la internacionalización, por ejemplo, intervienen algunas universidades, por desgracia, todavía una minoría, que, habiendo entrado en acuerdos con otras instituciones extranjeras de nivel internacional, ofrecen un curso de tres años que incluye la alternancia de períodos de estudio fuera del propio país con el consiguiente relajo de las dobles titulaciones, conjuntas o múltiples⁶.

Para examinar con más detalle la orientación en la entrada, analizar la forma en que se practica y definir cuáles son los modelos de referencia de varias universidades, he dividido las actividades relacionadas con la misma en dos tipos: la orientación informativa y la orientación formativa. He distinto a continuación, a su vez cada uno de ellos en dos grupos, diferenciando dentro de la primera orientación con un mínimo de información y orientación, y en el segundo una orientación formativa centrada en las habilidades y uno centrado en el estudiante.

Me pareció útil, de hecho, en primer lugar identificar las universidades que parecen desempeñar una orientación efectiva en la entrada, limitada a unas pocas actividades, que son esenciales para hacer pública la oferta de formación y despertar el interés en los estudiantes. Entre ellos, he incluido las instituciones que mostraron en el sitio web a menos de tres actividades de orientación informativo y hasta dos o tres de orientación formativa. Por ejemplo, pertenece a este grupo las universidades, que, así como la presentación de la formación en el sitio web, participan en los salones de los estudiantes, tiene una puerta de orientación, ofrece lecciones en el aula y pruebas de aptitud para los estudiantes en su último año de escuela secundaria. Que pertenecen a ese grupo alrededor de un cuarto de las universidades italianas y la

⁶ Los datos italianos se encuentran en el sitio del CIMEA (Centro Informazioni Mobilità Equivalenze accademiche) en la siguiente dirección: <http://www.cimea.it/default.aspx?IDC=138>. (última visita el 13 de agosto 2013).

mitad de las españolas, lo que confirma un mayor interés en la orientación en la entrada de las universidades italianas respecto a las españolas y que podría ser el resultado, por un lado, de las diferentes modalidades de admisión a la educación superior en los dos países, sino que también el otro a una función diferente asignada a las escuelas secundarias en España e en Italia en la orientación universitaria.

Las universidades que desempeñan una orientación informativa están el 21,9 % en Italia y el 27,2 % en España en el total de las respectivas universidades nacionales. Entre las instituciones que en este grupo hay universidades que practican tres o más actividades que pertenecen a la categoría de orientación informativa, y un total de menos de cuatro actividades que incluyen cursos de orientación formativa (experiencial centrada en las habilidades y / o centradas en el estudiante) .

Con respecto a la orientación formativa, hay que destacar que lo que se desprende que no se aplica en las universidades de ambos países una verdadera educación a la orientación y a la elección, ya que las actividades se pueden dividir entre los que se centran en las actitudes y habilidades y los que se centran en el estudiante y su desarrollo personal. En el grupo que hace referencia un modelo de orientación formativa, he incluido las universidades que ofrecen un número de actividades de estos tipos iguales o superiores a cuatro. La mayoría de las universidades italianas, 48 iguales al 52.7 %, pertenece a ese grupo, mientras que en España están sólo 17, que representan el 22 % de todas las instituciones de educación superior. En resumen, el juego una orientación informativa 43 universidades en Italia y 59 en España, lo que representa, respectivamente, el 47,2 % y el 76,6 %. En Italia, por lo tanto, no predominan de forma clara el uno o el otro modelo, mientras que en España, la mayoría de las universidades, en cuanto a la orientación en la entrada, se refiere a un modelo de orientación informativa.

Dentro de la categoría de la orientación formativa en la entrada, distinguí dos modelos: uno que tiene como objetivo desarrollar nuevos conocimientos y habilidades, y el otro centrado en el estudiante, que tiene como objetivo estimular la autoevaluación, la conciencia de sí mismo y el desarrollo personal. Me caí en la primera entidades del grupo que realizan cuatro o más actividades de este tipo y la orientación educativa centrada en el estudiante de menos de tres, en el segundo

grupo, aquellas que tienen tres o más actividades de orientación formativa centrada en el estudiante.

Hay universidades que no entran en estos dos grupos y que por lo tanto se puede considerar que está en equilibrio entre los dos modelos. En Italia, el grupo que tiene la referencia a un modelo de orientación centrada en las habilidades consta de 24 universidades, lo que corresponde a la mitad exacta de las universidades que se puede escuchar una orientación formativa y al 26,3 % del total de las universidades. Incluso en España, está presente sobre todo, en el modelo de la orientación educativa, lo que está centrado en las habilidades, pero a un precio mucho más alto que en Italia: 12 universidades se clasifican en este grupo de 17, iguales al 70,5 % de las universidades que tienen como modelo de la orientación formativa que corresponde al 15,5 % de las instituciones totales.

El modelo de orientación formativa en la entrada centrado en el estudiante, por lo tanto, no está presente en los dos países, realizadas por 16 instituciones (el 17,5 % del total) en Italia y sólo dos (el 2,5 %), en España.

En el capítulo también se analizaron por separado algunas de las actividades de orientación educativa llevadas a cabo por las universidades y, en particular, las asociaciones con instituciones de educación superior, pruebas de aptitud, entrevistas y *counseling* de orientación.

Las acciones que se define como "las relaciones con los centros de enseñanza secundaria" y se coloca dentro de la educación centrada en las habilidades, no se refieren a aquellas actividades en las que las universidades tienen en las escuelas para informar sobre la oferta de formación (que se incluye en la guía información), pero las iniciativas en las que las escuelas y las universidades trabajan en sinergia entre sí para ofrecer a los alumnos una didáctica orientativa, una formación preparatoria para la entrada a la educación superior y rutas de autoevaluación de los conocimientos. Todos los procesos que podrían facilitar la integración de los estudiantes en la nueva realidad de la formación y contrastar la dispersión universitaria, también determinada por la diferencia en la preparación de los estudiantes entre los dos niveles de la educación. En Italia parecen estar presentes 31 universidades que tienen una orientación en la entrada en colaboración con los institutos de educación

secundaria, mientras que en España están 16, lo que representa respectivamente el 34% y el 20,7 % del total. Las intervenciones propuestas pueden ser muy variados y diferenciados: de seminarios disciplinares a los talleres o a las prácticas para comprender los problemas y las aplicaciones de una asignatura, sino también cursos de educación a la elección, entonces las acciones clasificables como orientación centrada en el estudiante. En Italia, el aumento de una orientación que desempeñan las universidades en conjunto en la escuela secundaria se lleva a cabo con la participación, por ejemplo, al Piano Nazionale Lauree Scientifiche (PLS, ex Progetto Lauree scientifiche), el proyecto ministerial puso en marcha en 2004 para fomentar las vocaciones científicas (especialmente el aumento de los estudiantes matriculados en Física, Matemáticas, Química, Ciencia de los Materiales), y con el objetivo, entre otros, para fortalecer las relaciones entre las escuelas y las universidades, para mejorar la comprensión de la importancia, entre los estudiantes de la secundaria, de las disciplinas científicas, hacer crecer profesionalmente a sus profesores mediante su participación en el diseño, implementación y evaluación de los talleres y de las actividades previstas, y promover la adaptación de la formación entre la escuela secundaria y la universidad.

También hay universidades italianas, que construyen una colaboración más estrecha con los institutos de educación secundaria, con la planificación y con la organización de un programa de actividades conjuntas de formación, que puede conducir al reconocimiento de créditos (ECTS) para uso de futuros estudiantes del primero año. Estas actividades están destinadas a mejorar la integración de los programas y actividades de la escuela secundaria en los primeros años de la licenciatura y con lo que el realineamiento de los conocimientos para la transición de la escuela/universidad.

Las iniciativas de reconciliación entre las universidades y las escuelas se alienta, en Italia, incluso mediante la financiación específica que también utilizan los Fondos Estructurales Europeos.

En España, las universidades construyen relaciones duraderas con las escuelas secundarias a través de los consejeros profesionales, presentes en todas las instituciones, con el objetivo de evaluar las habilidades de los estudiantes, compensar

las deficiencias, para ayudarles a entrar en los cursos universitarios a sus favoritos. En los sitios de las universidades españolas, no he encontrado, a diferencia de los italianos, muchas referencias a este tipo de actividad. Probablemente, la orientación de post-diploma esta administrada principalmente por la escuela y esta diferencia sugiere un enfoque diferente de los dos países en la cultura de la orientación.

Una excepción es el caso de la Universidad de Granada que, desde el 2009, tiene una estructura especial, las CRECES (Coordinación de Relaciones con Centros de Enseñanza Secundaria), que se encarga de las relaciones de la universidad con la escuela secundaria.

Otras actividades presentes en algunos sitios de la educación superior son las pruebas de aptitud o de auto-evaluación. Presente en 14 universidades italianas, a veces simplemente con el dirigir a un sitio externo. Herramientas de autoevaluación propuestos para la elección de la universidad, como el de Almaorientati, incluyen preguntas sobre el interés, el conocimiento de la realidad de la educación superior, el comportamiento y los hábitos de estudio y hacia compromisos y preferencias sobre los tipos y ambientes de trabajo.

Con respecto a la posibilidad de conversaciones o de rutas más articuladas de *counseling* de orientación para futuros estudiantes del primero año, se propuestas en Italia, respectivamente, del 41,7 % y del 35,1 % de las universidades, y en España de menos del 16 % de las universidades.

Importante y para apoyar la planificación de la enseñanza universitaria esta la orientación para el acceso. He incluido entre ellos las actividades para seleccionar los nuevos estudiantes, ayudarlos a superar la prueba de acceso, verificar o permitir el autoevaluación de los conocimientos necesarios para hacer frente a los diversos cursos de estudio. Estos instrumentos - como es el caso sobre todo de las pruebas sobre los conocimientos esenciales elaborados por los profesores de cada carrera - puede, por un lado, fomentar la auto-evaluación del estudiante, y por otro, una enseñanza centrada en el estudiante, programada teniendo en cuenta los conocimientos y las habilidades reales de los estudiantes.

La orientación para el acceso comete el 50,5 % de las universidades italianas contra el 27,2 % de las españolas, mientras que para la prueba de conocimientos

esenciales, se llevan a cabo sólo en Italia y del 30,7 % de las universidades. Incluso en este caso, con el fin de comprender las razones de estas diferencias es necesario hacer referencia a la diferente modo de entrada y selección por los dos países.

Los datos de dispersión universitaria y los resultados de los estudiantes después del primer año de la universidad, confirman que es muy importante no sólo la orientación en la entrada, sino también la orientación *in itinere*. Siguen siendo demasiados los estudiantes de ambos países, que muestran dificultades en el camino, señalando que es todavía muy grande la diferencia entre la escuela secundaria y la educación superior.

Las actuales iniciativas en los sitios web universitarios que se relacionan con la actual apuntan principalmente a mejorar el conocimiento y a estimular habilidades útiles para el compromiso universitario, el desarrollo personal y el autoconocimiento, a través rutas de grupo o individual. Una buena porcentaje de las universidades llevan a cabo al menos una actividad *in itinere* (76 en Italia, lo que equivale a un 83,5% y 56 en España iguales al 72,7%). Un mayor compromiso, iguale por lo menos a tres actividades, se realiza de un número más pequeño, de menos de la mitad de las instituciones: respectivamente, el 37,3% en Italia y el 42,8 % en España. La instituciones de la educación superior Españolas parecen estar más involucradas que Italia en este tipo de orientación. Los datos sobre la tutoría, lo que indica un mayor interés por parte de Italia, puede ser 'distorsionada' por la forma en que fueron recogidos los datos, ya que no incluye las actividades llevadas a cabo en los departamentos y organizadas por los propios profesores. En España, por ejemplo, muchos departamentos de las universidades han adoptado el Plan de Acción Tutorial, un conjunto de iniciativas de grupo o individualizadas de orientación *in itinere*, estructuradas por los distintos departamentos de las universidades. También en Italia, a diferencia de España, donde la tutoría se lleva a cabo por los profesores, se practica en formas profundamente diferentes y heterogéneas: la función se puede realizar por los mismos, los profesores, los estudiantes, o como la asistencia a las clases de expertos en la materia, como investigadores o estudiantes de posgrado.

Usted puede ver la diferencia entre los dos países en las actividades de tutoría de grupo, interpretado, respectivamente, por 19 universidades de España y 10 sólo en

Italia, con una diferencia de 13,3 puntos entre los dos. En cualquier caso, ninguna universidad se compromete simultáneamente en más de 5 actividades de grupo *in itinere* y más de 4 de tipo individualizado.

Entre las actividades de grupo *in itinere* propuestas, especialmente en Italia las universidades ofrecen cursos de realineamiento o en el método de estudio (12 y 14 universidades, el 13,8 % y el 15,3 %), mientras que en España, están mayores las que de desarrollo personal, tales como el método de estudio (23 universidades, casi el 30 % del total), la gestión del tiempo (12, el 15,5 %) y otras varias definidas como de *empowerment* (19, el 24,6 %).

Una parte del capítulo se dedica luego a la descripción de las actividades llevadas a cabo por las distintas universidades, como la Universidad de Granada, que ha sido muy cuidada al tema de la orientación y de la tutoría universitaria, muchos años antes de la publicación del Real Decreto de 30 de diciembre 2010 que aprobó "El Estatuto de estudiante de la universidad. "

El Gabinete psicopedagógico, así como la organización de diversas actividades de orientación en la entrada, servicios de información, evaluación y formación, como la participación en las jornadas de orientación para los nuevos estudiantes, la jornada de puertas abiertas, también participa en la orientación *in itinere* con servicios de *counseling* individual, con cursos de formación para los estudiantes (sobre "Hábitos y técnicas de estudio ", en "La ansiedad y el miedo a hablar en público" y "Aprender a relajarse en épocas de exámenes"), y con el mantenimiento y la actualización de una plataforma en línea que tiene un amplio catálogo de material educativo en los temas relacionados con los estudiantes universitarios y sus dificultades. Además, el Gabinete organiza, de modo institucional y permanente desde el 2008, un programa de formación para los tutores de los estudiantes. El objetivo de esta orientación y tutoría universitaria también se manifiesta en la organización de la "II Jornadas de Orientación y Tutoría de la Universidad".

Las experiencias de orientación y tutoría, así como en el gabinete psicopedagógico de la facultad de Ciencias de la educación, lo que da el servicio para toda la comunidad universitaria, se llevaron a cabo dentro de los departamentos individuales con proyectos independientes. En algunos departamentos, como en el

Departamento de Física, se hace el Plan de Acción Tutorial, que dispone que se sigan los estudiantes, para mejorar su estudio y monitorearles en sus dificultades: las actividades se presentan en el aula y se publicarán en una página web, a través de la cual los estudiantes pueden aprender acerca de las diversas iniciativas, profesores de contacto, llenar cuestionarios para informar de sus dificultades, descargar documentos sobre los procedimientos o directrices para el uso de la biblioteca. Entre ellos, hay cursos para mejorar el método de estudio o cursos de conferencias o conferencias de los científicos para aumentar la motivación.

Las actividades previstas para el logro de estos objetivos incluyen la asignación de un mentor para un pequeño grupo de estudiantes, la programación de reuniones periódicas de orientación, la oportunidad para los estudiantes para mantener conversaciones individuales de tutoría, la organización de seminarios sobre las técnicas de estudio, habilidades de comunicación y otras habilidades y seminarios educativos sobre temas de interés relacionados con la física, visitas a los laboratorios de investigación y las pruebas cada cuatro meses⁷.

Conclusiones

Esta investigación ha puesto de manifiesto el tema de la orientación en la transición a la universidad a través de diferentes puntos de vista, con el objetivo de comparar los enfoques y logros en este campo por parte de las instituciones educativas en Italia y España, e identificar buenas prácticas para desarrollar posibles modelos de intervención. A pesar de la importancia de la orientación para la formación cultural y profesional de la persona, para la realización del Espacio Europeo de Educación Superior, para la construcción de la ciudadanía europea, y para lograr los objetivos de la Estrategia Europa 2020, también determinada por las directivas europeas y la legislación nacional, el análisis de los documentos y de los datos nos ha permitido ver cuánto más esta cuestión, sea no considerada en los dos países, pero especialmente en Italia no ha recibido la atención adecuada. No hay

⁷ La página del Plan de Acción Tutorial del Departamento de Física de la Universidad de Granada se encuentra en la siguiente dirección: <http://ic1.ugr.es/PAT/> (última visita el 19 de agosto 2013).

servicios educativos de orientación proporcionados a todos en una forma generalizada e institucionalizada; las ITC, lo que podría compensar esas deficiencias y ofrecer orientación en la transición a la universidad y constituir herramientas eficaces, todavía están infrautilizados; los mismos sitios web de las universidades no siempre facilitan el acceso a los servicios por los usuarios, no presentando a las actividades de orientación de forma estructurada, y especialmente previendo rutas de navegación separadas por las actividades llevadas a cabo a nivel central y las que, en su caso, de los departamentos.

Además, las experiencias significativas que la investigación ha identificado y examinado y de los documentos que se pueden enumerar otras acciones que tiene que proponer. En la escuela secundaria, serían útiles cursos para la educación a la elección, la introducción de la orientación como una asignatura curricular, cursos de formación para profesores sobre la didáctica orientativa, así como la institucionalización de la figura de la orientador y de la colaboración con las universidades para facilitar la transición. En las universidades, tienen que proponer rutas estructuradas de *counseling* de orientación y de tutoría, incluso mediante actividades en grupo, así como a nivel del departamento sobre el modelo de algunas de las experiencias del Plan de Acción Tutorial español. Además, para promover la ciudadanía europea sería útil la difusión de los acuerdos entre universidades y entre escuelas de diferentes países europeos para impartir cursos de formación o de orientación conjuntos.

Desde el punto de vista de la investigación, todavía hay muchos aspectos importantes que deben ser abordados o investigados, de la evaluación de los servicios, destinados tanto como satisfacción de los estudiantes, tanto como los datos sobre la participación de los estudiantes en las diversas actividades, al análisis de las actividades de *counseling* de orientación (formación de personal, estructura de asesoramiento, las teorías de la referencia, las cuestiones planteadas), profundizando, por último, las experiencias de buenas prácticas de las universidades y escuelas secundarias, y del Piano Lauree Scientifiche.

Otra posible línea de investigación, entonces podría ser una encuesta de los estudiantes universitarios con el fin de verificar los motivos reales de los retrasos,

para verificar las reales motivaciones de los abandonos o de los cambios del curso o de la universidad. Es útil comprobar cómo el fenómeno se debe conectar a la falta de orientación, o tienen diferentes orígenes, como los cambios en las circunstancias personales (el comienzo de su empleo, el matrimonio, los niños) o en la misma estructura de acceso a la universidad (estudiantes que al no pasan la prueba del programa de estudios elegido, y luego se inscriben a los demás para hacer el cambio en los años siguientes) u otras situaciones imprevistas. Del mismo modo, sería interesante investigar a los graduados que deciden no inscribirse en la educación superior o los que optan por esperar un año antes de continuar sus estudios.

Estas son sólo algunas de las líneas de desarrollo de la investigación de campo es valiosa para identificar las necesidades de los estudiantes y para el perfeccionamiento de la función educativa de su carrera académica y, consecuentemente, de las propias instituciones.

Introduzione

Il ruolo dell'orientamento nella transizione dalla scuola all'università dall'inizio del Processo di Bologna e l'avvio della costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, è diventato cruciale, per diversi motivi.

Per l'individuo, la delicata fase della scelta del percorso formativo e professionale, momento importante dal punto di vista personale, in cui il ragazzo per la prima volta imposta autonomamente la sua vita, è diventata sempre più problematica a causa dei cambiamenti della struttura dei sistemi dell'istruzione superiore, del mondo lavorativo e della crisi economica; questi contesti hanno modificato lo stesso paradigma dell'orientamento. La costruzione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore determina poi, la moltiplicazione delle possibilità per lo studente di studiare e di lavorare anche in altri paesi, rendendo più ampia, ma anche più complessa, la scelta.

Il tema dell'orientamento è significativo nell'ottica della costruzione dell'identità europea: le università europee, nel mondo globalizzato e in continuo mutamento, se non vogliono perdere posizione rispetto a quelle extraeuropee devono cercare di essere più all'avanguardia nel rispondere alle esigenze della ricerca e delle professionalità del mondo contemporaneo, cercando nello stesso tempo di essere sempre riconoscibili nella loro identità e dimensione europea. Progettare e realizzare un servizio di orientamento efficace significa, quindi, operare non soltanto per i singoli e per la soddisfazione degli studenti, ma anche nel senso di un auto-orientamento delle istituzioni universitarie, affinché esse possano mantenere i più alti livelli di competitività.

Il crescente interesse verso l'orientamento universitario nei vari paesi europei è motivato anche dall'obiettivo della "Strategia di Lisbona" di far diventare l'Europa "la più competitiva e dinamica economia della conoscenza entro il 2010", di far diventare le istituzioni universitarie europee competitive a livello mondiale,

migliorandone la qualità, di aumentare il numero dei laureati, soprattutto dei corsi tecnologici e scientifici, di ridurre le inefficienze, dovute a scelte sbagliate, e gli abbandoni o cambi di studi. Questi ultimi fenomeni sono considerati ancora troppo elevati in molti paesi europei e l'UE dà indicazioni e direttive agli Stati, affinché essi adeguino al raggiungimento di determinati obiettivi, anche tramite strategie quali l'orientamento, il tutorato e il sostegno agli studenti.

Le università, infatti, presentano, nonostante le riforme, ancora molti punti critici nelle strutture e nella didattica, rispetto al passaggio, iniziato circa a metà degli anni '60, da una università elitaria a una università di massa.

Importante è inoltre notare, riprendendo Vaira (2007), come la maggiore equità sociale nell'istruzione superiore, che l'accesso di massa all'università sembrava garantire, non venga in realtà tutelata - se si guardano le statistiche degli abbandoni o del protrarsi degli studi (che interessano per la maggior parte gli studenti di origine sociale modesta). L'istruzione superiore, pur finanziata dalla collettività, composta dalle famiglie i cui figli abbandonano gli studi, ma anche da quelle i cui figli nemmeno accedono all'istruzione superiore (circa il 50%), va a vantaggio solo di chi non abbandona e porta a termine il ciclo formativo superiore (Vaira, 2007, pp. 11-12). Per garantire una maggiore equità sociale e per ridurre gli aspetti critici, i governi sviluppano politiche dando sempre maggiore importanza anche all'orientamento in entrata e *in itinere*.

La fase della transizione all'università, del periodo compreso tra il processo di scelta del corso di laurea e gli esiti del primo anno di corso, presenta criticità in tutti i paesi europei, riguardanti l'orientamento, le motivazioni che sostengono il percorso prescelto e l'impegno a completarlo nei tempi previsti.

Le statistiche, infatti segnalano che nel primo anno del corso di laurea c'è un forte tasso di abbandono, ci sono studenti che non hanno sostenuto alcun esame e una significativa percentuale di essi che cambia corso di laurea ed anche Ateneo.

Le difficoltà di questo passaggio sono aumentate anche a causa dei cambiamenti delle caratteristiche culturali e sociali degli studenti e della loro maggiore eterogeneità. Nell'università, infatti non ci sono più solo studenti a tempo pieno che proseguono gli studi dopo la scuola, ma anche adulti che tornano a formarsi dopo

esperienze di lavoro o studenti lavoratori, dato che conferma l'estrema complessità dei percorsi formativi, non più standardizzati e definiti, con tappe prestabilite.

Un'importante differenza tra le università dei vari stati nell'organizzare i servizi di orientamento, come dice Vaira (2007, p. 184), consiste nell'offerta dei servizi di *career guidance*: questi possono essere strutturati come prestazioni erogate su richiesta degli studenti o attività di consulenza, valutazione, monitoraggio periodica per tutti. Nel primo caso l'accesso al servizio è in generale ricercato da quegli studenti, con un *background* culturale e familiare più elevato, da ambiti familiari più attenti all'orientamento e più vicini al mondo della formazione, e quindi proprio da quegli studenti che meno ne avrebbero bisogno (Vaira, 2007).

I servizi di orientamento, inoltre, sono diventati ancora più importanti nell'attuale congiuntura della crisi economica che ha determinato in Italia, come si può osservare nella tabella seguente, il calo delle iscrizioni.

Tab. 1. Immatricolati nelle università italiane per anno accademico

Anno accademico di immatricolazione	Immatricolati laurea triennale	Maschi	Femmine	Stranieri	Italiani	Iscritti nella provincia di residenza	Iscritti fuori dalla provincia di residenza	% di iscritti fuori dalla provincia di residenza
2007-2008	258.885	115.693	143.192	10.574	248.280	136.412	122.391	47,3
2008-2009	248.140	109.892	138.248	10.649	237.467	133.536	114.520	46,2
2009-2010	248.598	111.949	136.649	11.041	237.530	131.051	117.477	47,3
2010-2011	242.867	109.641	133.226	11.128	231.726	125.186	117.603	48,4
2011-2012	234.628	105.698	128.930	11.506	223.114	119.606	114.969	49
2012-2013	227.489	103.072	124.417	11.761	215.704	114.964	112.473	49,5

Lo scopo della presente ricerca è l'analisi delle teorie, delle politiche e dei servizi di orientamento per la transizione dalla scuola all'università in due paesi europei: Italia e Spagna.

Alla base della ricerca ci sono alcune considerazioni riguardo la funzione della famiglia, della scuola e dell'università. L'ambiente familiare e sociale tende a volte a bloccare e/o a limitare l'autonomia del processo di scelta universitaria, condizionando le scelte dei giovani, in modo non sempre costruttivo. La Scuola e l'Università, che sono i soggetti maggiormente deputati a svolgere una funzione di

indirizzo e di guida, in grado di smitizzare gli stereotipi professionali più diffusi e le opzioni di scelta più tradizionali, si impegnano nell'orientamento in modo ancora parziale.

Queste istituzioni, invece, potrebbero svolgere un ruolo di guida per la progettualità professionale dei giovani, tramite politiche di accoglienza e di sostegno per gli studenti in difficoltà, e potrebbero aiutare gli studenti a capire quali siano le loro potenzialità e i limiti, quali i loro bisogni formativi, quali gli aspetti da migliorare per raggiungere gli obiettivi, quali modi e mezzi siano necessari per progettare il proprio percorso personale professionale e sociale.

La ricerca analizza gli strumenti e gli interventi che la scuola secondaria e l'università mettono a disposizione, utilizzando anche l'ICT, per aiutare gli studenti a gestire e a indirizzare tale processo di ricerca personale, a compiere scelte con la consapevolezza delle proprie caratteristiche, delle potenzialità individuali e delle opportunità offerte dal mondo contemporaneo internazionale e globalizzato, ad effettuare un riallineamento delle conoscenze (nel caso se ne evidenziasse la necessità) e a padroneggiare strumenti e metodi per affrontare con maggiore sicurezza e successo gli studi e il lavoro.

Le ipotesi che la ricerca si propone di verificare sono sintetizzabili in tre punti:

1. Che i servizi di orientamento offerti dalle scuole e dalle università italiane e spagnole seguono prevalentemente modelli differenti: in Italia domina il modello di tipo informativo, in Spagna c'è una maggiore attenzione a quello formativo.
2. Che i servizi di orientamento di tipo formativo sia in Italia sia in Spagna sono praticati in modo molto eterogeneo tra le varie università, e che ciò si riflette anche nell'organizzazione delle strutture e nella comunicazione sui siti *internet* di ateneo.
3. Che gli strumenti ICT, che potrebbero costituire per l'università il mezzo più efficace per incidere sulla formazione degli studenti, e soprattutto su quegli studenti che, non inseriti nella realtà d'ateneo, demotivati e poco presenti alle lezioni, sono a rischio di dispersione o di non portare a termine gli studi nei tempi previsti, sono ancora poco utilizzati nel campo dell'orientamento,

dell'*empowerment* e del riallineamento delle conoscenze.

La ricerca muove, quindi, dalla constatazione che le scuole e le Università, soprattutto italiane, hanno una organizzazione e una strutturazione di matrice docentocentrica: gli studenti non sono soggetti protagonisti della vita universitaria e del loro percorso formativo.

Gli scopi della ricerca sono quelli di capire l'origine dei problemi relativi all'orientamento, alle difficoltà del processo decisionale degli studenti e alla dispersione universitaria, soprattutto tra le matricole e gli studenti del primo anno, e di individuare le migliori pratiche di orientamento, *counseling*, *empowerment* e di riallineamento delle conoscenze in Italia e in Spagna. L'obiettivo finale è l'elaborazione di una proposta di interventi, anche tramite ICT, che siano fortemente improntati alla dimensione europea.

La metodologia adottata è quella comparativa, confrontando gli strumenti e i servizi di orientamento offerti nei due paesi sulla base dei contesti in cui sono realizzati e del loro rapporto con la dimensione europea.

La scelta di analizzare Italia e Spagna è stata fatta, in quanto i due paesi mi apparivano con caratteristiche simili, dal punto di vista culturale e sociale e quindi confrontabili.

In realtà, però, l'impatto con la realizzazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore ha prodotto dibattiti e ricerche di natura molto dissimile tra loro, che dimostrano anche un diverso livello nella diffusione della cultura dell'orientamento.

In Italia, i servizi di questo tipo, se si escludono alcune istituzioni più attente al tema, seguono un modello di tipo informativo. Nelle scuole secondarie l'orientamento in uscita viene svolto in generale, organizzando presentazioni dei vari corsi da parte delle università del territorio o partecipando agli *open day* degli atenei: non è diffusa né una didattica orientativa, che è delegata alle iniziative autonome dei singoli insegnanti, peraltro non adeguatamente formati ad essa, né un'educazione alla scelta. Analogamente nelle università l'orientamento in ingresso consiste principalmente nella presentazione dei corsi, in presenza o *on line*, nella partecipazione ai saloni dello studente, nell'organizzazione degli *open day* o delle

settimane aperte; l'orientamento *in itinere* è praticato in modo eterogeneo. Per quanto riguarda la collaborazione tra scuole superiori e università nell'ottica di una facilitazione della transizione e di un orientamento formativo, le esperienze sono ancora limitate in tutte le aree, tranne che in quella scientifica, là dove gli istituti di istruzione secondaria aderiscono al Piano lauree scientifiche⁸.

In Spagna, a differenza dell'Italia, c'è una maggiore cultura dell'orientamento, soprattutto formativo, sia nelle scuole secondarie, sia nell'istruzione superiore: nelle scuole secondarie è organizzato a livello di classe, di scuola e di sistema scolastico territoriale, ed è svolto da orientatori professionisti, anche nelle forme del *counseling* e del tutoraggio, mentre c'è una minore diffusione e omogeneità a livello dell'istruzione superiore. Il dato che più colpisce, come scrive Vaira (2007, p. 136), è che le capacità dimostrate a livello di baccellierato e del PAU (prove d'accesso all'università) non sono predittive rispetto ai risultati degli studenti ottenuti nei primi anni dell'università, durante i quali le percentuali di abbandoni o di cambiamento del corso di studi sono molto elevate. Questo dato indica che, in questo paese, molto più che in altri, c'è un forte divario tra il livello formativo e didattico dell'istruzione scolastica e quello universitario. Per questo motivo, alcune istituzioni hanno puntato su attività di *counseling*, e di tutoraggio, e sulla innovazione didattica, introducendo, per esempio, corsi zero, opzionali per il riallineamento delle conoscenze di base utili per affrontare i diversi corsi di studi⁹.

In entrambi i paesi ha ancora uno spazio limitato l'uso delle ICT nell'orientamento formativo, nonostante le potenzialità in relazione al rapporto tra costi e benefici, presente ora solo nelle procedure amministrative d'iscrizione, nella

⁸ Il Progetto lauree scientifiche è nato nel 2004 per incrementare le iscrizioni ai corsi di laurea in Chimica, Fisica, Matematica e Scienze dei materiali, migliorando la percezione delle discipline scientifiche nella scuola secondaria e l'allineamento delle conoscenze tra scuola e università, si è svolto nel quinquennio 2005-2009, e, esaminati i buoni risultati, è stato riformulato nel 2009 in Piano Lauree Scientifiche per il quinquennio 2010-2013. Il sito è presente al seguente indirizzo: <http://www.progettolaureescientifiche.eu/> (ultima visita 25 agosto 2013).

⁹ Ancor prima dell'emanazione della nuova legge sull'università, pubblicata nel dicembre 2010, il tutoraggio viene a essere considerato come un elemento fondamentale per una nuova didattica centrata sullo studente e l'individualizzazione dell'apprendimento ed è oggetto di studi e seminari, soprattutto in relazione alle possibilità offerte dalle ICT. Per approfondire questo tema García-Valcárcel A. (2008), La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora, *RELIEVE*, v. 14, n.2, p. 1-14, http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.htm

prenotazione degli esami, nella presentazioni dei corsi e nelle comunicazioni di servizio.

Inoltre anche l'internazionalizzazione non è sufficientemente stimolata: le convenzioni tra atenei di diversi paesi europei per offrire corsi di Laurea, che permettano agli studenti di conseguire il doppio titolo o titoli congiunti, non sono ancora molto diffuse¹⁰.

La tesi si articola in cinque capitoli. Nel primo, sono analizzati i sistemi di istruzioni presenti in Spagna e in Italia, e la loro evoluzione nel tempo, con particolare attenzione alla scuola secondaria in Italia e all'istruzione post-secondaria in Spagna e all'istruzione superiore.

Nel secondo capitolo il tema dell'orientamento è affrontato dal punto di vista legislativo, esaminando le direttive europee e le loro diverse declinazioni nelle legislazioni nazionali di Italia e Spagna, inserendolo nel contesto dei processi di convergenza europea, quali il Processo di Bologna, la strategia di Lisbona, fino alla strategia Europa 2020.

Nel terzo capitolo è esposta in modo sommario una storia delle teorie e delle pratiche dell'orientamento, con particolare riferimento all'orientamento scolastico e universitario.

Nel quarto capitolo si relaziona su un progetto di *counseling* di orientamento in uscita, svolto nel corso dell'anno scolastico 2011-2012, in un liceo artistico italiano, che ha permesso di identificare le difficoltà degli studenti nel processo decisionale, verificare le loro capacità di raccolta delle informazioni sulle professioni e sui percorsi universitari, osservare il tipo di orientamento svolto dalle famiglie e dalla scuola e valutare l'utilità di un orientamento individualizzato.

Il quinto e ultimo capitolo riporta l'analisi dei dati sull'orientamento in entrata e *in itinere*, reperiti sui siti delle università italiane e spagnole, attraverso la quale è stato possibile individuare le tipologie dei servizi offerti, i modelli ed evidenziare alcune buone pratiche. A tale riguardo, si può notare come in entrambi i paesi i servizi presentano una notevole eterogeneità che si manifesta anche attraverso la

¹⁰ Per l'offerta formativa in convenzione tra più università si veda il seguente indirizzo: <http://www.cimea.it/default.aspx?IDC=138>. Ultima visita il 13 agosto 2013.

comunicazione sui siti, non sempre immediata, e che determina difficoltà nel recupero di informazioni complete. In Spagna, inoltre, la varietà dei nomi degli uffici che si occupano di orientamento acuisce questo aspetto (Flores Buils R., Gil Beltrán J.M. y Caballer Miede A., 2012).

In ogni modo, l'analisi ha permesso di verificare quanto i siti delle Università, che pure dedicano molto spazio alla presentazione dei diversi corsi di studio con particolare riguardo alle opportunità professionali, trascurino in generale di informare o di dare strumenti su alcuni aspetti chiave quali: l'orientamento alla scelta, l'autovalutazione delle proprie motivazioni, delle proprie attitudini, delle proprie conoscenze curriculari e della preparazione personale, nonché l'individuazione di una metodologia e organizzazione didattica adeguata.

Nelle conclusioni, infine, vengono esposte alcune proposte per interventi di orientamento universitario e sono delineati i limiti, i problemi aperti e i possibili sviluppi della ricerca.

1. I sistemi scolastici e l'istruzione superiore in Italia e Spagna

I sistemi scolastici di Italia e Spagna sono molto simili tra loro. Entrambi stanno subendo ridimensionamenti a seguito delle esigenze di bilancio degli Stati. In entrambi la formazione scolastica obbligatoria dura dieci anni e interessa i bambini/ragazzi di età compresa tra i sei e i sedici anni.

Il sistema scolastico italiano ha subito un profondo processo di riforma, noto come riforma Gelmini, che ancora non è terminato, in quanto le leggi e i regolamenti che la costituiscono non sono entrati completamente in vigore a tutti i livelli di istruzione¹¹.

In Spagna il sistema scolastico era regolato dalla LOE (Ley Organica de la Educación) del 2006, ma è stato riformato recentemente attraverso la LOMCE (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa) approvata il 17 maggio 2013, che ha modificato la LOE (Ley Organica de la Educación) del 2006. La grave crisi economica, infatti, ha spinto il governo a operare tagli che andranno a colpire anche il settore dell'istruzione¹².

¹¹ Villena Martínez M.D. et al. (2010).

Le leggi recenti che interessano il sistema scolastico e l'università sono le seguenti: Legge 133/2008 ("Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria"); Legge 169/2008 (Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1^o settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università); Decreto-legge 10 novembre 2008 n. 180 (Disposizioni urgenti per il diritto allo studio, la valorizzazione del merito e la qualità del sistema universitario e della ricerca); Legge n. 240/10 del 30 dicembre 2010 (Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario); Decreto ministeriale n. 17 del 22 settembre 2010 (Requisiti necessari dei corsi di studio).

Sono poi in vigore i seguenti regolamenti: Dpr 81/2009 (la razionalizzazione della rete scolastica); Dpr 89/2009 (riordino della scuola dell'infanzia e del primo ciclo); Dpr 122/2009 (coordinamento delle norme per la valutazione degli alunni).

¹² Sul sistema scolastico spagnolo Tejeriro R. y Gómez Vellecillo J. (2012).

In Spagna, diversamente che in Italia, c'è una grande attenzione all'istruzione a distanza e alle nuove tecnologie e dalla primaria fino ai livelli superiori la scuola può essere seguita, dagli studenti che hanno particolari esigenze, anche a distanza tramite il CIDEAD (Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia), centro integrato con la Subdirección General de aprendizaje a lo largo de la vida (Direzione Generale per la formazione permanente)¹³.

Con la costituzione del 1976 in Spagna è stato costruito uno stato decentrato, per cui dal 1980 al 1999 il sistema educativo si è trasformato: progressivamente lo Stato, ancora responsabile in generale del sistema educativo, ha trasferito competenze, funzioni, risorse e servizi alle Comunità autonome, per cui pur essendoci un modello unitario, ci sono caratteristiche specifiche regionali¹⁴. Per quanto riguarda l'autonomia dei centri in Italia e Spagna, al di là di quanto prevedono le leggi e le proclamazioni di intenti in essi contenute, le realtà sono molto diverse, ma comunque il loro grado di autonomia è inferiore a quello di altri paesi europei¹⁵. In Spagna, a tutti i livelli di istruzione, le istituzioni scolastiche e formative hanno l'autonomia per realizzare sperimentazioni, variazioni del quadro orario e nei piani di lavoro¹⁶. In Italia, con la Riforma Gelmini si sono eliminate tute le sperimentazioni e, nella scuola secondaria, è stata così semplificata l'offerta formativa.

¹³ Sito internet <http://cidead.cnice.mec.es/>

¹⁴ Massimo Vaira (a cura di) (2007), p. 123. Il curriculum è stabilito per il 35% (il 45% on alcuni casi particolari) dalle Comunità Autonome e per il resto dallo Stato.

¹⁵ Su questo tema si veda Meuret D. (2004), pag. 11-40; Bolívar Botía A. (2004); di Martini A. (2004). In quest'ultimo articolo l'autrice traccia un *excursus* storico sul concetto di autonomia nelle scuole dei paesi occidentali e sui suoi collegamenti con l'allargamento dell'istruzione a fasce di popolazione molto più ampie e con l'istruzione di massa, cui non hanno corrisposto gli ammodernamenti necessari dei sistemi e dei modelli pedagogici. Soffermandosi sul caso italiano, l'autrice nota come l'affermazione dell'autonomia sia nata dalla volontà di creare un nuovo equilibrio nel rapporto tra istruzione privata e pubblica. Le associazioni di genitori delle scuole private hanno manifestato molto apprezzamento per l'autonomia, vedendo in esso la realizzazione della libertà di scelta educativa della famiglia. Al contrario l'autonomia sembra indifferente ai genitori della scuola pubblica, come sembra confermare il dato che questi in generale non conoscono il Piano dell'Offerta Formativa della scuola dove hanno iscritto i loro figli, piano che è il punto centrale della realizzazione dell'autonomia.

Su autonomia e ruolo del dirigente scolastico si veda anche G. Cerini (a cura di) (2010).

Sulla governance nell'istruzione superiore si veda Khem B. M. (2011).

¹⁶ LOE 2/2006 titolo V, capitolo II, articolo 120, punto 4

Anche il governo spagnolo, come su accennato, ha elaborato un nuovo progetto di legge organica, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'istruzione (e operare tagli sulle spese dell'istruzione)¹⁷. La LOMCE (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa) è stata approvata il 17 maggio 2013 e ha modificato la LOE (Ley Organica de la Educación) del 2006.

Il governo spagnolo, ha pensato a un nuovo progetto di legge organica, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'istruzione, ridurre l'abbandono scolastico precoce, aumentare la percentuale di popolazione che raggiunge l'ESO (la scuola superiore obbligatoria), migliorare l'occupabilità, l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e l'apprendimento delle lingue straniere¹⁸.

Entrambi i paesi sono stati coinvolti negli ultimi anni dai processi di convergenza europea (processo di Copenaghen, processo di Bologna) che hanno come scopo la comparabilità dei sistemi di istruzione e la mobilità dei cittadini. La profonda trasformazione dell'Istruzione superiore, con la partecipazione al processo di costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA – European Higher Education Area), ha determinato effetti differenti. In Spagna tale processo ha stimolato un'ampia riflessione sulla necessità di modificare l'insegnamento/apprendimento, di progettare piani di innovazione educativa e ripensare i servizi di orientamento/tutorato.

La Educación Superior se encuentra en un momento de profundos cambios al asumir los retos que implican la sociedad del conocimiento, la globalización, la revolución tecnológica, la diversidad de los estudiantes, el aprendizaje permanente, la rendición de cuentas, entre otros. Especialmente en Europa, estos cambios están liderados por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (BEES) en el que se otorga un papel preponderante al aprendizaje de los alumnos. Por tanto, el EEES supone una ocasión excelente para reflexionar sobre el

¹⁷ Sul sito del ministero prima dell'approvazione della legge veniva specificato che la legge sarebbe andata in vigore in modo graduale. Si percepiva una forte attenzione a che non apparisse calata dall'alto, ma espressione di una discussione pubblica e aperta e di un accordo con la comunità educativa. E' per questo motivo che sul sito del ministero era pubblicato un preprogetto, annesso all'invito ad esaminarlo e ad inviare eventuali suggerimenti per migliorarlo.

¹⁸ La legge è presente al seguente indirizzo : <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce.html> (ultima visita 26 agosto 2013).

modelo de universidad que queremos construir.(Vieira e Vidal, 2006, p. 75)¹⁹

Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, e le trasformazioni legate a esso, rende più difficile per gli studenti orientarsi tra i vari corsi di studio, nazionali ed europei, e richiede quindi un più ampio impegno nell'orientamento e nei servizi di tutorato. Come scrivono Vieira e Vidal:

“en la actualidad, el contexto en el que se establece el sistema de orientación se halla inmerso en un momento de profundos cambios liderados, en nuestro entorno, por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. En este proceso confluyen multitud de factores: globalización, competitividad, comparabilidad, movilidad, exigencias de garantía de calidad, adaptación a la sociedad del conocimiento y a la diversidad de los estudiantes, modificación de planes de estudio y de metodología, y con todo ello, un importante giro en la planificación del sistema universitario hacia las características de los estudiantes. Nos encontramos, por tanto, ante un modelo de universidad *centrado en el estudiante*, teniendo en cuenta las diferencias existentes entre sistemas educativos que responden a los clásicos arquetipos, en el que las universidades europeas están diseñando una metodología docente capaz de ofrecer una formación integral acorde a las necesidades de una sociedad sin fronteras. Para responder a este modelo, el sistema de orientación y apoyo al estudiante constituye una pieza institucional clave” (Vieira e Vidal, 2006, p. 93)²⁰

¹⁹ Vieira, M. J. y Vidal, J. (2006). E più avanti “Además, la autonomía del alumnado varía, por una parte, a medida que aumenta la diversidad de éste y sus características (etnia, lengua, religión, cultura, capacidad, etc.) y, por otra, en la medida en que se producen cambios sustanciales en los sistemas de educación superior, situación que se aproxima actualmente en Europa. Tanto la variedad del alumnado como los cambios de los sistemas de educación superior, implican la necesidad de orientación e información actualizada en un formato adaptado a las necesidades concretas de los diferentes colectivos de estudiantes. Esto no quiere decir que el hecho de que los alumnos puedan contar con tutores y con un conjunto de servicios diseñados para ayudarles signifique que se está impidiendo la capacidad del alumnado de desarrollar su autonomía. Al contrario, y como afirma Ponz (1996), *la Universidad en que se valora a la persona no puede desentenderse de hacer cuanto este en su mano por favorecer el desarrollo de la personalidad de cuantos integran la comunidad universitaria. se sabe responsable de la educación de las personas aunque sus estudiantes tengan ya 18 o más años. y afronta esa responsabilidad de la forma apropiada a esa edad y*, añadimos, a las características personales de cada alumno.” Vieira e Vidal, (2006) p. 89.

²⁰ Altri motivi per cui è importante l'orientamento nello Spazio dell'Istruzione Superiore sono: l'università di massa, la complessità organizzativa; il curriculum universitario aperto e con molte possibilità alternative; il tasso di insuccesso e di abbandono; il problema dell'efficienza e della funzionalità del sistema, che si può ottenere con rapporti di maggior aiuto e comunicazione con gli

Per quanto riguarda l'Italia la letteratura, piuttosto che occuparsi, come è avvenuto in Spagna, sulle necessità dei cambiamenti nella didattica, si è concentrata soprattutto sull'organizzazione universitaria, la governance, il rapporto con il mondo del lavoro, la terza missione dell'università e, soprattutto, sull'analisi degli effetti della riforma dei cicli, domandandosi se è stata utile per la riduzione della dispersione universitaria, l'aumento del numero di laureati e l'anticipazione dell'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro. In Italia, infatti, l'adesione alla suddivisione in tre cicli ha rappresentato un tentativo, per molti fallito, di differenziare in diversi livelli l'istruzione superiore, per avvicinarsi ai modelli di altri paesi, nei quali accanto alla formazione universitaria esiste la formazione professionale superiore²¹.

1.1. La scuola dell'infanzia e la scuola primaria

La riforma Gelmini è entrata in vigore per la scuola primaria il 1 settembre 2009.

In Italia i bambini possono entrare alla scuola dell'infanzia (non obbligatoria) a tre anni (compiuti entro il 31 dicembre, ma possono anticipare quelli che li compiono entro il 30 aprile dell'anno in corso) e ci rimangono per tre anni. L'orario previsto è di quaranta ore settimanali, ma può essere ridotto su richiesta delle

allievi; la situazione complessa per l'inserimento lavorativo, le crisi emozionali e affettive; i profili differenziati degli studenti che necessitano di un processo di insegnamento/apprendimento personalizzato; l'inserimento dei crediti ECTS che sviluppa un concetto di apprendimento autonomo.

²¹ Sui cambiamenti nell'università, Moscati R. e Vaira M. (a cura di) (2008); D'Angelo Lauro (a cura di) (2008); Piazza R. (2011). "Placement services are one of the methods used by universities to organize their connections to society and the external environment as a whole (Montesinos, López, Mora 2006, 3) and is one that offers added value to the university's internal or external customers (Etzkowitz & Klofsten, 2005).", pag.175-176.

famiglie a venticinque ore, concentrate nella sola fascia del mattino. L'accettazione dei bambini da parte delle strutture non è obbligatoria, ma dipende dalle situazioni organizzative e dalla disponibilità di posti.

Finita la scuola dell'infanzia incomincia la scuola primaria, denominata così dalla Riforma Moratti (Legge 28 marzo 2003, n. 53). Dalla scuola primaria inizia l'obbligatorietà. Accedono alla scuola primaria tutti i bambini che compiono sei anni di età entro il 31 dicembre dell'anno scolastico in corso (possono iscriversi, anticipando il percorso, quelli che li compiono entro il 30 aprile).

La scuola obbligatoria comprende otto anni suddivisi in due parti: cinque classi per la scuola primaria (monoennio, 1° biennio, secondo biennio, dai sei ai dieci anni) e tre classi per la scuola secondaria di primo grado (dagli undici ai tredici anni). Nei primi cinque anni della scuola primaria si è ritornati con la Riforma Gelmini al maestro unico, con incarico per ventiquattro ore settimanali²². Tale ritorno al maestro unico ha avuto anche ripercussioni sulla scuola a tempo pieno, che, prima della riforma Gelmini, si articolava in quaranta ore settimanali dal lunedì al venerdì, alternandosi nelle singole classi più insegnanti²³. Attualmente l'orario settimanale è di 24/27 ore, anche se è possibile estenderlo fino a trenta ore. In alcuni casi, e se la situazione organizzativa lo permette, le famiglie possono richiedere il tempo pieno di quaranta ore. Alla fine della scuola primaria era previsto, fino al 2005, un esame di licenza elementare che fu abolito con la Riforma Moratti. Nella scuola primaria era stato introdotto già con la Riforma Moratti l'insegnante tutor, con la funzione di orientare e tutorare gli studenti per una maggiore personalizzazione dell'apprendimento²⁴. L'istituzione legislativa di tale figura, però, non avuto una realizzazione chiara e definita.

In Spagna, come in Italia, la scuola dell'infanzia va dai tre ai sei anni di età ed è una scuola facoltativa.

L'istruzione di base obbligatoria dura dieci anni (dai sei ai sedici anni) e comprende l'istruzione primaria (dai sei ai dodici anni) e l'istruzione secondaria

²² Legge 169/2008.

²³ Attualmente le famiglie possono richiedere il tempo pieno, ma senza garanzia di ottenerlo, perché è subordinato alle possibilità organizzative della singola scuola.

²⁴ Decreto legislativo 59/2004.

obbligatoria di quattro anni (dai dodici ai sedici anni). In Spagna la scuola primaria, obbligatoria, è organizzata in modo differente dall'Italia: comprende sei anni di corso (dai sei ai dodici anni) suddivisi in tre cicli di un biennio ciascuno (iniziale, medio e superiore)²⁵. Analogamente all'Italia anche in Spagna è prevista un'azione tutoriale per orientare e sostenere gli studenti nel loro percorso. In Spagna tale funzione è svolta da una figura istituzionalizzata che ha una formazione in psicologia.

La scuola primaria, come sopra rilevato, può essere seguita, da quelli studenti che hanno particolari esigenze, anche a distanza tramite il CIDEAD.

La proposta di riforma dell'11 di luglio 2012 per questo livello di studi non prevede modifiche importanti se non una prova finale a conclusione dei sei anni del ciclo della scuola primaria.

1.2. La scuola secondaria di primo grado in Italia e la scuola secondaria obbligatoria in Spagna.

La scuola secondaria di primo grado, come è chiamata in Italia, dura tre anni (un biennio e un monoennio). L'orario settimanale previsto è di trenta ore settimanali, estensibile, se ne è presente la disponibilità organizzativa, a trentasei ore in classi a orario prolungato su richiesta delle famiglie. Tale orario prolungato, può essere esteso a quaranta se la maggioranza delle famiglie lo richiede. Alla fine dell'ultimo monoennio della scuola secondaria di primo grado è previsto un esame finale di Stato che comprende quattro prove scritte e un colloquio. E' con questa scuola che in Italia ha termine il percorso scolastico comune a tutti gli studenti, in quanto con il

²⁵ LOE, 2/2006 del 3 maggio., de Educación

seguito degli studi nella scuola secondaria di secondo grado incomincia la differenziazione dei percorsi (liceo, istituti tecnici, istituti professionali), anche se, per ancora due anni, gli studenti continuano ad avere l'obbligo scolastico.

In Spagna, secondo la LOE (Ley Organica de la Educación) del 2006, dopo la scuola primaria (di sei anni) incominciava la scuola secondaria obbligatoria (ESO) di quattro anni. Alla fine dei quattro anni della scuola secondaria obbligatoria lo studente otteneva un titolo di studio denominato di grado di istruzione secondaria obbligatoria (ESO), che dava accesso al baccellierato o alla formazione secondaria post-obbligatoria. Chi non riusciva a ottenere il titolo aveva un certificato di scolarità, nel quale erano definiti gli anni che erano stati superati. Con il termine dell'ESO, terminava per lo studente l'obbligo scolastico.

E' a questo livello che si poteva notare una profonda differenza tra i due sistemi: in Spagna c'era un percorso unico e uguale per tutti per l'intero periodo dell'obbligo scolastico, mentre in Italia il percorso si differenzia due anni prima della fine dell'obbligo, in tre tipi di scuole diverse, i cui livelli sono molto diversi sia come curriculum proposto sia come utenza.

La nuova legge in Spagna, LOMCE (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa) approvata il 17 maggio 2013, va in un avvicinamento al sistema italiano, in quanto prevede la possibilità di passare dopo due o tre anni di ESO ai programmi di qualificazione professionale. Lo studente avrebbe quindi la possibilità di scegliere tra due percorsi di uno o due anni prima della fine dell'obbligo.

1.3. L'istruzione secondaria di secondo grado in Italia e la formazione post-obbligatoria in Spagna.

La riforma Gelmini è entrata in vigore per la scuola secondaria di primo grado, come per la primaria, il 1 settembre 2010, ma la trasformazione prefigurata si completerà nell'anno scolastico 2014-15.

Con la riforma Gelmini viene semplificata e ridotta l'offerta formativa della scuola secondaria di secondo grado, dei licei, degli istituti professionali e della formazione professionale. Sono eliminate le sperimentazioni e si riduce l'orario scolastico (fino a ventisette ore settimanali nel primo biennio dei licei, da trentasei a trentadue negli istituti tecnici e professionali). Questa riorganizzazione è stata giustificata dal ministero dalla volontà di semplificare l'offerta formativa per facilitare l'orientamento degli studenti, ma da più parti è stata vista unicamente come motivata dalla necessità di tagliare la spesa.

Le scuole superiori si suddividono in tre tipologie: licei, istituti tecnici e istituti professionali. Tutte le scuole superiori sono articolate in due bienni e un quinto anno finale, in seguito al quale si sostiene l'esame di Stato, che dà accesso a qualsiasi facoltà universitaria.

I licei stabiliti sono sei: Liceo artistico (indirizzo Arti figurative, Architettura e ambiente, indirizzo Design, Audiovisivo e multimediale, indirizzo Grafica, Scenografia), Liceo classico, Liceo linguistico, Liceo musicale e coreutico (con le sezioni Musicale e Coreutica), Liceo scientifico e opzione scienze applicate, Liceo delle scienze umane e opzione economico-sociale.

Gli Istituti tecnici si dividono in due gruppi: il settore Economico articolato in due indirizzi (indirizzo Amministrazione, Finanza e marketing, indirizzo Turismo); il settore Tecnologico articolato in nove indirizzi (indirizzo Meccanica, mecatronica ed energia, indirizzo Trasporti e logistica, indirizzo Elettronica ed elettrotecnica, indirizzo Informatica e telecomunicazioni, indirizzo Grafica e comunicazione, indirizzo Chimica, materiali e biotecnologie, indirizzo Sistema moda, indirizzo Agraria, agroalimentare e agroindustria, indirizzo Costruzioni, ambiente e territorio).

Gli istituti professionali si dividono in due gruppi: il settore dei servizi, articolato in quattro indirizzi (indirizzo Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale, indirizzo Servizi socio-sanitari, indirizzo Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera, indirizzo servizi commerciali) e il settore industria e artigianato

articolato in due indirizzi (indirizzo Produzioni industriali e artigianali e indirizzo Manutenzione e assistenza tecnica).

Rispetto alla situazione precedente sono diminuite le materie e le ore di lezioni, procedendo in direzione di quanto indicato dall'OCSE. Il diminuito carico di lavoro permetterebbe alle scuole, nell'esercizio della loro autonomia, di proporre orari flessibili che variano dal 20% del biennio iniziale e dell'ultimo anno al 40% degli istituti professionali. Inoltre si facilita una maggiore alternanza scuola-lavoro e un più stretto collegamento con le università, il mondo del lavoro e il territorio.

Al termine della Istruzione secondaria di secondo grado all'età di diciannove anni dopo tredici anni di percorso scolastico si accede all'istruzione superiore.

In Spagna l'istruzione secondaria si divide in istruzione secondaria obbligatoria, di cui sopra, e istruzione secondaria post-obbligatoria, che comprende: il baccellierato, la formazione professionale di grado medio, gli insegnamenti professionali delle arti plastiche e disegno di grado medio e gli insegnamenti sportivi di grado medio. In generale l'orario settimanale è di trenta ore.

Il baccellierato dura due anni, terminati i quali si consegue il titolo di baccelliere, che dà l'accesso alla istruzione superiore. Nei corsi di baccellierato si sono tre indirizzi:

- a) Arti
- b) Scienze e tecnologia
- c) Umanità e Scienze sociali.

La formazione professionale di grado medio è organizzata in moduli orari e ha una durata diversa nei vari settori. Alla fine si consegue il titolo di tecnico seguito dal nome del settore in cui ci si è formati. Con questo titolo è possibile accedere al baccellierato.

L'insegnamento artistico può essere seguito contemporaneamente alla scuola secondaria. Il titolo ottenuto è quello di formazione professionale di musica o danza. Se si sono superate le materie comuni del baccellierato si può ottenere il titolo di baccelliere.

Gli studenti che terminano la formazione di grado medio di arti plastiche e disegno ottengono il titolo di Tecnico delle Arti plastiche e Disegno. Questo titolo

potrà permettere l'accesso diretto all'indirizzo artistico del baccellierato o all'università o agli studi di grado superiore di arti plastiche e disegno secondo le relazioni con il curriculum. La corrispondenza, e la convalida, della formazione di grado superiore di arti plastiche e disegno con gli studi universitari è stabilita dal governo, sentito il consiglio del coordinamento delle università.

Con i due anni di baccellierato o di altra scuola superiore termina l'istruzione secondaria superiore post-obbligatoria dopo la quale si accede all'istruzione superiore: all'età di diciotto anni e dopo dodici anni scuola.

La LOMCE (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa) approvata il 17 maggio 2013, a questo livello di istruzione prevede alcune modifiche. La più importante, come su accennato, consiste nella possibilità di accedere fin dalla fine del secondo anno della scuola secondaria obbligatoria alla formazione professionale. Questa modifica va nella direzione di spingere verso la formazione professionale più persone e in tempi anticipati, che forse nasce dalla preoccupazione di migliorare l'impiegabilità e dall'altra di scongiurare l'abbandono scolastico. Alla fine del terzo anno della scuola superiore obbligatoria, inoltre, si inserirebbe una prova che porterebbe al rilascio di una certificazione degli studi completati. Nella stessa direzione va probabilmente lo sdoppiamento del quarto anno della scuola secondaria in due differenti direzioni, una accademica e una applicata. Alla fine dell'ESO inoltre ci sarà un esame. Non ci sono invece altre importanti modifiche ai livelli di istruzione più alti se non quella di prevedere un esame finale al termine del baccellierato e una prova per l'accesso alla formazione professionale di grado superiore per chi proviene dalla formazione professionale media²⁶.

Già dalla Strategia di Lisbona e poi con la strategia Europa 2020 la Commissione Europea aveva stabilito come obiettivo prioritario per quanta riguarda l'istruzione secondaria superiore, che gli Stati membri riducessero al loro interno l'abbandono scolastico precoce. Già nel 2000 si indicava la soglia massima del 10% di abbandono scolastico precoce (tra gli studenti che avessero 18/24 anni) e che l'85

²⁶ Sulla scuola secondaria si veda MIUR, *L'istruzione secondaria superiore in Europa. Organizzazione, curricula, riforme in corso in Finlandia, Francia, Germania, Inghilterra, Spagna 2011*; I Quaderni di EURYDICE, n. 27; G. Priulla (2011).

% dei giovani di età compresa tra i venti e i ventiquattro anni dovesse avere un diploma di istruzione secondaria superiore. In quest'ambito l'Italia e soprattutto la Spagna sono ancora lontane dall'obiettivo. Considerando i dati relativi agli anni 2000, 2008 e 2011 l'Europa mediamente riguardo all'abbandono precoce del sistema di istruzione e formazione è passata dal 17,6 al 14,9 al 13,5, l'Italia ha perso quasi sette punti percentuali passando dal 25,1 al 19,7 al 18,2, mentre la Spagna è passata dal 29,1 al 31,9 al 26,5²⁷. Per quanto riguarda le percentuali dei giovani che tra i venti e i ventiquattro anni hanno un diploma di istruzione secondaria superiore nel 2008 la media europea era di 78,5, l'Italia raggiungeva il 76,5 e la Spagna il 60²⁸.

1.4. L'istruzione superiore

Nell'ambito della costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA – European Higher Education Area) all'interno dell'Europa ci sono state due modalità nell'attuazione del primo ciclo: in 19 paesi (tra cui anche l'Italia) è di tre anni e corrisponde a 180 ECTS, mentre negli altri (tra i quali la Spagna) è di quattro e corrisponde a 240 crediti²⁹.

Il sistema universitario italiano con la riforma 509/1999, modificato con il decreto 270/2004, si integra all'interno dell'EHEA introducendo tre cicli nell'ordinamento universitario: il primo costituito da corsi di laurea e da corsi di master di 1° livello; il secondo costituito da corsi di laurea magistrale, corsi di

²⁷ I dati sono riportati da Miur (2011), p. 118. I dati del 2011 sono da fonte Eurostat, Indagine sulle forze di lavoro 2012, riportati da Commissione europea, Comunicato stampa, Bruxelles 7 giugno 2012.

²⁸ Ibidem, p. 123.

²⁹ Rossella Paino (2011): “La differenza sostanziale tra i diversi sistemi formativi nazionali consiste nella coincidenza o meno dell'istruzione professionale definita *vocational education* con il primo ciclo dell'istruzione superiore. In molti paesi, infatti, il ciclo di studio professionale è nettamente separato dal settore universitario, in contrasto con l'approccio del Processo di Bologna”, p. 11.

specializzazione di 1° livello e corsi master di 2° livello; il terzo ciclo costituito da corsi di dottorato, corsi di specializzazione e corsi master di 2° livello. Il decreto ministeriale inoltre introduceva il sistema dei crediti ECTS e conferiva alle università l'autonomia didattica. Altre leggi importanti per l'università sono i decreti ministeriali del 26 luglio e del 31 ottobre 2007, la legge 133/2008 del 6 agosto (che prevede la possibilità per gli atenei di trasformarsi in fondazioni di diritto privato) e la Riforma Gelmini 240/2010 del 30 dicembre, entrata in vigore nel gennaio 2011. La riforma Gelmini si completerà con decreti attuativi e prevede una semplificazione dei corsi di laurea, delle facoltà e una riduzione del numero degli atenei.

Anche il reclutamento dei docenti è recentemente cambiato. Mentre anteriormente avveniva attraverso una selezione a seguito di un concorso bandito dalle singole università, con la legge 240/2010 è stato stabilito di istituire un'abilitazione nazionale, analogamente a quanto avviene in altri paesi europei.

Le Università italiane sono 96, di cui 67 statali (con 515 facoltà) e 29 non statali (con 97 facoltà). Tra di esse vi sono inoltre 11 università telematiche (con 36 facoltà) e 9 Istituti speciali (con 14 facoltà)³⁰.

In Spagna l'istruzione superiore comprende l'insegnamento universitario, e il grado superiore dell'insegnamento artistico, della formazione professionale, dell'insegnamento professionale delle arti plastiche e disegno e dell'insegnamento sportivo. L'istruzione superiore è offerta dall'università, ma sono presenti istituzioni non universitarie che si occupano della formazione in settori specifici (Istruzione artistica, Tecnica sportiva e professionale di grado superiore).

Per accedere all'università è obbligatoria una prova d'accesso unica a livello nazionale. I risultati della prova insieme con quelli ottenuti nel baccellierato, andranno a formare un punteggio con il quale gli studenti si inseriranno in una graduatoria. Gli studenti al momento dell'inserimento dichiareranno fino a otto opzioni in ordine di preferenza riguardo al corso universitario e alla scelta. In realtà attualmente, soprattutto con la crisi, che ha determinato una flessione nel numero

³⁰ Il ministero recentemente ha messo a disposizione Universality, un portale con tutte le informazioni sull'università in modo che gli studenti e le loro famiglie, sia italiane sia straniere possano conoscere la struttura e l'offerta formativa.

degli iscritti, in generale è possibile per tutti riuscire a entrare all'università, anche se non nella facoltà e nella sede preferita³¹.

Per quanto riguarda la formazione professionale di grado superiore vi può accedere chi ha il titolo di baccelliere o chi supera una prova di accesso³².

Alla fine della formazione professionale superiore si ottiene il titolo di Tecnico superiore con il quale si può accedere all'università secondo accordi tra il Governo, le comunità autonome e il consiglio di coordinamento universitario.

Possono accedere all'istruzione artistica superiore di musica e danza chi ha il titolo di baccelliere o chi ha superato la prova di accesso all'università predisposta per chi ha un'età superiore ai venticinque anni.

Le leggi che regolano l'università sono la LRU (LEY Orgánica de Reforma Universitaria) 11/1983, la LOU (Ley Orgánica de Universidades) 6/2001, la Ley Orgánica 4/2007, el Real Decreto 1393/2007 e el Real Decreto 14/2012 de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo (Misure urgenti di razionalizzazione della spesa pubblica in ambito educativo)³³.

Le università hanno subito un processo di decentralizzazione a partire dal 1983, quando con la legge LRU 11/1983 del 25 agosto, sono state trasformate in istituzioni autonome con le competenze, trasferite dal governo centrale, riguardo ai programmi di studio, la gestione del personale e del bilancio. Con tale legge la responsabilità dell'istruzione superiore passava dallo Stato alle Comunità autonome. Con la legge 6/2001 del 21 dicembre il processo di decentralizzazione veniva ulteriormente sviluppato, rafforzando le competenze e l'autonomia delle università e delle Comunità autonome la cui attività è supervisionata attraverso la creazione

³¹ Potranno accedere all'università senza fare la prova di accesso tutti gli studenti che provengono dagli stati membri della comunità europea, in possesso del titolo di accesso valido per l'iscrizione all'università per il proprio stato di appartenenza.

³² Per chi ha più di 25 anni e non possiede titolo di studio l'accesso all'istruzione superiore può avvenire tramite una specifica prova di accesso alla università o altre prove specifiche.

³³ Altre leggi e documenti importanti sull'istruzione universitaria sono: il Real Decreto 55/2005, del 21 gennaio, con il quale si stabilisce la struttura dell'istruzione universitaria di Grado, modificato dal Real Decreto 1509/2005 del 16 dicembre, il Real Decreto 56/2005 del 21 gennaio, con il quale si regolano gli studi universitari di Posgrado, modificato dal Real Decreto 1509/2005 del 16 dicembre, il Documento del febbraio 2003 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sopra l'integrazione del sistema universitario ne EEES: Il Posgrado comprende i corsi di master e di dottorato.

dell'Agencia Nazionale di Valutazione della Qualità e Accreditamento dei programmi di studio³⁴. Inoltre in questa legge è stabilito che i docenti siano selezionati sulla base di un'abilitazione nazionale.

Molta attenzione è dedicata allo sviluppo delle TIC nelle università. Una commissione, la CRUE-TIC, si occupa di tale aspetto dell'istruzione universitaria e dal 2005 pubblica annualmente uno studio che analizza il loro utilizzo e sviluppo nel sistema universitario spagnolo, *Universitic*.³⁵

Dal 2010 la struttura dell'istruzione universitaria, integrandosi nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore si è trasformata. Non è stato un processo facile, tanto che nel 2008 in Spagna era nato un movimento di studenti anti-Bologna, che vedeva nella costituzione dell'EHEA una mercificazione dell'università³⁶. Attualmente è organizzata su tre livelli: grado, della durata di quattro anni, corrispondenti al superamento di 240 crediti, master, al quale può accedere chi è in possesso del titolo di grado, della durata di uno o due anni, corrispondenti a 60 o 120 crediti, dottorato di quattro anni, corrispondenti a 300 crediti³⁷. Elemento chiave per l'integrazione dell'istruzione universitaria spagnola all'interno dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, e per garantire la mobilità studentesca, è il Sistema del trasferimento dei crediti formativi e professionali (ECTS)³⁸.

Zapatero nel 2005 diede impulso alla creazione, allo sviluppo e all'integrazione dello spazio Ispanoamericano della conoscenza (EIC – Espacio Iberoamericano del conocimiento), fondato sull'integrazione e lo sviluppo, nei paesi di lingua spagnola e portoghese del continente americano ed europeo, dell'istruzione superiore, della

³⁴ Vaira (2007), cit., p. 124. Sul legame tra autonomia e sviluppo dell'accountability si veda Martini A. (2008).

³⁵ *Universitic* 2011 è scaricabile alla pagina <http://www.crue.org/Publicaciones/universitic.html> della CRUE.

³⁶ Anonymous (2008), El proceso de Bologna hace de las universidades una Torre de Babel, *Expansión* (Dec 15, 2008), Unidad Editorial Información Económica, S.L.U., retrieved from <http://search.proquest.com/docview/216855716?accountid=14542>. Per un confronto sulle diverse posizioni dei docenti spagnoli rispetto ai cambiamenti dell'università dopo il processo di Bologna, Pulido A. (2009).

³⁷ L'insegnamento universitario è stato stabilito dal Real Decreto 1393/2007, mentre l'organizzazione in particolare degli studi dottorali sono regolati dal Real Decreto 99/2011.

³⁸ Con il Real Decreto 1125/2003, del 5 settembre si introduce in tutto il territorio spagnolo il sistema del trasferimento dei crediti formativi e il sistema di qualificazione nei titoli universitari ufficiali.

ricerca e dell'innovazione. Attualmente inoltre le istituzioni universitarie spagnole fanno parte del CUIB (Consejo Universitario Iberoamericano)³⁹.

Le università tra pubbliche, private e dipendenti dal ministero sono in totale 75: 48 pubbliche, 25 quelle private e dipendenti dalla chiesa cattolica e due dipendenti dal Ministero⁴⁰.

Se si considerano gli anni dal 2000 al 2011 il numero di persone di età compresa tra i trenta e i trentaquattro anni che ha conseguito un diploma di istruzione superiore è quasi raddoppiato in Italia, passando dall'11,6% al 20,3%, mentre in Spagna ha avuto un aumento di poco più di 11 punti percentuali passando dal 29,2% al 40,6. La media europea (Europa dei 27) è passata dal 22,4% del 2000 al 34,6% del 2011. Osservando i dati si può notare come l'Italia sia ancora molto al di sotto della media europea e come sia superata dalla Spagna che presenta una percentuale doppia rispetto a essa⁴¹. E' da notare che il dato spagnolo così elevato è motivato dalle differenti forme dell'istruzione superiore. In Spagna infatti, a differenza che in Italia, dove l'istruzione superiore si identifica con quella universitaria, è maggiormente sviluppata l'istruzione superiore di tipo professionale che offre corsi di più breve durata e finalizzati all'attività lavorativa. Lo scarto tra Spagna e Italia in questo senso è ancora più evidente se si analizzano i dati numerici di chi ha un'istruzione superiore e la percentuale sulla popolazione di età tra i venticinque e i sessantaquattro anni: nel 2009 in Italia erano 4.836.000 persone che costituivano il 14,5% della popolazione tra i 25 e i 64 anni e il 20,2 % della popolazione tra i 25 e i 34 anni, mentre in Spagna erano 7.844.000 persone corrispondenti al 29,7% della popolazione tra i 25 e i 64 anni (9,5 % istruzione terziaria B e 20,1% istruzione terziaria A) e il 38,2% sul gruppo d'età compreso tra i 25 e i 34 anni (13,2 %

³⁹ Nato il 21 novembre 2002, si tratta di una organizzazione non governativa costituita da reti di reti di università ispanoamericane. Il sito della cuiib è: <http://www.cuib.org/index.jsp>.

⁴⁰ I dati sulle Università spagnole sono elaborati dal ministero e pubblicati. I volumi sono scaricabili dal sito <http://www.crue.org/Publicaciones/UEC.html>. L'ultimo disponibile è La Universidad española en cifras 2010.

⁴¹ Fonte Eurostat, *Indagine sulle forze di lavoro 2012*, riportati da Commissione europea, Comunicato stampa, Bruxelles 7 giugno 2012

terziaria B e 25 % terziaria A)⁴².

Sia in Italia sia in Spagna sono in aumento nelle università gli studenti non standard, quegli studenti che non intraprendono gli studi universitari subito dopo l'istruzione secondaria, ma che vi accedono dopo anni di lavoro o altro tipo di esperienze, a volte con un impegno part time e con una preparazione molto differenziata. La presenza in crescita di questo nuovo tipo di utenza rende necessario per le università rivedere l'organizzazione didattica e formativa e dei servizi di orientamento e di *tutoring*.

⁴² Education at a Glance 2012: OECD indicators, OECD 2012. Si trovano http://www.oecd.org/edu/EAG2012_Annex3_ChapterA.pdf, p. 20.

2. L'Unione europea e l'orientamento

2.1. Dalla Dichiarazione di Bologna a Europa 2020, l'istruzione, la formazione e l'orientamento: la documentazione comunitaria di riferimento per i paesi membri

Il tema dell'orientamento coinvolge e ha collegamenti con molteplici aspetti della politica comunitaria ed è necessario contestualizzarlo in alcuni processi in atto riguardanti l'economia, l'istruzione, la formazione professionale e l'istruzione superiore. Da più di un decennio, infatti, l'orientamento è diventato sempre più europeo, indirizzato a formare un cittadino, che vive, si forma e lavora in uno spazio allargato e che non coincide più con i confini nazionali. Inoltre le politiche comunitarie riguardanti tali settori, con le loro priorità, obiettivi, nuovi strumenti e opportunità, influenzano le legislazioni, i progetti e i servizi di orientamento a livello nazionale e locale. Ma l'argomento fondamentale per cui è importante iniziare a contestualizzare il tema dell'orientamento nelle politiche dell'Unione europea è che dalla Dichiarazione di Bologna non è più possibile parlare di orientamento separandolo dai temi dell'istruzione e della formazione, e soprattutto dalle politiche comunitarie in questi settori. Da quel momento, in cui viene avviato il processo di costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (European Higher Education Area – EHEA), incominciano profonde trasformazioni nei ruoli e nelle

funzioni dei docenti, dei formatori e degli orientatori, istruzione e formazione si intrecciano sempre più con l'orientamento: si attua una rivoluzione copernicana che situa al centro dell'apprendimento lo studente e spinge verso un cambiamento del ruolo del docente, cui si richiede l'esercizio di nuove funzioni, quali di facilitatore, tutor, mentor, orientatore. Nel nuovo Spazio Europeo dell'Istruzione superiore l'orientamento rappresenta un elemento cruciale. Lo spiegano molto bene Maria J. Veira e Javier Vidal (2006):

Desde finales de la década de los noventa, con la Declaración de Bolonia se consolida y amplía el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. En este proceso, diferentes países europeos han iniciado la reforma de la estructura de sus enseñanzas universitarias con un cambio de enfoque muy relevante centrado en el aprendizaje de los alumnos. Otro objetivo que se plantea Europa en este proceso es convertirse en lugar de referencia en el ámbito de la formación universitaria para estudiantes de todos los países, velando necesariamente por la garantía de la calidad de la misma. En concreto, las universidades son consideradas como elemento esencial para la consecución del objetivo de convertir a la Unión Europea en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo para el 2010 fijado en el Consejo Europeo de Lisboa de 2000. En este contexto de aprendizaje centrado en el alumno, competitividad y calidad de la formación universitaria, la información, orientación y asesoramiento que reciben los estudiantes constituye un elemento fundamental en la reforma de la educación superior. (2006, pag. 76)

Il ruolo dell'orientamento nell'università dipende strettamente dal tipo di modello di università a cui fa riferimento. Nel modello di università centrato sul contenuto, di tipo Humboldtiano, il cui scopo principale è la ricerca e ampliare la conoscenza, non ha spazio il concetto di orientamento come elemento fondamentale del processo di insegnamento/apprendimento e come un diritto dello studente (J. Vieira e J. Vidal, 2006, p. 87). Nel contesto attuale dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore il riferimento è il modello di università centrato sullo studente, sullo sviluppo della sua flessibilità, delle sue capacità interpersonali, di lavorare in gruppo, di aver fiducia in se stesso, competenze che gli permetteranno di inserirsi più facilmente in una società in rapida trasformazione. In tale modello di

università sarà necessario ripensare il ruolo del docente, e il suo rapporto con gli orientatori, i processi di apprendimento/insegnamento, legati sempre più strettamente allo sviluppo dell'orientamento.

E' importante, quindi, ricordare brevemente le politiche e le pratiche comunitarie che influenzano i settori dell'istruzione, della formazione e, di conseguenza, dell'orientamento, per poi analizzare il modello di università e il modello di studente/cittadino a cui fanno riferimento⁴³. Oltre al Processo di Bologna, avviato con la Dichiarazione di Bologna, sono importanti il Processo di Copenaghen, la strategia di Lisbona e la strategia Europa 2020.

Il processo di Bologna ha inizio nel 1999 con la firma da parte di ventinove ministri dell'istruzione europea della *Dichiarazione di Bologna*, il cui intento principale, come è noto, era la costituzione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA: European Higher Education Area) con l'obiettivo di rendere più facile la mobilità e la occupabilità degli studenti, attraverso la comparabilità e la compatibilità dei sistemi formativi e delle competenze acquisite⁴⁴. Il processo, che avrebbe dovuto terminare nel 2010, viene portato avanti, monitorato e modificato attraverso incontri biennali o triennali, dai quali emergono documenti ufficiali. Attualmente partecipano quarantasette paesi europei e lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore si è dato una nuova programmazione fino al 2020 per sviluppare una conoscenza basata su creatività e innovazione.

I comunicati che emergono dagli incontri biennali del Processo di Bologna costituiscono delle vere e proprie tappe nella costruzione dello Spazio Europeo

⁴³ Per quanto riguarda la nascita e lo sviluppo delle politiche comunitarie sulla scuola, l'istruzione e la formazione Giunta La Spada A., Brotto F. (2011); D'Angelo L. (a cura di) (2008). E' necessario comunque precisare che "Le politiche europee educative e della formazione, così come quelle culturali, per la gioventù e lo sport, rientrano tra quelle per cui l'UE può esclusivamente "svolgere azioni per sostenere, coordinare e completare l'azione degli Stati membri". L'istruzione e la formazione non rientrano né tra le competenze esclusive ma nemmeno tra quelle concorrenti(...) Se nelle materie in cui ha competenza esclusiva e concorrente l'UE adotta atti vincolanti, in quelle di coordinamento e promozione, invece, può svolgere solo azioni di sostegno e emanare atti di indirizzo e orientamento.", Giunta La Spada A., Brotto F. (2011), p. 34-35.

⁴⁴ I documenti relativi al Processo di Bologna sono presenti sul sito ufficiale: <http://www.bolognaprocess.it> (ultima visita il 28 agosto 2012). Sul processo di Bologna ho consultato inoltre Paino, R. (2011); Finocchietti C., Giacobazzi D., Palla P.G. (a cura di) (2010), pp. 132; Caballero Hernández-Pizarro M.A. (2007).

dell'Istruzione Superiore. Può essere utile enumerarli, ricordando per almeno qualcuno di essi, quello che hanno rappresentato:

Dichiarazione di Bologna (1999): viene fondato lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore per promuovere la mobilità studentesca e l'occupabilità, riprendendo la Dichiarazione della Sorbona (1998); per perseguire l'armonizzazione viene stabilito che il quadro di riferimento sarà costituito dall'articolazione dell'istruzione superiore in due cicli: il primo della durata di tre anni, valido nel mercato del lavoro europeo, e il secondo che si potrà concludere con il titolo di master e/o dottorato.

Comunicato di Praga (2001): si accolgono i principi dell'istruzione superiore come bene pubblico, della sua funzione sociale e dell'apprendimento permanente. Si assegna il compito all'ENIC (European Network of Information Centres) e al NARIC (National Academic Recognition Information Centres) dell'armonizzazione dei titoli di studio e all'ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) di vigilare sulla qualità dei servizi.

Comunicato di Berlino (2003): assume più importanza la ricerca, viene costituito il terzo ciclo di studi, il dottorato di ricerca, e si instaura un più stretto collegamento con lo Spazio Europeo della Ricerca. Si dà impulso all'analisi delle condizioni socio-economiche degli studenti per programmare attività di sostegno per quanti si trovano in situazione di svantaggio.

Comunicato di Bergen (2005): il Dottorato è inserito nel sistema dei cicli e in particolare nel terzo, che costituisce l'alta formazione.

Comunicato di Londra (2007): si ribadisce l'importanza di sviluppare l'apprendimento permanente e il ruolo dell'istruzione superiore in questo settore.

Comunicato di Leuven (2009): è ribadita la missione didattica dell'istruzione superiore e si afferma l'importanza di un apprendimento centrato sullo studente - che diventa responsabile del proprio iter formativo -, di nuovi approcci pedagogici e di strutture di supporto e di monitoraggio. Ci si occupa inoltre di apprendimento permanente, cooperativo e trasformativo.

Comunicato di Budapest e Vienna (2010): con riferimento alle critiche al processo di Bologna i ministri si impegnano a coinvolgere docenti e studenti nella

realizzazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e riaffermano che l'istruzione superiore è una responsabilità pubblica.

Comunicato di Bucarest (2012): I ministri europei affermano che l'istruzione e la formazione sono fondamentali per il superamento delle attuali difficoltà economiche; ripropongono l'impegno a potenziare il legame con la ricerca e a trovare finanziamenti per perseguire gli obiettivi di garantire un'istruzione superiore di qualità a tutti, sviluppando anche i servizi di orientamento, di accrescere l'occupabilità dei laureati e di rafforzare la mobilità quale strumento per migliorare l'apprendimento. Inoltre confermano di voler dare attuazione ai risultati dell'apprendimento, per garantire il successo del sistema dei crediti ECTS, e dichiarano l'importanza di sviluppare corsi congiunti, la collaborazione con altre regioni del mondo e l'apertura internazionale⁴⁵.

Poiché l'obiettivo principale del Processo di Bologna è la costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore per favorire la mobilità internazionale e l'occupabilità degli studenti, rendere possibile la comparabilità e la compatibilità dei sistemi formativi dell'Unione e aumentare la competitività internazionale dell'Alta formazione; i Paesi che partecipano a esso, sia come partners sia come membri interni, si impegnano a garantire la trasparenza e la leggibilità dei processi formativi, a dare un'opportunità concreta agli studenti e ai laureati di proseguire gli studi o di trovare un'occupazione in un altro Stato europeo, a rendere attrattiva l'Istruzione Superiore Europea per i cittadini extracomunitari e a dare una formazione di alta qualità, utile per lo sviluppo economico e sociale dell'Europa⁴⁶.

⁴⁵ I ministri inoltre, per garantire un'istruzione superiore di qualità per tutti, ribadiscono l'importanza di estendere l'accesso come presupposto per il progresso sociale e lo sviluppo economico, sviluppare la dimensione sociale dell'istruzione superiore, riducendo le disuguaglianze e fornendo "agli studenti adeguati servizi di sostegno, di consulenza e orientamento, oltre a percorsi flessibili di apprendimento e modalità alternative di accesso, tra cui il riconoscimento dell'apprendimento progressivo" di promuovere l'apprendimento incentrato sullo studente nell'istruzione superiore "caratterizzato da metodi innovativi di insegnamento che rendano gli studenti attivamente partecipi al loro apprendimento", di assicurare la qualità. Comunicato di Bucarest (2012) http://www.indire.it/lucabas/lookmyweb/templates/up_files/Bologna_promoters//Bucharest%202012/Traduzione_comunicato.pdf (ultima visita il 31 agosto 2012).

⁴⁶ "E' necessario, tuttavia, non perdere di vista due aspetti significativi, che rendono più complesso e articolato l'iter attuativo del Processo di Bologna. Il primo aspetto è legato all'assenza di un vincolo reale per i paesi firmatari, nonostante lo sforzo compiuto dai ministri dell'istruzione di sottoscrivere

Uno strumento chiave, per la realizzazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, che viene sostenuto dal Processo di Bologna è il sistema dei crediti ECTS (European Credit Transfer System), nato in ambito comunitario già dieci anni prima, nel 1989, proprio per permettere il riconoscimento di periodi di studio svolti all'estero. L'adozione, e lo sviluppo, del sistema rappresenta un cambiamento strutturale del processo di istruzione/apprendimento se non lo si considera come un aspetto unicamente amministrativo. Attraverso il sistema dei crediti l'attenzione si focalizza non più sul docente e sulle sue ore d'insegnamento, ma sullo studente e sul suo carico di lavoro (composto da ore di lezione, ore di laboratorio e ore di studio): diventa importante di conseguenza riflettere sui suoi processi di apprendimento e sul processo di insegnamento/apprendimento, ora sempre più centrato sullo studente. Scrive M. Angeles Caballero Hernández-Pizarro (2007):

“El verdadero cambio, el cambio significativo, nos tiene que llevar a preguntarnos por qué ahora hablamos de “horas de trabajo del alumno” y no de “horas de clase”, y descubriremos que tras los ECTS se esconde una importante revolución metodológica que plantea una nueva atribución de significados de las tareas docentes y discentes, y que tiene como consecuencia una nueva contabilidad del sistema de enseñanza-aprendizaje, en la que se otorga valor a elementos ignorados en nuestro habitual sistema de “contabilidad docente”. El crédito ECTS supone básicamente trasladar el foco de atención del profesor al alumno. El sistema actual de “medida de la docencia” contabiliza el número de horas de clase que imparte el profesor; el sistema ECTS lo que pretende es estimar la carga de trabajo del estudiante necesaria para la consecución de los objetivos del programa.” (Caballero Hernández-Pizarro, 2007, p. 170).

Tale rivoluzione determina la necessità per i docenti di ripensare il loro ruolo e le loro strategie d'insegnamento, integrando nelle loro funzioni l'orientamento, la

impegni di vario tipo. Ogni paese, infatti, partecipa liberamente e aderisce volontariamente agli obiettivi del processo, sotto la spinta dell'interesse comune. Il secondo aspetto critico si riferisce al fatto che i principi del Processo di Bologna si trovano a dover conciliare finalità diverse tra loro, come la creazione di uno spazio comune da un lato e il rispetto della diversità dei sistemi di istruzione dei paesi partecipanti dall'altro; il tentativo di creare ponti tra paesi e culture differenti da un parte e il rispetto della unicità culturale di ciascuno, dall'altra.”. Paino, R. (2011), p. 3.

facilitazione e il tutorato⁴⁷. Infatti sarà necessario per i docenti concentrarsi non solo sul contenuto scientifico da trasmettere, ma sulla modalità, riflettendo sulle conoscenze pregresse, sulle capacità e sui processi di apprendimento degli studenti⁴⁸. Pertanto nel nuovo contesto diventa fondamentale l'orientamento, come afferma più avanti la medesima autrice:

“En todo este proceso, el papel de la orientación universitaria es esencial. Profesores y alumnos necesitan ser apoyados para que, desde una actitud crítica y colaborativa, puedan afrontar con éxito los retos de este nuevo contexto, y asumirlos de forma significativa. Los equipos de orientadores en las distintas instituciones universitarias europeas ya están poniendo en marcha programas en los que se incluyen talleres y seminarios orientados tanto a alumnos como a profesores”⁴⁹.

Poco dopo l'avvio del Processo di Bologna, che si occupa d'istruzione superiore, incomincia nel 2002 il processo di Copenaghen, che riguarda l'istruzione e la

⁴⁷ “tras las adaptaciones legislativas hemos de descubrir las verdaderas consecuencias para la docencia universitaria de este nuevo escenario docente que podríamos sintetizar en:

- plantear el proceso de enseñanza como un sistema que integra los procesos de aprendizaje – “sistema de enseñanza-aprendizaje” – es decir, dejar de considerar nuestra función docente como una tarea unidireccional (enseñar), para planteárnosla como una tarea bidireccional (enseñanza-aprendizaje), que nos lleva a reconocer el protagonismo del alumno en este proceso.
- Revisar nuestro papel como docentes, renunciando tal vez a nuestro habitual papel de “dictadores” de apuntes, para transformarnos en facilitadores del aprendizaje, incorporando nuevos sistemas de enseñanza e integrando la función tutorial”.

Caballero Hernández-Pizarro (2007) p. 170. Sul cambiamento della funzione docente, Informe universidad 2000, <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm> (ultima visita il 30 agosto 2012).

⁴⁸ Si tratta di “lograr un cambio de actitud en el profesor universitario, que no puede limitar su preocupación al contenido científico, sino que ha de reflexionar sobre el modo como éste es aprendido y el modo en que puede ser enseñado. Este es el planteamiento implícito en los ECTS cuando se afirma que es necesario valorar el “volumen de trabajo” del estudiante” e più avanti l'autrice spiega che valutare il carico di lavoro dello studente “supone admitir que los profesores deben hacer conjeturas sobre los procesos mentales de sus alumnos, estimar su estado de conocimiento, determinar las dificultades que pueden encontrarse, y muy especialmente, preguntarse sobre cómo pueden intervenir de forma eficaz para ayudar a sus alumnos a aprender” Caballero Hernández-Pizarro (2007), pp. 170-171

⁴⁹ Caballero Hernández-Pizarro (2007), p. 175. Più avanti “Es por ello que insistimos en la necesidad de que orientadores y docentes trabajen de forma colaborativa, pues en definitiva comparte un mismo propósito: ayudar a los estudiantes en su desarrollo personal y profesional” Caballero Hernández-Pizarro (2007), p. 176.

formazione professionale (IFP)⁵⁰. Già nel 2000 il Consiglio europeo di Lisbona aveva affermato che lo sviluppo di un'istruzione e formazione professionale di elevata qualità in Europa avrebbe favorito l'inclusione sociale, la coesione, la mobilità, l'occupabilità e la competitività. Per questo motivo nel 2002 il Consiglio europeo di Barcellona aveva chiesto l'avvio di un processo specifico, perché i sistemi d'istruzione e formazione professionale europei riuscissero a diventare entro il 2010 un punto di riferimento a livello mondiale.

Il processo di Copenaghen, che si svolge attraverso le riunioni biennali dei ministri europei dell'istruzione e della formazione professionale e della Commissione europea, si propone di migliorare la qualità e l'attrattiva dell'istruzione e della formazione professionale (IFP) europea attraverso lo sviluppo di una maggiore cooperazione tra i paesi membri. Il processo si svolge seguendo la prospettiva della costruzione di uno spazio europeo dell'apprendimento permanente per dare ai cittadini la possibilità della convalida dell'apprendimento, acquisito in contesti formali o informali⁵¹.

Gli strumenti adottati per raggiungere gli obiettivi sono: il quadro delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF), il quadro nazionale delle qualifiche per l'apprendimento permanente (QNQ), il sistema europeo di trasferimento dei crediti (ECVET), il quadro di riferimento europeo per la garanzia di qualità dell'istruzione e formazione professionale (EQAVET) e il modello di riferimento delle competenze.

Le tappe del processo, che al contrario del Processo di Bologna non si propone di armonizzare i sistemi europei, ma di valorizzarne la diversità, sono scandite dai comunicati emersi dalle riunioni biennali e possono essere così riassunte:

- Comunicato di Maastricht (2004): vengono definite le priorità specifiche per lo sviluppo e la riforma dell'istruzione e della formazione

⁵⁰ I documenti relativi al Processo di Copenaghen si trovano sul sito ufficiale in inglese al seguente indirizzo http://ec.europa.eu/education/vocational-education/copenhagen_en.htm (ultima visita 1 settembre 2012).

⁵¹ I riferimenti sono la Comunicazione della Commissione: "Realizzare lo spazio europeo dell'apprendimento permanente", Bruxelles, 21 novembre 2001 e la "Risoluzione del Consiglio sull'apprendimento permanente" del giugno 2002.

professionale, quali: l'uso di strumenti e di riferimenti comuni, di approcci all'apprendimento aperti e di quadri flessibili; il miglioramento degli investimenti pubblici e privati, lo sviluppo dei contesti che favoriscano l'apprendimento e del ricorso ai finanziamenti europei.

- Comunicato di Helsinki (2006): sono valutati i progressi del processo, quali l'adozione del quadro unico Europass, per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze, i lavori in corso sul Quadro europeo delle qualifiche (EQF) e sul quadro europeo di riferimento per la garanzia e la qualità dell'istruzione e della formazione professionale (ECVET), e sono stabilite nuove priorità, come il miglioramento dell'immagine e dell'attrattiva della formazione professionale.
- Comunicato di Bordeaux (2008): sono valutate le priorità e le strategie anche in vista di un futuro programma dopo il 2010.
- Comunicato di Bruges (2010): vengono stabiliti obiettivi strategici a lungo termine per il periodo 2011-2020, tra i quali rendere l'apprendimento permanente e la mobilità una realtà, rafforzare la creatività, l'innovazione e l'imprenditorialità, garantire la sostenibilità e l'eccellenza dell'istruzione e della formazione professionale, promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva.

Sia il processo di Bologna, sia il processo di Copenaghen sono inseriti nella più ampia Strategia di Lisbona, che è lanciata nel 2000. Si tratta di un programma di riforme economiche, approvato nell'omonima capitale del Portogallo dai Capi di Stato e di Governo dell'Unione Europea che ha come obiettivo quello di far diventare l'Unione "la più competitiva e dinamica economia della conoscenza entro il 2010". Si individuano come temi portanti, tra gli altri, l'innovazione e l'imprenditorialità, l'inclusione sociale, il capitale umano e la riqualificazione del lavoro, le pari opportunità per l'occupazione femminile e lo sviluppo sostenibile.

Le priorità definite nei documenti ufficiali sono: lo sviluppo di internet (nell'amministrazione pubblica, nell'apprendimento, nella salute, nelle scuole), la costruzione di uno spazio europeo della ricerca, il sostegno alle piccole e medie imprese, per le politiche sociali l'aumento del personale qualificato con competenze

tecnologiche e la conoscenza delle lingue, l'aumento dell'occupazione, e in particolar modo quella femminile, e l'innalzamento dell'età pensionabile. Nel 2005, visti i risultati parziali ottenuti si è svolto un nuovo rilancio, modificando i parametri medi di alcuni obiettivi.

E' da sottolineare che all'interno dell'Unione si sono sviluppate discussioni sugli obiettivi e su quanto fossero vincolanti per i paesi membri. Viene stabilito che i parametri da raggiungere sono comuni, ma non sono vincolanti per gli Stati, che comunque possono decidere autonomamente le politiche da attuare per il loro raggiungimento. In effetti gli organi comunitari però, assumendo il coordinamento, come previsto dal nuovo Trattato, hanno assunto il controllo e il potere di monitorare i progressi compiuti, riuscendo ad avere un ruolo sempre più decisivo⁵². Attraverso il processo di Lisbona e poi con il rilancio della strategia Europa 2020, nell'ambito dell'istruzione e della formazione si passa dalla consapevolezza di una politica comune, e definizione di obiettivi, nonché valutazione dei risultati, a un sempre maggiore controllo dell'Unione anche in questi settori.

Con la strategia di Lisbona sono stabiliti, per l'istruzione e la formazione tre obiettivi strategici: migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi d'istruzione; agevolare l'accesso dei sistemi d'istruzione a tutti; aprire i sistemi d'istruzione europei al resto del mondo. All'interno di essi vengono poi stabiliti tredici obiettivi concreti, "un vero programma di lavoro comune"⁵³. Si tratta, come sostiene Giunta La Spada di una vera e propria svolta anche in campo educativo: perché l'Unione, da una parte arriva a elaborare una vera e propria politica sull'istruzione e la formazione, con una serie di obiettivi a cui i paesi membri dovranno ispirarsi, aumentando il suo potere in questi settori; dall'altra, assumendosi il controllo dei progressi ottenuti, obbliga gli Stati a rendicontare e a valutare le proprie politiche. Scrive Giunta La Spada:

⁵² Sul nuovo Trattato di Lisbona, che è entrato in vigore il 1 dicembre 2009, e sulle conseguenze sull'istruzione e la formazione Giunta La Spada, Brotto (2011), pp. 38-41.

⁵³ "Si innesta così un processo che attraverso i successivi Consigli Europei di Stoccolma e Barcellona ha portato, il 14 febbraio 2002, il Consiglio e la Commissione ad adottare congiuntamente tre obiettivi strategici, e all'interno di questi altri tredici obiettivi concreti; in sostanza, un vero programma di lavoro comune almeno sino al 2010", Giunta La Spada, Brotto (2011), p. 32.

“Sarà l’inizio di una silenziosa rivoluzione. Dopo la stagione “sperimentale” e quella “legale”, con Lisbona si apre una fase nuova connotata da una maggiore consapevolezza “politica” in merito alla “centralità” delle politiche educative e della formazione nell’ambito di una strategia più ampia, volta a garantire la realizzazione di una crescita economica sostenibile, e assieme una maggiore coesione sociale” (2011, p. 31-32)

Anche se le politiche educative restano responsabilità delle politiche nazionali:

“c’è una svolta radicale e silenziosa che, senza modificare i Trattati, determina alcuni effetti indotti di grande rilevanza:

- La definizione progressiva di orientamenti dell’Unione su obiettivi nodali delle politiche educative e della formazione;
- La trasposizione degli orientamenti europei nelle politiche nazionali o, in ogni caso, il loro impatto sulle stesse;
- La determinazione di parametri di riferimento e di indicatori quantitativi e qualitativi;
- Lo svolgimento periodico di attività di verifica dei programmi realizzati rispetto agli obiettivi prefissati;
- La flessibilità delle modalità di cooperazione che attenua i vincoli istituzionali dei Trattati;”⁵⁴.

Inoltre:

“Rimane comunque relevantissimo il fatto che Ministri di Stati diversi, per tradizione storica e tipo di governo, condividano punti ritenuti centrali per il miglioramento dei loro sistemi educativi. Il fatto che questi obiettivi siano collocati all’interno di tre aree strategiche, e che vengano poi sviluppate anche metodologie di lavoro per un confronto su problemi ritenuti comuni, al fine non solo di scambiare esperienze ma anche di trovare soluzioni efficaci ai problemi posti, costituisce una piccola svolta, silenziosa ma importante. Ognuno in sostanza, per rispondere a sfide comuni, rimane libero di adottare le proprie politiche, ma la conseguenza è che il processo di convergenza tra le stesse è destinato inevitabilmente ad accentuarsi.

⁵⁴ Giunta La Spada A., Brotto F. (2011), p.33. Precisa poi “In alcuni contesti nazionali (forse anche il nostro?) ove il rendicontare su quanto realizzato rispetto al promesso è esercizio raro, e indicatori di risultato e valutazione spesso sono opzionali, il “metodo Lisbona” ha indotto nuovi atteggiamenti delle politiche, valorizzando gli strumenti sia della programmazione che della valutazione”. Giunta La Spada A., Brotto F. (2011), p. 33-34.

Grande cautela degli Stati anche nel Consiglio Istruzione del 5 maggio 2003, un Consiglio storico che approva cinque livelli di riferimento del rendimento medio europeo in cinque aree: abbandono scolastico precoce (entro il 2010 non superiore al 10%); laureati in matematica, scienze e tecnologie (aumento del 15% entro il 2010); completamento del ciclo d'istruzione secondaria superiore (almeno l'85% entro il 2010); scarsa capacità di lettura dei quindicenni (diminuzione del 20% entro il 2010); livello medio di partecipazione all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (entro il 2010 almeno il 12,5% della popolazione adulta in età lavorativa compreso nella fascia d'età 25-64 anni).” (Giunta La Spada A., Brotto F. (2011), p. 33).

Un successivo passo verso un maggiore controllo dell'Unione si attua con la strategia Europa 2020. I nuovi obiettivi per l'istruzione, visti i risultati della strategia di Lisbona, la crisi economica e la diffidenza degli Stati, sono stati ridotti rispetto a quelli nel 2003: tasso di abbandono scolastico inferiore al 10%, almeno il 40% dei giovani tra i trenta e trentaquattro anni dovrà aver compiuto l'istruzione universitaria, il 3% del PIL dovrà essere investito in ricerca sviluppo⁵⁵. Ma, come spiega Giunta La Spada, in questo periodo si afferma un nuovo modello di governance, approvato nel consiglio Europeo il 23 e il 24 marzo 2010, che consiste nello stabilire da parte degli stati membri, e sulla base degli obiettivi comunitari, i propri obiettivi nazionali, impegnandosi a elaborare programmi nazionali e azioni per il raggiungimento degli stessi⁵⁶. Rappresenta un cambiamento profondo nel rapporto delle politiche nazionali rispetto alle comunitarie, perché gli Stati ora nell'attuare le proprie politiche nazionali, devono tenere presente gli obiettivi stabiliti

⁵⁵ “Il parametro del 10% è confermato per il decennio successivo e, per quanto concerne l'istruzione superiore, si passa da un traguardo più mirato (aumento del numero dei laureati nelle discipline scientifiche) ad uno meramente quantitativo, comunque tendenzialmente in ascesa a prescindere dalle politiche. Scompaiono, senza motivazioni, il parametro sull'apprendimento permanente e sulla capacità di lettura dei quindicenni, malgrado la risonanza sia politica che mediatica sugli esiti delle indagini OCSE-PISA. Questi obiettivi limitati sono conseguenza, come detto, di un'opposizione feroce della grande maggioranza degli Stati; Lisbona è alle spalle, si prova a rimettere in discussione tutto: è una lotta sotterranea non dichiarata!”. Giunta La Spada, Brotto (2011), p. 60.

⁵⁶ Giunta La Spada A., Brotto F. (2011), p. 66.

dall'Unione e devono comunicare e rendicontare sulle riforme attuate⁵⁷.

“Se da un lato il Consiglio Europeo ha chiesto agli Stati di attuare le priorità strategiche di Europa 2020 al loro livello e li ha invitati a definire i loro obiettivi nazionali in stretto dialogo con la Commissione, dall'altro l'allineamento – nel quadro di questo nuovo processo – del patto di stabilità e crescita con strategia Europa 2020 rafforza il coordinamento e la vigilanza dell'Unione sulle politiche economiche, ma non solo.

La governance della strategia si basa su tre elementi strettamente integrati. Con riferimento agli orientamenti integrati di Europa 2020, la Commissione assolverà una funzione di vigilanza macroeconomica di stimolo alla crescita e alla creazione di occupazione, ma anche di monitoraggio delle riforme correlate alla crescita, quello che i documenti comunitari chiamano “coordinamento tematico”. Ma tra le riforme strutturali che incidono sullo sviluppo troviamo anche quelle che riguardano la valorizzazione del capitale umano, ovvero l'istruzione, ricerca, innovazione! Il terzo elemento è collegato al c.d. “patto di stabilità e crescita” e implica una funzione di sorveglianza di bilancio per favorire la sostenibilità delle finanze pubbliche: questo ruolo individua anche dei vincoli di bilancio a cui sono soggette le azioni degli Stati membri. L'istruzione, quindi, rientrando tra le politiche strutturali a sostegno dello sviluppo, viene da un lato monitorata sui risultati, dall'altro vincolata e condizionata dalle esigenze di risanamento dei conti pubblici. In poche parole, l'Unione costruisce una strategia, offre un quadro politico di supporto ma rafforza complessivamente i meccanismi di monitoraggio e di orientamento, anche sulle politiche educative e della formazione” (Giunta La Spada A., Brotto F., p. 69)

Rispetto ai settori dell'istruzione e della formazione, la strategia di Lisbona non è solo importante per il cambiamento del modello di governance dell'Unione, ma anche per aver conferito a essi un ruolo fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi posti in ambito economico, sociale e della ricerca, mutandone così le forme e le funzioni. Il raccordo delle politiche (economiche, sociali e della ricerca con quelle dell'istruzione e della formazione) si attua con lo sviluppo della lifelong

⁵⁷ “di fatto gli Stati sono obbligati a tenere in conto gli obiettivi europei e rendicontare su riforme e misure adottate a sostegno degli stessi”, Giunta La Spada A., Brotto F. (2011), p. 66. Più avanti l'autore ribadisce che “Ciò che cambia nella strategia Europa 2020 è tutto il modello governance, con un più marcato ruolo di coordinamento della Commissione Europea e una costante funzione di “accompagnamento” delle politiche degli Stati membri”(Giunta La spada A., Brotto F., (2011), p. 68)

learning e della terza missione dell'università. L'importanza dell'apprendimento permanente, per il passaggio a una società della conoscenza e considerando i cambiamenti economico-sociali in atto, è ribadita già nella comunicazione della Commissione del 2001⁵⁸. Si afferma che attraverso il nuovo approccio all'istruzione e alla formazione rappresentato dalla lifelong learning è possibile far convergere aspetti delle strategie, dei processi e dei programmi europei in atto, riguardanti l'occupazione, l'inclusione sociale, la gioventù e la ricerca, legandosi anche agli obiettivi di una maggiore mobilità interna dei cittadini e di un apprendimento di qualità per tutti. In questo modo l'orientamento permanente risulta fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi della strategia di Lisbona e di Europa 2020.

Nella società della conoscenza e del cambiamento sono sempre più importanti nuove competenze e non è più possibile una formazione rigidamente all'interno dei sistemi scolastici, d'istruzione e di formazione. E' necessaria

“un'ampia flessibilità di tempi, di spazi, di luoghi, in una sinergia di educazione formale, non formale e informale, in una prospettiva di autentica e efficace *lifelong learning* e *lifewide learning e education*” (Aleandri G., 2011, pp.11-12).

Con la risoluzione del 2002 si sposta l'accento dall'istruzione all'apprendimento, dall'offerta d'istruzione alla domanda di apprendimento e inoltre c'è il riconoscimento dell'apprendimento informale e non formale: in questo modo, anche qui, diventa centrale l'individuo. Scrive Francesca Brotto che la responsabilità è

“posta nell'individuo per il proprio apprendimento e per la “valorizzazione” (in senso soprattutto di occupabilità) di questo apprendimento nell'arco della vita. Come sappiamo, l'organizzazione dei sistemi d'istruzione e formazione compete ai singoli Stati, ma i documenti europei, nel richiamare che l'organizzazione dell'offerta formativa richiede il concorso di una vasta gamma di attori sociali e collaborazioni anche

⁵⁸ Comunicazione delle Comunità europee, 21 novembre 2001, COM (2001) 678 def. “Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente”. Per un'analisi della Lifelong Learning all'interno della Strategia di Lisbona e di Europa 2020 si legga la parte scritta da Francesca Brotto del volume di Giunta La Spada, Brotto (2011). Sull'apprendimento permanente, i modelli e le politiche associate ci sono moltissimi studi, tra i più recenti Pavan A. (2008); Angori S. (a cura di) (2012); Nicoll K. e Fejes A.(2008). All'interno anche un saggio di Popkewitz T.S. (2008).

intersettoriali, in ultima istanza, sottolineano la centralità del singolo soggetto e la sua responsabilità nel processo di apprendimento. Abbiamo notato in precedenza come questa sottolineatura sia venuta anche quando l'attenzione si è spostata dall'istruzione all'apprendimento, cioè dal lato dell'offerta a quella della domanda e fruizione. Secondo questa prospettiva ogni persona, quindi, per contribuire al proprio progetto di vita e al complessivo progetto europeo, deve occuparsi di creare, conservare e investire il proprio capitale umano, investendo nel proprio apprendimento. L'intraprendenza dell'individuo, quindi, è considerata vitale.” (Giunta La Spada A., Brotto F., 2011, p. 97).

Nello stesso tempo però anche l'università acquisisce una funzione nuova, soprattutto con il programma del 2006, con cui la Lifelong Learning è integrata nella strategia di Lisbona⁵⁹. Infatti è l'istituzione principale che può svolgere un ruolo di stimolo e di coordinamento tra gli attori coinvolti nella formazione, sia a livello locale, sia nazionale, e promuovere lo sviluppo economico e sociale di un territorio: la terza missione dell'università. Scrive la Paino:

“Il programma si propone, inoltre, di stimolare scambi, cooperazione e mobilità per rafforzare e integrare le attività degli Stati membri, al fine di rispettare la reciproca responsabilità istituzionale e la loro unicità. Le Università si collocano così al centro di questo processo, poiché sono chiamate ad assumere, sia a livello nazionale che a livello regionale, il ruolo di motore di un cambiamento di prospettiva, tendente a trasformare il processo di formazione tradizionale, scolastico e universitario in un processo che dura per tutta la vita e che richiede, per essere attivo, una forte e paritetica collaborazione tra tutti i soggetti istituzionali operanti in un territorio.” (Paino, 2011, p.10)

In tale contesto è sempre più importante la capacità di autorientarsi, ma diventa sempre più evidente che è indispensabile garantire, soprattutto per quanti provengono da situazioni socio-economiche o culturali di svantaggio, la possibilità a tutti di accedere, oltre che all'apprendimento, ai servizi di orientamento (Noworol C., 2011).

⁵⁹ Il programma d'azione comunitario nel campo dell'apprendimento permanente o *Lifelong Learning Programme* (LLP), è stato istituito per decisione del Parlamento europeo e del Consiglio nel 2006 (GU L.327).

Con il potenziamento dell'apprendimento permanente, quindi, si sviluppa anche il concetto di orientamento permanente⁶⁰. La definizione comprende un ampio ventaglio di servizi, tra i quali per esempio il dare informazioni, il counselling, il mentoring, il bilancio delle competenze, che vengono offerti ai cittadini in ogni momento della loro vita e a ogni età, perché possano identificare e comprendere le proprie capacità, interessi, valori in modo da scegliere e portare avanti con consapevolezza il proprio percorso formativo e professionale⁶¹.

In conclusione, dunque, tutti i processi in atto a livello europeo nel campo dell'istruzione e della formazione - il processo di Bologna, il processo di Copenaghen, la strategia di Lisbona e Europa 2020 -, si intrecciano profondamente con il tema dell'orientamento.

Prima di affrontare il tema delle indicazioni europee sull'orientamento universitario (o su quanto può avere attinenza con esso) vorrei premettere che il mio interesse si è concentrato sull'orientamento in una ben determinata fase di formazione degli studenti: la fase di transizione dall'istruzione secondaria all'istruzione superiore. Questa fase inizia con l'ultimo anno delle scuole superiori e termina con il primo anno dell'università. Si tratta quindi del periodo che va dalla

⁶⁰Noworol (2011) "The European Commission has recognized that it is not enough to provide citizens with educational chances but also necessary to guide them through their whole lifespan.", pag. 37.

⁶¹ Noworol (2011), traccia una storia della definizione di orientamento permanente: "Lifelong guidance is the most recent step in the hitherto history of the development of vocational guidance and career counselling. The definition of vocational guidance appeared for the first time in the official formula of the National Vocational Guidance Association in 1937 in the USA. There it was stated that it is *"the process of assisting the individual to choose an occupation, prepare for it, enter upon and progress in it"*. Disregarding the choice of a given occupation, the definition seems to be quite good even nowadays as it takes into account the lifelong dimension.", cit., pag. 34.

Riporta poi il significato di orientamento permanente dato dal Cedefop: "the meaning of lifelong guidance, not in the form of an outline of formal definition, but rather in that of explanation, was made clearer in the next Cedefop publication on the use of common European reference tools (Cedefop, 2005), in which it was stated that "Guidance refers to a range of activities, which include for example information and advice giving, counselling, competence assessment, mentoring, advocacy, teaching decision-making and career management skills, that enable citizens of any age and at any point in their lives (lifelong) to identify their capacities, competences and interests, to make meaningful educational, training and occupational decisions and to manage their individual life paths in learning, work and other settings in which these capacities and competences are learned and/or used (lifewide). Guidance is provided in a range of settings: education, training, employment, community and private."", pag. 35.

scelta della facoltà universitaria all'eventuale partecipazione alle attività di orientamento in itinere dedicate alle matricole universitarie. Parlare di orientamento anche per la fase successiva alla decisione della facoltà universitaria non è universalmente accettato dagli studiosi, alcuni dei quali affermano che propriamente di orientamento si possa parlare solo per il momento della scelta, e che sia necessario distinguere tra orientamento, tutoring, mentoring e sostegno⁶². Nei documenti europei, al contrario, l'orientamento non è inteso in tale modo restrittivo, come processo limitato al momento della decisione di un percorso, ma abbraccia tutto il periodo legato al mantenimento o alla revisione della scelta, ponendolo nella definizione di orientamento in itinere. Secondo i documenti dell'Unione in esso rientrano a pieno titolo anche tutte le attività legate al tutoring, al mentoring, al riallineamento delle conoscenze, ai corsi di appoggio all'insegnamento, all'empowerment e al ri-orientamento. Nel "Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento

⁶² Tra questi per esempio il professor Salvatore Soresi che sostiene non esistere l'orientamento *in itinere*, in quanto si tratta di un sostegno ad una scelta già compiuta. Ritiene, di conseguenza, appropriato definire l'orientamento in itinere piuttosto come tutoring (o sostegno) e dedicare la parola orientamento solo ai casi in cui si stia attivando un processo di scelta. Comunicazione orale ascoltata durante il Seminario di studio: "Life designing and career counselling: il problema della formazione e della certificazione delle competenze dei professionisti", Padova, 13 e 14 maggio 2011. Invece Vieira M.J. e Vidal J. (2006): "la orientación universitaria debe ser entendida como un sistema de orientación y apoyo al estudiante planificado y organizado institucionalmente atendiendo, tanto a las tendencias del sistema de educación superior, como a las peculiaridades de cada institución."; inoltre "El sistema de orientación y apoyo al estudiante universitario está formado por un amplio abanico de funciones cuyo objetivo prioritario es facilitar al estudiante su ingreso, posterior estancia en la institución de educación superior e inserción en el mercado laboral mediante el desarrollo de sus capacidades en los ámbitos académico, profesional y personal, independientemente de cómo (qué modelo de intervención), dónde (qué contexto próximo: el aula, residencias de estudiantes, servicios, etc.) y por quién (profesores, tutores, otros compañeros, orientadores o profesionales) sean ofrecidas estas funciones de ayuda."; e poi riprendendo R.B. Ludeman (2001): "El sistema de apoyo al estudiante está formado por servicios de admisiones, programas de preparación para la universidad, servicios de atención a estudiantes con discapacidad, asesoramiento financiero, guarderías, capillas o servicios religiosos multiconfesionales – destinados a cubrir las necesidades espirituales de los estudiantes -, asesoramiento para estudiantes adultos, servicios de atención a minorías étnicas, a estudiantes internacionales, gabinetes de orientación sexual, servicios de deportes, de alojamiento, entre otros" (pag. 77). Gli autori fanno riferimento alle molteplici funzioni dell'orientamento universitario come sono emerse nel manuale ad uso degli studenti, elaborato dall'International Association of Student Affairs and Services (IASA, <http://www.iasasonline.org/>, ultima visita il 20 agosto 2012) e dall'Unesco, e nella Dichiarazione Mondiale sull'Istruzione Superiore per il XXI secolo: visione e azione (Unesco, 1998).

lungo tutto l'arco della vita in Europa”, per esempio, si afferma chiaramente che

“l'orientamento rimanda ad una serie di attività che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscano e/o si sfruttano tali capacità e competenze” quali “l'offerta di informazioni e consigli, la consulenza, la valutazione delle competenze, il sostegno (“mentoring”), il patrocinio, l'insegnamento delle competenze per la presa di decisioni e la gestione della carriera”⁶³.

A tale proposito è da precisare che, anche se il concetto di orientamento sta subendo, per ovvie ragioni, un'evoluzione, ho trovato un diverso approccio in Italia e Spagna. Mentre in Italia, in generale, è strettamente legato alla scelta professionale o di studio, e comunque appare tradizionalmente circoscritto agli aspetti di sviluppo di carriera, in Spagna è sempre inteso in senso più ampio, occupandosi anche degli aspetti di vita personale e sociale e l'orientatore non sembra differenziarsi molto dallo psicologo⁶⁴. Citando Vieira M. J. e Vidal J. (2006),

⁶³ “Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa” del Consiglio dell'Unione Europea, Bruxelles, 18/05/2004, 9286/04 EDUC 109 SOC 234. Più oltre viene precisato che “Per evitare ambiguità, poiché negli Stati membri si utilizza una varietà di termini per descrivere i servizi impegnati in tali attività, compreso l'orientamento scolastico, professionale o per la carriera, l'orientamento e la consulenza, i servizi di orientamento professionale/consulenza, ecc., il termine “orientamento” è utilizzato in tutto il testo per individuare alcune o tutte le forme di offerta e gli Stati membri dovrebbero interpretarlo come riferito all'appropriata prestazione di tali servizi nei loro paesi”.

⁶⁴ Questo diverso concetto di orientamento si riflette anche nella professionalità di coloro che svolgono questa professione. Nelle scuole spagnole gli orientatori sono psicologi e nella pratica svolgono le funzioni ad essi pertinenti. In Italia i professionisti dell'orientamento hanno attualmente formazioni molto diverse e ci sono riflessioni e studi per definirne la professionalità, i requisiti di accesso e la formazione anche in prospettiva di una definizione professionale a livello europeo, che sta portando avanti la rete NICE (Network for Innovation in Guidance and Counselling in Europe - <http://www.nice-network.eu/>). Sull'argomento il seminario di studio in onore di Maria Luisa Pombeni “Il problema della formazione e della certificazione delle competenze dei professionisti dell'orientamento: materiali”, Padova, 13-14 maggio 2011, i testi degli interventi sono reperibili all'indirizzo <http://larios.psy.unipd.it/eventi.php> (ultima visita il 2 settembre 2012) organizzato da LARIOS (Laboratorio di Ricerca e d'Intervento per l'Orientamento alle Scelte, <http://larios.psy.unipd.it/index.php>). Il concetto comunque si sta espandendo anche in Italia,

“la orientación universitaria es el proceso de ayuda dirigido a estudiantes universitarios (aunque se podría incluir también a otros miembros de la comunidad universitaria) en aspectos académicos, profesionales y personales en el contexto de las instituciones de educación superior” (p. 77).

In una società come l'attuale, nella quale le scelte si compiono in scenari in rapido mutamento anche queste possono essere modificate e riadattate. In tale contesto il percorso di orientamento non può considerarsi concluso con una decisione. Essa potrà apparire nel tempo in modo differente, aprire nuove possibilità e avere necessità di nuove ridefinizioni e consapevolezze: dopo la scelta quindi potrà risultare utile una ulteriore fase di orientamento.

Occupandomi di orientamento per la transizione all'università, in un'ottica comparativa tra Italia e Spagna, nell'intento di ricercare le fonti dei modelli dei servizi di orientamento, ho trovato importante inquadrare il tema all'interno innanzitutto della legislazione o documentazione europea. Risalire a essa mi è sembrato essenziale da una parte per comprendere le sue declinazioni nelle legislazioni nazionali, e le inerenti realizzazioni dei servizi offerti dagli atenei, dall'altra per individuare e contestualizzare i modelli ricorrenti, profondamente connessi con la politica europea e soprattutto con la sua politica economica. Studiare la documentazione comunitaria sull'orientamento significa addentrarsi molto profondamente nella politica dell'Unione europea e confrontarsi, in particolar modo, come sopra spiegato con la sua politica economica, soprattutto dopo il varo, nel 2000, della strategia di Lisbona. In essa infatti l'Unione europea dichiara di volere diventare la più importante economia basata sulla conoscenza del mondo globalizzato e di promuovere come fulcro di tale economia l'università.

L'Unione europea, investendo di tale nuovo ruolo l'istruzione superiore, che nell'ultimo quarantennio ha subito già profondi mutamenti, intende stimolarne ulteriori trasformazioni. Non è possibile quindi occuparsi di orientamento universitario senza occuparsi dell'idea, o delle idee, d'istruzione superiore che è sottesa, o sono sottese, alle politiche dell'Unione e che forse sono all'origine in

soprattutto con l'emergere e l'elaborazione della didattica orientativa e dell'affermarsi dell'orientamento in itinere.

alcuni paesi di una forte conflittualità tra i politici e quanti lavorano o vivono nelle università.

Le normative comunitarie sull'orientamento sono le seguenti:

- ✚ Risoluzione del consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita, 28 maggio 2004
- ✚ Comunicato di Maastricht sulle priorità future di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale (VET), 14 dicembre 2004
- ✚ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 18 dicembre 2006
- ✚ Risoluzione del Consiglio sulle nuove competenze per nuovi lavori, 15 novembre 2007
- ✚ Relazione congiunta 2008 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione"
- ✚ Conclusioni del Consiglio relative a un quadro coerente di indicatori e parametri di riferimento per monitorare i progressi nella realizzazione degli obiettivi di Lisbona in materia di istruzione e formazione, 25 maggio 2007
- ✚ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, 23 aprile 2008
- ✚ La Risoluzione del Consiglio "Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente", del 21 novembre 2008

I principali altri documenti comunitari su istruzione e formazione sono i seguenti:

- ✚ Un quadro strategico aggiornato per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione. Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale europeo, al Comitato delle Regioni (16/12/08 COM(2008) 865)
- ✚ Commission Staff Working Document accompanying the Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions "An updated strategic framework for European cooperation in education and training" Impact Assessment (SEC(2008) 3047)
- ✚ L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione Relazione congiunta 2008 del Consiglio e della Commissione **sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010"** (Febbraio 2008)
- ✚ Messaggi chiave al Consiglio europeo di primavera nei settori dell'istruzione, della formazione e della gioventù Contributo del Consiglio nel settore dell'istruzione al Consiglio europeo di primavera (febbraio 2008)
- ✚ Modernizzare l'istruzione e la formazione: un contributo fondamentale alla

prosperità e alla coesione sociale in Europa Relazione intermedia comune 2006 del Consiglio e della Commissione sui progressi compiuti nell'ambito del programma di lavoro "istruzione & formazione 2010" (1 aprile 2006)

- ✚ Messaggi chiave al Consiglio europeo di primavera – Marzo 2006
- ✚ Raccomandazione U.E. del 5/09/2006 sulla costituzione del Quadro Europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0479:FIN:IT:PDF>
http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_it.pdf
- ✚ Raccomandazione U.E. del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (vedi in normativa per obbligo scolastico). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF>
- ✚ "Istruzione & formazione 2010" L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona "Relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa", Bruxelles, 3 marzo 2004.
- ✚ Decisione n. 2241/2004CE del 15 dicembre 2004, che istituisce EUROPASS, il "Quadro unico europeo per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze", dispositivo per la mobilità dei cittadini. http://www.europass-italia.it/docs/Decisione_2241_Europass.pdf
- ✚ Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa (pdf,116 kb) "Programma di lavoro del Consiglio Istruzione in cooperazione con la Commissione" (14 giugno 2002)
- ✚ Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione (pdf, 162 kb)**Relazione del Consiglio (Istruzione) al Consiglio europeo del 14 febbraio 2001**
- ✚ Documento della Commissione Europea del 30 ottobre 2000, "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente". http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_it.pdf

Per cominciare l'analisi sui documenti europei sull'istruzione superiore e l'orientamento è utile, però, analizzare la Magna Charta universitatum. Il documento, sottoscritto a Bologna nel 1988 dai rettori degli atenei europei, rappresenta un appello per impedire una progressiva subordinazione dell'istruzione superiore rispetto all'economia e alla politica e intende riportare l'università ai valori tradizionali e originari. In essa già si prefigurano alcuni temi che domineranno nei decenni a seguire il dibattito in Europa sul ruolo delle università nella società

europea: il loro rapporto con la società e il mondo dell'economia, l'ambiente e la sostenibilità, l'europeizzazione e l'internazionalizzazione.⁶⁵ E' espressa innanzitutto la consapevolezza, che dovranno avere gli Stati, del crescente ruolo dell'istruzione superiore in una società sempre più aperta all'internazionalizzazione. Inoltre, legando lo sviluppo dell'umanità a quello culturale, scientifico e tecnico presente nelle università, la Magna Charta assegna a queste ultime il compito di diffonderli e propagarli all'intera società, nonché di impegnarsi a fondo e in modo costante anche nella formazione permanente.

Nel documento c'è una grande attenzione anche all'ambiente naturale e biologico, che le generazioni future dovranno imparare a rispettare e a proteggere proprio attraverso l'educazione e la formazione erogata dalle università⁶⁶.

Sono inoltre ribaditi alcuni principi fondamentali, alcuni dei quali tradizionalmente fatti proprie dalle società democratiche, come la difesa dell'autonomia dell'istruzione superiore, che si concretizza nella trasmissione del senso critico della cultura, attraverso la ricerca e l'insegnamento, l'indipendenza scientifica e morale dai poteri politici ed economici, la libertà d'insegnamento, la tolleranza e l'integrazione delle culture. Tali principi non sembrano sempre trovare riscontro nei successivi interventi europei, come d'altra parte probabilmente avevano previsto i firmatari. Queste differenze segnalano la presenza di diverse posizioni all'interno della società e forse rivelano una distanza della politica europea da una parte del mondo accademico, che è all'origine di un confronto tra divergenti posizioni. Nei documenti europei, infatti, si è continuato a ribadire l'importanza del collegamento della ricerca e delle università con il mondo dell'economia, dell'innovazione e delle imprese. C'è da chiedersi se tale focalizzazione segnali una diversa prospettiva che va nella direzione di un venir meno del principio dell'autonomia della conoscenza e della ricerca universitaria, così cruciale nella posizione dei firmatari della Magna Charta delle università. Nel suo insistere sulla

65 Bologna, 18 settembre 1988. *Magna Charta delle Università*.

66 Questa attenzione dell'università alla sostenibilità è molto presente nelle università spagnole che hanno quasi tutte uffici o centri preposti all'organizzazione di iniziative per la salvaguardia dell'ambiente, la sostenibilità e il volontariato, al contrario delle università italiane, poco sensibili a questi temi lasciati alla responsabilità individuale dei docenti.

necessità di legami stretti dell'università e della ricerca con l'economia, l'innovazione e l'impresa si può cogliere nell'Unione europea, tra l'altro, l'intenzione di sminuire l'importanza della ricerca pura e della ricerca di base, che potrebbe avere come conseguenza e si concretizzerebbe in un aumento dei finanziamenti verso la ricerca applicata a discapito di quelli investiti verso la ricerca "curiosity driven": se fosse così il pericolo per il progresso scientifico di una tale politica sbilanciata sarebbe evidente, perché determinerebbe una diminuzione, se non la scomparsa, della ricerca pura e di base⁶⁷. Questa, i cui risultati non sono prevedibili, né pianificabili, può essere infatti ragionevolmente finanziata solo da soggetti, che non hanno come principale funzione la produzione di profitto, cioè dal pubblico e dalla comunità. Nel caso che tale prospettiva sia presente nell'Unione può far supporre a una più ampia visione dell'idea di Europa, che nel suo istituzionalizzarsi si è compromessa sempre più con i poteri economici.

Accanto a questi aspetti permane comunque tra i principi dell'Unione anche l'idea di un'università tollerante, libera, indipendente dal punto di vista morale e scientifico, aperta all'interazione tra culture. I documenti europei, tra le modalità individuate per raggiungerla, individuavano elementi quali lo scambio di informazioni e documentazioni tra le università europee, l'intensificazione "di iniziative scientifiche comuni", l'incoraggiamento della mobilità di professori e studenti e la pratica di "una politica generale di equipollenza in materia di status, di titoli e di esami, pur nella salvaguardia dei diplomi nazionali". Tali iniziative favorirebbero la mobilità all'interno dei paesi dell'Unione. Il processo di equipollenza dei titoli è stato elaborato in un ampio periodo, così come l'intensificazione della mobilità di professori e docenti, per la quale negli anni sono stati stanziati finanziamenti sempre più cospicui, fino ad arrivare a Erasmus per tutti, il programma UE per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport, attraverso il quale aumentano fino a 5 milioni i potenziali beneficiari di finanziamenti europei per

⁶⁷ Anche se ancora adesso la maggior parte del totale delle entrate delle università statali dipende da finanziamenti statali non è comunque ininfluenza l'indirizzo che dà dell'Unione europea in tale materia.

la mobilità.⁶⁸

Nella società globalizzata, e nei cambiamenti che questo comporta, l'Unione europea intende giocare un ruolo di primo piano, proponendosi come primario obiettivo quello di costituire una società fondata sulla conoscenza, che possa competere a livello mondiale e il cui fulcro sia l'università, come centro di cultura e di raccordo tra ricerca, innovazione e impresa. Questa idea di Europa permea ed è costitutiva di tutta la legislazione e dei documenti europei e in particolare di quelli riguardanti l'orientamento universitario, almeno dopo la Strategia di Lisbona. Con la Strategia globale concertata l'Unione si è prefissata l'obiettivo strategico di: *“diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”*⁶⁹. Per la realizzazione della Strategia di Lisbona l'Unione pone l'attenzione sul contributo che può essere dato dal mondo dell'istruzione e della formazione, a ribadire che l'Europa intende promuovere il forte legame di questi mondi con l'economia⁷⁰. Ed è forse proprio a causa di questa volontà che nell'ambito delle politiche europee si è assistito a un crescente interesse per i temi dell'orientamento, che si sviluppa e manifesta su diversi livelli⁷¹.

Il ruolo centrale che l'Unione conferisce all'università e alla conoscenza nel processo di sviluppo economico determina quindi che l'orientamento universitario permea ed è centrale anche in molti documenti che non sono focalizzati su tale tema, in quanto diventa uno strumento per indirizzare gli studenti, le istituzioni, la ricerca e i lavoratori nel campo della conoscenza. Nei documenti europei pertanto si

⁶⁸ Erasmus per tutti: il programma UE per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport, Bruxelles 23 /11/2011.

⁶⁹ Il Consiglio Europeo nel 2000 nella seduta del 23 e 24 marzo del 2000 elabora un nuovo obiettivo strategico per l'Unione per il decennio 2000-2010, per sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un'economia basata sulla conoscenza. Consiglio Europea 23 e 24 marzo 2000 “Strategia di Lisbona”.

⁷⁰ Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni: Un quadro aggiornato per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione (testo rilevante ai fini del SEE).

⁷¹ Noworol (2011): “In other words, to a great extent, reaching the Lisbon goals is dependent on the creation and development of high quality career guidance services with open access to citizens of any age and in any life role, with special respect given to the transition of youth to the labour market.”, pag. 51.

possono individuare due livelli, strettamente connessi, nei quali si affrontano i temi dell'orientamento. In uno il discorso sull'orientamento è diretto e riguarda le forme, le modalità, la struttura e le sue caratteristiche, in un altro livello è implicito, ne definisce il contenuto, tratteggia le direzioni prioritarie nel campo della formazione, dell'educazione e dell'istruzione superiore, disegnando un modello di cittadino europeo, e dei cittadini europei nel complesso, con precise caratteristiche formative, professionali e personali, al quale le politiche e le pratiche dell'orientamento universitario si dovranno ispirare.

Può essere utile quindi, per esaminare le indicazioni europee sull'orientamento, partire proprio da questo secondo livello, dominato dal processo di Bologna, dalla costituzione dello Spazio europeo dell'Istruzione Superiore, dalla strategia di Lisbona, dal modello di cittadinanza europea e di conoscenza che l'Unione intende prefigurare.

Nei documenti europei si parla di triangolo della conoscenza costituito da istruzione, ricerca e innovazione e viene determinato che si stabiliscano collegamenti stretti tra mondo dell'istruzione, università e imprese innovative. Ciò implicitamente potrebbe testimoniare come l'Unione intenda sostenere un'istruzione che abbia una connotazione scientifica tecnologica⁷². Questa vocazione potrebbe essere riconosciuta anche quando viene sostenuto che le università europee hanno delle potenzialità da sviluppare e soprattutto quando viene affermato che “la loro correlazione con il mondo dell'economia riveste un'importanza strategica e fa parte

⁷² Sulle difficoltà delle facoltà umanistiche e artistiche a partecipare alla cosiddetta terza missione dell'università si legga Piazza (2011), “In the Anglo-Saxon world and Northern Europe the traditional autonomy of universities has encouraged them for some time to develop a network of economic and political contacts at local, national and supranational level thus adding to the ‘first’ and ‘second’ university missions (teaching and academic research) additional activities concerned with the generation, use, application and exploitation of knowledge and other university functions outside the academic environment (the so called ‘Third Mission’) (Molas-Gallart and Castro Martinez, 2007; European Commission, 2003; Molas-Gallart et al, 2002; Polt et al, 2001;). Italian academia, however, has favoured the state and not the market as its principle external contact. In addition, the development of links to the world of work, the opening of dialogues with local institutions and the monetary value of awards, some of the elements required to develop the Third Mission, have helped to underscore the differences between science and arts faculties. Whilst the former have always maintained external contacts, arts faculties have due to the nature of the didactic work undertaken and the individual nature of its research, found it difficult to adapt to urgent external demands.”, pag. 175.

della loro responsabilità al servizio dell'interesse pubblico”⁷³. L'innovazione, infatti, è in generale legata al campo scientifico e tecnologico, anche se può essere attribuita in alcuni casi anche a fenomeni culturali e artistici. Quello che è più caratterizzante, è l'intento di rafforzare il ruolo economico e produttivo delle università all'interno dell'Europa, in quanto sono considerate essenziali per il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona, sono ritenute i possibili motori della crescita e dell'occupazione: è riconosciuta la loro capacità di determinare l'inserimento dell'Europa in un contesto di competitività economica.

Nella Comunicazione della Commissione “Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza” è spiegato come questo possa avvenire focalizzando l'attenzione sui diversi ruoli che l'università gioca nella realizzazione della strategia di Lisbona: nella formazione degli insegnanti e in quella dei futuri ricercatori, nel favorire la loro mobilità in seno all'Unione europea, nella diffusione e nello stimolare il prestigio della cultura, della scienza e dei valori europei nel mondo, nell'apertura alle imprese, alle regioni e alla società in generale, nell'integrazione della dimensione sociale e della cittadinanza, nel curriculum. L'Unione si è occupata inoltre d'importanti questioni come quella del finanziamento delle università, della diversità delle istituzioni nelle loro funzioni e priorità, della realizzazione di poli di eccellenza, dell'attrattiva delle carriere e del lavoro in rete⁷⁴. Inoltre intende perseguire una mobilità di qualità, la convalida e il riconoscimento delle competenze non formali e informali, la fornitura di servizi di orientamento⁷⁵.

E' interessante esaminare quali obiettivi si pone la strategia Europa 2020 nel campo dell'istruzione superiore, perché nello stesso senso si muoveranno i servizi di orientamento. Per esempio uno degli obiettivi è che almeno il 40% dei giovani completi l'istruzione terziaria o di livello equivalente. Se si analizzano i dati riferiti agli anni 2000/2006 si può osservare come la percentuale della popolazione tra i

⁷³ Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo “Portare avanti l'agenda di modernizzazione delle università: istruzione, ricerca e innovazione”, COM (2006) 208, Bruxelles, 10/5/2006.

⁷⁴ Comunicazione della Commissione “Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza”, COM (2003) 58 defn. Del 5 febbraio 2003(doc. 5355/03).

⁷⁵ Consiglio dell'Unione europea, Bruxelles 3 marzo 2004 (08.03) (OR.EN) 6905/04 EDUC 43.

venticinque e i sessantaquattro anni che possiede un livello d'istruzione terziaria, passi dal 19,4 al 22,9 e in Italia e Spagna rispettivamente dal 9,6 al 12,9 e dal 22,5 al 29,9. Se si confrontano i dati relativi all'istruzione superiore con quelli di altri paesi, l'Unione mostra il suo grande ritardo: nel 2008 la percentuale di persone tra il venticinque e i sessantaquattro anni che avevano completato gli studi superiori era del 23% contro il 40% del Giappone, il 39% degli USA, il 32% dell'Australia e della Corea e il 27% della Nuova Zelanda; per quanto riguarda gli investimenti dei privati nell'istruzione superiore nell'UE rappresentano lo 0,23% del Pil contro l'1,96% degli USA e lo 0,76% del Giappone ⁷⁶.

Nel 2010 mentre tra gli obiettivi dell'UE dell'Europa 2020 per la crescita intelligente c'era il raggiungimento del 40% dei 30/34enni che possiedono un titolo d'istruzione universitaria, gli obiettivi per l'Italia e la Spagna erano rispettivamente del 26/27% e del 44%.

La focalizzazione sull'obiettivo di aumentare il numero di chi ha completato l'istruzione superiore ha spinto l'Unione a esaminare i dati sulla dispersione scolastica e universitaria e, di conseguenza, a stimolare o a consolidare alcune pratiche come l'orientamento, inteso anche come tutoring, e il riconoscimento dei crediti da lavoro. Per raggiungere, infatti l'obiettivo su menzionato del 40%, l'Unione invita gli Stati membri a sviluppare "sistemi d'informazione e di orientamento generali e di facile accesso" con particolare attenzione ai gruppi svantaggiati e ai giovani che abbandonano gli studi e di far in modo che anche i datori di lavoro sviluppino l'apprendimento basato sul luogo di lavoro in modo da favorire anche una convalida dell'apprendimento formale e informale (e in quest'ultimo, tra l'altro, vengono comprese anche le attività di volontariato). Inoltre l'istruzione superiore che l'Unione vuole promuovere è quella che sviluppa competenze che permettano ai cittadini europei di adattarsi alle nuove necessità del mondo del lavoro. E' per tale attenzione al problema dell'occupazione, che l'Unione incoraggia e suggerisce la cooperazione e il partenariato tra tutti i soggetti dell'apprendimento, tra autorità

⁷⁶ I dati sono riportati nella Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Un quadro aggiornato per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione. Bruxelles, 16/12/2008. SEC (2008) 3058 SEC (2008) 3059.

pubbliche, operatori e società civile, così come raccomanda alle università il collegamento con il mondo dell'impresa, non solo costituendo partenariati, ma anche invitandole a sviluppare nei laureati le abilità imprenditoriali, manageriali e di innovazione, considerate

“parte integrante dell'istruzione dei laureati, della formazione alla ricerca e delle strategie di formazione permanente per il personale universitario”⁷⁷.

Ancora una volta possiamo riflettere sul significato di queste indicazioni, rilevando quanto siano divergenti rispetto ai principi e alle modalità espresse dalla Magna Charta delle università europee nel 1988, e in particolare a quello che propugna una università autonoma da ogni potere economico e politico. Sembrano fronteggiarsi due visioni dell'istruzione superiore, una che la vede come strumento di sviluppo economico, di occupazione, di rilancio dell'Europa a livello internazionale, l'altra che la considera un valore di per sé, nel suo essere fucina di conoscenza, scienza, cultura, arte e valori. Riferendosi ai tre modelli di università, quello tedesco o humboldtiano, incentrato sulla ricerca specializzata, quello francese o napoleonico, che mira alla formazione professionale degli studenti e quello britannico, focalizzato sulla formazione generale e lo sviluppo personale degli studenti, si può vedere nell'idea di università che emerge dai documenti europei il prevalere del modello francese o napoleonico, mentre in quella che emerge nel documento sottoscritto dai rettori il prevalere del modello tedesco o humboldtiano⁷⁸. Il modello di università che è prefigurato dai documenti del processo di Bologna e nello Spazio Europeo dell'istruzione superiore e più vicino al modello napoleonico e britannico e richiede un profondo ripensamento della funzione docente e

⁷⁷ Commissione delle Comunità europee, bruxelles, 10/05/2006, COM (2006) 208, Portare avanti l'agenda di modernizzazione delle università: istruzione, ricerca e innovazione.

⁷⁸ Le definizioni dei tre modelli le ho riprese da Vieira e Vidal che a loro volta le hanno riprese da Mora J.G. (2002); Rodriguez Espinar S. (2004). Un'ulteriore distinzione riferita da Vieira e Vidal è quella tra il modello di università centrata sul contenuto (o modello di produzione industriale) e il modello centrato sullo studente o di sviluppo delle capacità degli individui, riprendendola da Mora J.G. (2002) e Blimling G.S. (2000). Nell'attuale contesto di convergenza europea si apre la prospettiva anche di un modello unico di università multifunzionale. Vedi Porta J. (1998).

dell'insegnamento/apprendimento⁷⁹.

La preoccupazione per una formazione legata agli sbocchi lavorativi non è solo presente al livello dell'istruzione superiore. Anche nel “Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente” del 2000, due obiettivi per l'istruzione e la formazione permanente erano la cittadinanza attiva e l'occupabilità⁸⁰. Inoltre si precisava che

“la nozione di istruzione e di formazione permanente non rappresenta più semplicemente un aspetto della formazione generale e professionale, ma deve diventare il principio informatore dell'offerta e della domanda in qualsivoglia contesto di apprendimento. Il prossimo decennio dovrà essere testimone della realizzazione di una tale concezione”⁸¹.

Nello stesso documento si afferma come rendere concreta l'istruzione e la formazione permanente possa avere come risultato anche quello di

“elevare il livello generale degli studi e delle qualifiche in tutti i settori, per garantire un'offerta di qualità e, contemporaneamente, l'adeguatezza delle conoscenze e delle competenze acquisite alle mutevoli esigenze occupazionali, dell'organizzazione del luogo di lavoro e dei metodi di lavoro”

e

“istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita rappresentano il modo migliore per affrontare la sfida del cambiamento”.

E' opportuno inoltre richiamare come nello stesso documento ci sia l'accento sull'importanza della motivazione all'apprendimento, dunque sul sostegno a rafforzare anche la domanda di formazione, nonché sull'attribuire molto rilievo anche all'apprendimento non formale e informale, in quanto è affermato il diritto del cittadino a

⁷⁹ Sulla trasformazione dell'Insegnamento/apprendimento, avviata dalla creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione superiore Caballero Hernández -Pizarro M.A. (2007).

⁸⁰ Noworol (2011): “There is a political consensus at the international level that guidance is seen as a key strategic component for implementing lifelong learning and employment strategies at local, regional, national and European levels.”, pag. 37.

⁸¹ Documento di lavoro dei servizi della Commissione, “Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente”, Bruxelles 30/10/2000 SEC(2000) 1832.

“seguire, senza alcuna restrizione, percorsi di formazione a sua scelta, senza essere obbligato a rispettare filiere predeterminate per raggiungere obiettivi specifici”,

che significa sostenere un orientamento centrato sull'individuo: i sistemi di formazione e d'istruzione devono adattarsi ai bisogni dell'individuo e non viceversa.

In altri documenti vengono stabilite però quali sono le nuove competenze di base necessarie, come per esempio nelle conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona (paragrafo 26), e le individua nelle tecnologie dell'informazione, nella conoscenza delle lingue straniere, nella cultura tecnologica, nello spirito d'impresa e nelle competenze sociali (la fiducia in se stessi, l'autodeterminazione e la capacità di assumersi dei rischi)⁸².

Il diritto all'orientamento si estende anche al riorientamento, che è ritenuto sempre più necessario. Negli Stati membri, infatti, si dice nel Memorandum, c'è sempre una più alta richiesta dei dipendenti di trasformare il contratto di lavoro a tempo parziale, che spesso è motivata dalla volontà di proseguire gli studi. Le necessità di riorientamento di questi individui non è quindi omologabile a quella d'individui dai percorsi più standardizzati e determinerà cambiamenti anche nel ruolo degli insegnanti e dei formatori, che, nei prossimi decenni, secondo lo stesso documento, dovranno diventare sempre più consulenti, tutori e mediatori:

“Il loro ruolo – un ruolo di importanza cruciale – consisterà nell'assistere gli allievi che, per quanto possibile, dovranno farsi carico della propria formazione. La capacità di definire e di mettere in pratica metodi aperti e partecipativi d'insegnamento e di apprendimento dovrà essere una delle competenze professionali di base degli insegnanti e dei formatori, sia nel quadro dell'apprendimento formale che di quello non formale.”.

Che gli insegnanti e i formatori debbano avere anche un ruolo di tutor viene ribadito più volte: il ruolo degli insegnanti è anche quello di

“un tutor che guida gli allievi nel loro percorso individuale verso la conoscenza. La formazione dovrebbe consentire agli insegnanti e ai formatori di motivare i loro allievi, non soltanto ad acquisire le conoscenze teoriche e le capacità professionali di cui hanno bisogno, ma anche ad

⁸² Vedi memorandum del 30/10/2000.

assumersi la responsabilità del proprio apprendimento in modo da avere le competenze necessarie per la società e il lavoro al giorno d'oggi”⁸³.

Tali cambiamenti però non sempre sono percepiti dai docenti che non si preoccupano delle nuove sfide poste dalla costruzione dello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore, come rivela, per quanto riguarda la Spagna, uno studio sui docenti universitari (María José Fernández Díaz, Rafael Carballo Santaolalla, Arturo Galán González, 2010)⁸⁴.

Il miglioramento dell’istruzione viene strettamente legato a quello dell’orientamento. Infatti si afferma che

“è necessario modificare le modalità con cui l’istruzione e la formazione vengono impartite. Ciò comporta una trasformazione dei sistemi, che devono diventare più democratici e più aperti nei confronti dei discenti, in particolare per quanto riguarda l’istruzione di grado più elevato. Orientamento e consulenza devono diventare più rapidamente disponibili e si devono utilizzare maggiormente metodi alternativi per personalizzare i percorsi di apprendimento. Vanno concepiti sistemi flessibili di orientamento e informazione, da adattare alle esigenze locali in una prospettiva di apprendimento lungo tutto l’arco della vita.”⁸⁵.

Orientamento, riorientamento e personalizzazione dei percorsi di apprendimento andranno poi a ridurre gli abbandoni scolastici, considerati come un importante problema da affrontare con misure appropriate, e rappresentano elementi fondamentali delle istituzioni formative e di un insegnamento di qualità⁸⁶. Si tratta di un orientamento di tipo formativo, centrato sulla persona, che considera gli interessi, le attitudini, il contesto di vita e di lavoro e l’esperienza. Questo aspetto è ancora più importante nell’attuale contesto europeo in cui si è allargato l’accesso all’università anche a fasce di popolazione molto diverse e che prima erano escluse,

⁸³ Consiglio, programma di lavoro dettagliato (2002/C 142/01)

⁸⁴Fernández Díaz M.J., Carballo Santaolalla R., Galán González A., (2010). Anche in Italia c’è stata un’iniziale diffidenza dei docenti nel cambiare l’approccio dell’insegnamento/apprendimento, come riporta Foroni M. (2010).

⁸⁵ Consiglio, programma di lavoro dettagliato (2002/C 142/01)

⁸⁶ Ibidem. Il tasso medio di abbandono dell’istruzione superiore nei paesi OECD era nel 2005 del 20%.

determinando uno spettro molto ampio dei profili degli studenti (studenti part-time, adulti sopra i venticinque anni, diversamente abili, studenti internazionali, di minoranze etniche)⁸⁷. A questo proposito l'Unione ritiene essenziale strutturare sistemi che convalidino l'esperienza precedente e ne promuovano l'applicazione in diversi contesti⁸⁸.

Il messaggio chiave n. 5 presente nel medesimo documento è dedicato al tema del ripensare l'orientamento. Si dichiara l'opportunità di garantire a tutti, e durante tutto l'arco della vita, un facile accesso alle informazioni e a un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione in tutta Europa. Tale orientamento, dovrà essere un servizio accessibile a tutti e permanentemente e che sia centrato sulla persona, senza più distinguere tra orientamento scolastico, professionale e personale. Un orientamento che dovrà avere un approccio attivo, che non sia erogato su richiesta, ma in modo costante e istituzionalizzato:

“il compito dell'orientatore consiste in questo caso nell'accompagnare le persone in questo viaggio individuale attraverso la vita, motivandoli, fornendo loro informazioni pertinenti e facilitandone le scelte. Questo compito implica un approccio più attivo che consiste nel cercare volontariamente un contatto con la persona, invece di aspettare che sia lei a chiedere consiglio e nel seguirne personalmente i progressi realizzati. Esso implica inoltre azioni per prevenire l'abbandono scolastico e perseguire il rientro di chi lo ha vissuto”⁸⁹.

L'attività dell'orientatore, quindi, deve essere intrecciata saldamente con quella formativa e non può essere sostituita interamente dalle TIC, che pure come fonti d'informazioni e strumenti diagnostici possono aprire nuovi orizzonti e migliorare la gamma e la qualità dei servizi di orientamento. Essa può essere utile anche per estendere l'accesso all'istruzione permanente e far accedere gli utenti all'intera offerta di apprendimento disponibile dando informazioni, consulenze e

⁸⁷ Sulle trasformazioni dell'accesso all'istruzione superiore Eurydice (2000).

⁸⁸ Per tutti questi motivi è importante “elaborare sistemi di alta qualità per la “convalida dell'esperienza precedente” (APEL Accreditation of Prior and Experiential Learning). Ibidem.

⁸⁹ Consiglio, programma di lavoro dettagliato (2002/C 142/01)

orientamento⁹⁰.

Un aspetto rilevante su cui insistono i documenti europei è quello della mobilità interna all'Europa sia degli studenti, sia del personale. L'intento è quello di far diventare una pratica comune tra gli studenti dell'istruzione superiore quello di trascorrere un periodo di formazione all'estero. Sarà necessario a tale scopo potenziare un finanziamento sostenibile di tale attività rivolgendosi a privati, alle famiglie e ai datori di lavoro.

Il consiglio e la commissione, per favorire la mobilità, ponevano tra gli obiettivi per il 2010 che i sistemi d'istruzione e formazione in Europa potessero essere sufficientemente compatibili in modo da permettere alla persona il passaggio da uno all'altro e arricchirsi quindi anche con la loro diversità⁹¹.

Nel maggio 2005 a Bergen è stato approvato lo Schema generale dei titoli attraverso il quale si è attuato il riconoscimento dei titoli dell'istruzione superiore, con il quale si è migliorata la trasparenza delle qualifiche e delle competenze e la loro trasferibilità da un paese all'altro.

Un ulteriore passo viene fatto nel 2006 quando si raccomanda l'adozione di una carta europea di qualità per la mobilità⁹² per favorire il riconoscimento dell'apprendimento (formale o informale) derivante dai periodi trascorsi all'estero. Da notare come nella carta la presenza di servizi di tutorato per l'integrazione nel nuovo contesto sia uno dei requisiti ritenuti influenti per la qualità⁹³.

Con l'adozione poi del Quadro europeo delle qualifiche si dà la possibilità del trasferimento e del cumulo delle unità di credito nell'istruzione superiore, nell'istruzione e formazione professionale⁹⁴, in modo che i cittadini potranno “sviluppare i propri percorsi professionali e di apprendimento in un ambito

⁹⁰ L'estensione dell'apprendimento permanente è uno dei temi chiave già dal 2002. Consiglio, programma di lavoro dettagliato (2002/C 142/01).

⁹¹ Inoltre si scrive che “coloro che hanno acquisito qualifiche, conoscenze e capacità dovunque nella UE dovranno poterle convalidare in tutta l'unione ai fini della carriera e dell'ulteriore apprendimento”. Consiglio, “Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa.” (2002/C 142/01)

⁹² Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006, (2006/961/CE)

⁹³ Allegato Carta europea di qualità per la mobilità.

⁹⁴ Raccomandazioni Parlamento europeo consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente.

geografico allargato”⁹⁵. Molti paesi stanno implementando il Quadro europeo delle qualifiche, validando anche l’apprendimento non-formale e informale. Questi sforzi sono importanti per sviluppare l’orientamento permanente e di conseguenza la cooperazione nel progetto Europlacement, che, come afferma Noworol (2011), rappresenta lo strumento perché l’orientamento permanente possa divenire realtà in tutti i Paesi membri⁹⁶.

Tutti i provvedimenti sopra ricordati determinano una necessaria assunzione di responsabilità del soggetto del proprio apprendimento, che, centrato sullo studente, rende essenziale un’attività di orientamento e di appoggio alla docenza⁹⁷.

L’Unione auspica una maggiore collaborazione dell’istruzione superiore europea e considera funzionale allo scopo sviluppare anche corsi europei, attraverso consorzi di università che conferiscano un titolo di laurea comune e una doppia laurea a livello di master e di dottorato⁹⁸.

In ogni caso l’impegno e i finanziamenti dell’Unione europea per la mobilità

⁹⁵ Risoluzione del Consiglio dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio del 21 novembre 2008, “Integrare maggiormente l’orientamento nelle strategie di apprendimento permanente”.

⁹⁶ Noworol (2011), “In this context, improved cooperation such as EUROPLACEMENT and cross sectoral and multiprofessional initiatives, increased dialogue and stronger partnerships among all key players and stakeholders in the frame of national fora will help lifelong guidance become a reality in the Member States.”, pag. 51-52.

⁹⁷ Noworol(2011), “Council Resolution (2008) on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies points out four priority areas, focusing on lifelong guidance within each:

1. Encouraging the lifelong acquisition of career management skills;
2. Facilitating access by all citizens to guidance services;
3. Developing the quality assurance of guidance provision;
4. Encouraging coordination and cooperation among various national, regional and local stakeholders.”

Sul tema di come è cambiato il ruolo del docente con la costituzione del EHEA e sulla necessità di trasformare i metodi didattici c’è ormai un’ampia letteratura in lingua spagnola. Si vedano per esempio: Álvarez, B., González, C., y García, N. (2007); Andreu, Ll., Sanz, M., y Serrat, E. (2009); Arredondo, J.J y Nozargaray, C.C (2009); Bolivar, A. (2007); García, N. (2008); García, A. y Daneri, M. (2008); Herrera, L. y Lorenzo, O. (2009); Romero, C., Zurita, F. y Zurita, F. (2010); Rué, J. (2007); Sogues, M., Gisbert, M. e Isus, S. (2007); Yániz, C. (2008).

Sull’utilità dell’uso delle tecnologie come strumenti di innovazione didattica per l’apprendimento centrato sullo studente e come appoggio alla docenza nel contesto del EHEA sulla percezione degli studenti sul loro apprendimento, si legga Zurita Ortega F., Soto Gonzales J. I., Zurita Molina F., Gallardo Vigil M. A., Padilla Zea N. (2011).

⁹⁸ Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Un quadro aggiornato per la cooperazione nel settore dell’istruzione e della formazione. Bruxelles, 16/12/2008. SEC (2008) 3058 SEC (2008) 3059.

interna all'Europa sono sempre più rilevanti. Il 23 novembre 2011 a Bruxelles la Commissione europea ha varato un nuovo programma denominato "Erasmus per tutti". Il programma estende a cinque milioni le persone che potrebbero avere la possibilità di formarsi o di studiare all'estero con gli aiuti europei e sarebbero quindi di un numero doppio rispetto agli anni precedenti. Il programma coinvolgerà anche gli studenti di master. Il programma inizierà nel 2014 e durerà sette anni con un investimento di bilancio pari a 19 miliardi di euro⁹⁹. Il programma riflette le priorità della strategia Europa 2020 e delle sue iniziative faro, rappresentando un investimento nelle persone che porterà benefici non solo ai singoli ma anche alla società, contribuendo alla sua crescita. Movimento indispensabile per

"garantire che i sistemi di istruzione e formazione diano le conoscenze e le abilità necessarie in un mercato del lavoro sempre più globalizzato, in modo anche da rendere l'apprendimento permanente una realtà per tutti. Il programma si propone anche di avere come effetto quello della modernizzazione dei propri sistemi di istruzione e formazione, rendendoli maggiormente innovativi".

Questa volontà proviene anche dalle verifiche sugli obiettivi raggiunti, come dalla considerazione che l'Unione europea è diventata un punto di riferimento mondiale per l'istruzione superiore e dalla constatazione che anche l'impegno nell'istruzione non formale ha dato come risultato la nascita e lo sviluppo del Servizio volontario europeo. Il programma è interessato anche a operare una semplificazione amministrativa dell'accesso ai finanziamenti, in quanto la frammentazione porta a disfunzionali sovrapposizioni. Di conseguenza si è deciso che il nuovo programma si concentrerà su varie azioni a carattere transnazionale, mentre i fondi strutturali andranno a sostegno delle forze regionali e nazionali per la modernizzazione delle infrastrutture degli istituti d'istruzione e a incentivare la mobilità all'interno del mercato del lavoro e l'accesso alla formazione e all'istruzione di gruppi sottorappresentati. Per la semplificazione degli investimenti (e per evitare sovrapposizioni) si sono individuate tre linee di azioni fondamentali: la mobilità

⁹⁹ Coinvolti dal finanziamento anche un milione di insegnanti, formatori e operatori giovanili, giovani che partecipano ad attività di tirocinio o di volontariato, istituzioni e organizzazioni che realizzano partenariati strategici e istituti o imprese che creano "alleanze della conoscenza".

individuale ai fini di apprendimento, la cooperazione per l'innovazione (favorire partenariati tra istituti d'istruzione e imprese) e le buone pratiche e sostegno alle riforme politiche¹⁰⁰. Per quanto riguarda i partenariati strategici, lo scopo è quello di

“rafforzare la cooperazione transnazionale tra gli istituti di istruzione/le organizzazioni giovanili e/o altri attori. Il programma collegherà le attività di mobilità a quelle di cooperazione e migliorerà l'impatto sistemico”¹⁰¹.

Le basi giuridiche del programma “Erasmus per tutti” sono presenti negli articoli 165-166 del Trattato sul funzionamento dell'Unione europea (TFUE) e del principio di sussidiarietà. Nell'articolo 165 si esprime la necessità che l'Unione europea debba incentivare la cooperazione tra gli Stati membri per sviluppare un'istruzione di qualità e in entrambi gli articoli si stabilisce che l'Unione europea e gli stati membri debbano favorire anche la cooperazione con gli stati terzi e le organizzazioni internazionali per quanto riguarda l'istruzione¹⁰². Il carattere innovativo del programma, rispetto ai precedenti, consiste nel favorire e sviluppare partenariati e attività transnazionali in tutta Europa, incoraggiando attività di cooperazione tra i sistemi d'istruzione e formazione. Un'altra novità consiste nell'abbracciare in un unico programma i settori dell'istruzione, della formazione, della gioventù e dello sport. Le tre linee di azione derivano anche da quanto era emerso nella relazione intermedia del Programma di apprendimento permanente e dei programmi Gioventù in azione ed Erasmus Mundus e dalla consultazione dell'opinione pubblica, dalle quali emergevano le necessità di portare avanti mobilità e cooperazione a livello europeo nei settori dell'istruzione, della formazione e dell'istruzione superiore. Gli obiettivi perseguiti non sono solo quelli di conferire

¹⁰⁰ Il programma si impegna in “una cooperazione con gli organismi operanti nel settore della gioventù e a sostegno dei programmi politici, in cui rientra il sostegno al rafforzamento delle capacità nei paesi terzi, compresi i paesi dell'allargamento, con particolare attenzione ai paesi limitrofi e al dialogo politico internazionale”. Bruxelles, Erasmus per tutti, 23 novembre 2011, COM 787 definitivo.

¹⁰¹ Bruxelles, Erasmus per tutti, 23 novembre 2011, COM 787 definitivo. La disponibilità dei finanziamenti deriveranno anche dalla semplificazione che porterà ad un aumento della produttività del 40% e l'ottimizzazione della struttura dei finanziamenti..

¹⁰² Bruxelles, 23/11/2011 COM (2011) 788 definitivo, Proposta di Regolamento del Parlamento europeo e del consiglio che istituisce “Erasmus per tutti” il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione , la gioventù e lo sport. (testo rilevante ai fini del SE) (SEC (2011) 1402 definitivo 1403 definitivo).

una dimensione internazionale all'istruzione superiore europea, per migliorarne la qualità e raggiungere i più ampi obiettivi della strategia Europa 2020, rafforzando l'attrattività dell'Unione come sede di studio, ma anche favorire la comprensione tra i popoli e contribuire allo sviluppo sostenibile dell'istruzione superiore nei paesi terzi, aprendo il futuro programma d'istruzione ai paesi limitrofi.

Altri obiettivi del programma (punti 13 e 14), sono ripresi dalla Dichiarazione di Bologna nel 1999 e dal processo di Copenaghen rinnovato (2011-2020): realizzare lo “spazio europeo dell'insegnamento superiore”, intensificare la mobilità internazionale e sostenere le riforme attuate negli stati membri nel campo dell'istruzione e formazione professionale.

Nel documento inoltre c'è attenzione al miglioramento dell'equità nei sistemi scolastici e alla riduzione dell'abbandono prematuro d'istruzione e formazione, riuscendo a garantire però un livello adeguato nelle competenze di base e un miglioramento della qualità dell'istruzione.

Nel programma “Erasmus per tutti”, che entrerà in vigore dal 1 gennaio 2014 e rimarrà in vigore fino al 31 dicembre 2020, ci sono alcune riflessioni interessanti, tra cui quella sull'apprendimento permanente e sulla mobilità ai fini di apprendimento. L'apprendimento permanente è definito come

“ogni istruzione generale, istruzione e formazione professionale, istruzione non formale e apprendimento informale, intrapresi nelle varie fasi della vita, che diano luogo a un miglioramento delle conoscenze, delle capacità e delle competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e /o occupazionale: è compresa la prestazione di servizi di consulenza e orientamento”.

La mobilità ai fini di apprendimento è definita come

“lo spostarsi fisicamente in un altro paese per svolgere studi, intraprendere un'attività di formazione o un'altra attività di apprendimento, tra cui il tirocinio e l'apprendimento non formale, o attività didattica, oppure partecipazione ad attività transnazionali di sviluppo professionale”¹⁰³.

¹⁰³ Per cooperazione per l'innovazione e le buone pratiche “progetti di cooperazione transnazionale che coinvolgono organizzazioni attive in materia d'istruzione, formazione e/o gioventù e possono comprendere anche altre organizzazioni”; per mobilità virtuale “una serie di attività sostenute

Il programma si propone inoltre di contribuire al raggiungimento degli obiettivi strategici di Europa 2020 e in particolare la riduzione del tasso di abbandono scolastico e l'aumento del numero di studenti tra i trenta e i trentaquattro anni che abbiano concluso il livello terziario d'istruzione. Intende poi migliorare la qualità, l'eccellenza nell'innovazione e l'internazionalizzazione per quanto riguarda gli istituti di istruzione, l'animazione socioeducativa e il settore dell'istruzione superiore, promuovere la realizzazione di uno spazio europeo dell'apprendimento permanente, favorire riforme politiche a livello nazionale, sostenere l'ammmodernamento dei sistemi di istruzione e formazione, anche per quanto riguarda l'apprendimento non formale, e la cooperazione degli istituti di istruzione superiore dell'UE con quelle dei paesi terzi. Tutto queste iniziative mirano anche a dare all'istruzione europea, soprattutto a quella superiore, una maggiore attrattività e prestigio.

Per quanto riguarda la cooperazione per l'innovazione e le buone pratiche, le azioni del programma dovrebbero contribuire allo sviluppo di forme di partenariati strategici transnazionali tra organizzazioni che operano nell'istruzione, nella formazione o altri settori rilevanti o anche a sostenere partenariati transnazionali tra imprese e istituti d'istruzione per promuovere la creatività, l'innovazione e l'imprenditorialità. Anche l'organizzazione dell'istruzione superiore era oggetto di cambiamenti, già in anni precedenti, quando si suggeriva di superare le tradizionali distinzioni e l'organizzazione per singole discipline scientifiche. Per far emergere ambiti di ricerca più allargati si riteneva necessaria una diversa organizzazione istituzionale che disponesse di strumenti atti a favorire le interazioni tra studenti, ricercatori e gruppi di ricerca su tali ambiti¹⁰⁴. Si affermava anche che tale inter e transdisciplinarietà avrebbe potuto anche essere incoraggiata attraverso i meccanismi

nell'ambito delle tecnologie dell'informazione (...) che realizzano o favoriscano esperienze internazionali collaborative in un contesto di insegnamento e/o apprendimento"; per "diploma comune "un programma di studi integrato offerto da almeno due istituti di istruzione superiore che si conclude con un unico diploma rilasciato e firmato da tutti gli istituti partecipanti congiuntamente e riconosciuto ufficialmente nei paesi in cui gli istituti partecipanti sono ubicati"; per partenariato si intende "un accordo tra un gruppo di istituti o di organizzazioni di vari stati membri per lo svolgimento di attività europee congiunte in materia di istruzione, formazione e gioventù o l'istituzione di una rete formale o informale in un settore pertinente".

¹⁰⁴ Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Un quadro aggiornato per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione. Bruxelles, 16/12/2008. SEC (2008) 3058 SEC (2008) 3059.

di valutazione delle strutture e dei finanziamenti.

La finalità dell'Unione è quella di rendere l'istruzione superiore e la ricerca europea una eccellenza, in modo da renderla più attraente e più competitiva a livello mondiale. Nello stesso tempo però l'Unione non sembra voler necessariamente sminuire o svalutare la funzione sociale dell'università, come centro culturale e di diffusione della conoscenza: l'attenzione al tema dell'inclusività e dell'orientamento nell'arco dell'intera vita lo attesterebbe. I documenti europei prospettano una società europea inclusiva, nella quale ci sia una grande apertura a un dialogo interculturale con la presenza di un accentuato multilinguismo e di una diffusa conoscenza delle lingue.

Sono ripetuti inoltre i richiami nei documenti europei a stimolare innovazione, creatività e imprenditorialità a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione¹⁰⁵. La comunicazione del 2008, infatti afferma:

“ L'Istituto europeo dell'innovazione e della tecnologia può ispirare e orientare i cambiamenti al fine di rafforzare l'eccellenza in materia di istruzione e di ricerca, in particolare incoraggiando la pluridisciplinarietà, le partnership tra i vari organismi del settore e il settore privato. La partnership tra il mondo imprenditoriale e i vari livelli e settori dell'istruzione, della formazione e della ricerca possono contribuire a garantire una migliore concentrazione sulle capacità e competenze richieste nel mercato del lavoro sviluppando l'innovazione e l'imprenditorialità in tutte le forme di insegnamento. La creazione di un'Area europea della ricerca e lo sviluppo di raggruppamenti di livello mondiale dovrebbero contribuire al successo di tali partnership”¹⁰⁶.

La collaborazione tra pubblico e privato nel settore dell'istruzione è ulteriormente incoraggiata anche nei documenti più recenti motivandola anche come uno strumento che permetta all'Unione europea di ottenere i finanziamenti necessari per il raggiungimento degli obiettivi della Strategia 2020 nell'attuale contesto della crisi economica.

Collegato a questo punto, che tende a risottolineare il collegamento con l'economia, e la tecnologia, la Commissione della Comunità europea ancora nel

¹⁰⁵ Vedi per la comunicazione citata del 16/2/2008.

¹⁰⁶ Vedi Comunicazione citata del 16/2/2008.

2009/2010 ribadiva la necessità di rafforzare l'insegnamento delle scienze per migliorare l'apprendimento della matematica e delle scienze nei livelli elevati dell'istruzione e soprattutto promuovere una maggiore equità di genere, cercando di aumentare il numero delle ragazze che si diplomano in matematica, scienze e tecnologia e che risultano ancora minoritarie¹⁰⁷. Già nel corso della riunione informale dei ministri dell'Istruzione e di quelli della Ricerca a Uppsala nel marzo 2001 si sottolineava l'importanza di incoraggiare tra gli studenti la scelta delle discipline scientifiche e tecnologiche, anche attraverso legami più stretti con la vita lavorativa e l'industria, e si ribadiva che avrebbe dovuto essere incoraggiata una partecipazione in egual misura di uomini e donne. L'attrazione degli studenti nelle aree scientifiche della matematica e della tecnologia sarebbe potuta avvenire attraverso nuove strategie di orientamento e di consulenza scolastica e professionale, che potrebbero contribuire anche a un maggior equilibrio tra i sessi¹⁰⁸.

Sempre più si attribuisce all'istruzione e alla formazione un doppio ruolo, sociale ed economico¹⁰⁹. E' fondamentale aiutare le persone ad acquisire nuove competenze per potersi meglio adeguare a un mercato del lavoro in continua evoluzione o per poter mutare la propria carriera professionale. Per questi motivi si considera una sfida per il futuro migliorare la qualità dei percorsi professionali e fare in modo che non risultino meno attraenti dei percorsi universitari.

Le otto competenze chiave che sono indicate come finalità per l'apprendimento permanente sono utili per comprendere l'indirizzo che l'Unione intende dare all'istruzione: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di

¹⁰⁷ Vedi Comunicazione citata del 16/2/2008..

¹⁰⁸ Consiglio, Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa, (2002/C 142/01).

¹⁰⁹ "Modernizzare l'istruzione e la formazione: un contributo fondamentale alla prosperità e alla coesione sociale in Europa", relazione intermedia comune 2006 del Consiglio e della Commissione sui progressi compiuti nell'ambito del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" (2006/C 79/01).

iniziativa e imprenditorialità e, in ultimo, consapevolezza ed espressione culturale¹¹⁰. Oltre al richiamo alle competenze imprenditoriali ci sono riferimenti alla consapevolezza etica delle imprese, e agli effetti benefici che può produrre, ad esempio mediante il commercio equo e solidale o costituendo un'impresa sociale e richiami alla consapevolezza e all'espressione creativa delle idee e delle proprie emozioni, alla comprensione della propria cultura, specificando che il senso di identità, tramite l'autoespressione artistica e la partecipazione alla vita culturale, possa essere la base di un atteggiamento aperto verso la diversità, di espressione culturale nel rispetto della stessa.

L'Unione stabiliva di aumentare gli investimenti nell'istruzione superiore per renderli equiparabili a quelli mobilitati da alcuni paesi extraeuropei, passando al 2% del PNL entro il 2015.

Oltre a questi documenti in cui l'Unione indirizza l'istruzione, indicandone caratteristiche, finalità e obiettivi, ci sono documenti nei quali sono date precise indicazioni sull'orientamento.

Nel documento preparatorio “Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede del Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa” del 2004¹¹¹ si conferisce all'orientamento, che dovrebbe portare all'autogestione dei percorsi di apprendimento e professionali, un ruolo importantissimo non solo nel miglioramento della qualità e dell'offerta dell'istruzione degli istituti di istruzione e formazione, ma anche nella realizzazione e nello sviluppo degli obiettivi economici e di mobilità professionale e geografica dell'Unione Europea¹¹².

Attraverso l'orientamento è possibile prevenire lo squilibrio tra formazione e

¹¹⁰ Allegato “Competenze chiave per l'apprendimento permanente- un quadro di riferimento europeo della “raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 /2006/962/CE).

¹¹¹ Consiglio dell'Unione Europea, Bruxelles, 18/05/2004, 9286/04 EDUC 109 SOC 234.

¹¹² “Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede del Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa” del Consiglio dell'Unione Europea, Bruxelles, 18/05/2004, 9286/04 EDUC 109 SOC 234

mercato del lavoro, elevare il tasso medio delle persone che raggiungono la formazione nell'istruzione secondaria e superiore, favorire il passaggio tra formazione e mondo del lavoro, ma anche viceversa (ritorno agli studi), e migliorare l'inclusione sociale. Per questo motivo è necessario investire in questo settore in modo che l'orientamento sia sviluppato a tutti i livelli e soprattutto che ci sia una grande cooperazione tra i soggetti che erogano questo tipo di servizi all'interno dell'Unione europea.

Il documento del 2004 constata come l'orientamento che viene offerto nell'Unione non sia adeguato, secondo i risultati di CEDEFOP, della FED e dell'OCSE e della Banca mondiale alle economie basate sulla conoscenza e alle società dei saperi e sostiene la necessità in un ripensamento delle prassi attuate, ribadendo quindi che l'orientamento dovrebbe: favorire e incoraggiare il completamento degli studi, o reintegrare quelli che li avevano abbandonati, l'inclusione e l'integrazione sociale, utilizzare metodologie e tecnologie innovative anche per raggiungere tutti i giovani e gli adulti, permettendo il superamento degli svantaggi economici e geografici, sviluppare anche servizi on line, favorire la collaborazione tra i soggetti che si occupano di orientamento, sia a livello locale, regionale e nazionale, sia tra questi e l'OCSE, l'OIL e l'UNESCO, nonché promuovere nelle scuole, negli istituti di istruzione secondaria e superiore lo sviluppo di tecniche per consentire a giovani e ad adulti di autogestire i loro percorsi di apprendimento professionali, e migliorare così anche le prassi in prospettiva di genere¹¹³. L'orientamento è considerato fondamentale in qualsiasi processo di formazione, essendo un

”processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro

¹¹³ “Progetto di risoluzione”, cit. del 18/05/2004.

ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze”¹¹⁴.

L'orientamento non si dovrà limitare a fasi particolari della vita, ma potrà essere rilevante per aumentare la domanda d'istruzione superiore. Per questo si dovrà incoraggiare la creazione di “sistemi efficaci di orientamento permanente e di sistemi integrati per la convalida dell'apprendimento non formale e informale”¹¹⁵ e il ritorno all'istruzione superiore da parte di adulti che ne sarebbero ormai fuori per età: gli istituti di istruzione superiore dovrebbero accogliere studenti meno tradizionali o preparare un'offerta di apprendimento ben sviluppata da rivolgere agli anziani per

“promuovere l'invecchiamento attivo, autonomo e sano e per sfruttare le loro conoscenze, la loro esperienza e il capitale sociale e culturale che rappresentano”¹¹⁶.

In questi elementi si può ravvisare il disegno di stimolare una continua formazione, che stia al passo e corrisponda alle esigenze della ricerca, della tecnologia e delle trasformazioni economiche, in modo che i cittadini europei possano sempre di più accedere a un'istruzione superiore attraverso percorsi diversi dai tradizionali, e definiti più innovativi, come l'apprendimento informale, attraverso il lavoro, con formazioni trans-disciplinari e soprattutto senza più barriere nazionali. Per realizzare tale formazione continua, secondo l'Unione europea, non solo il motore dell'istruzione superiore dovrà consistere in un'unione tra università, imprese e ricerca, attraverso cioè una maggiore compenetrazione dell'istruzione superiore con i poteri economici, ma anche ci dovrà essere una maggiore integrazione dei servizi di orientamento permanente con le strategie dell'apprendimento

¹¹⁴ Consiglio dell'Unione europea, Bruxelles, 17/11/2011, 16743/11, Progetto di risoluzione del Consiglio su un'agenda rinnovata per l'apprendimento degli adulti.

¹¹⁵ Consiglio dell'Unione europea, Bruxelles, 17/11/2011, 16743/11, Progetto di risoluzione del Consiglio su un'agenda rinnovata per l'apprendimento degli adulti..

¹¹⁶ Consiglio dell'Unione europea, Bruxelles, 17/11/2011, 16743/11, Progetto di risoluzione del Consiglio su un'agenda rinnovata per l'apprendimento degli adulti.

permanente¹¹⁷. Si tratta di incoraggiare una maggiore flessibilità nell'accesso all'istruzione e nello sviluppo della carriera attraverso l'accesso a un orientamento di tutti i cittadini e nell'arco di tutta la vita che permetta loro di individuare i percorsi più congeniali nel mondo dell'istruzione, della formazione e delle professioni¹¹⁸. L'Unione europea cerca quindi di incoraggiare lo sfruttamento delle opportunità date ai cittadini dal programma di apprendimento permanente e dai fondi strutturali europei, cercando di migliorare l'accesso alle risorse documentali, alle consulenze individuali, anche attraverso una più stretta collaborazione tra i vari soggetti a livello nazionale, regionale e locale sia pubblici sia privati.

L'orientamento inoltre rappresenta una risorsa essenziale per sostenere i giovani con minori opportunità, tramite opportuni servizi e sostegni pluridisciplinari, o anche attraverso percorsi maggiormente innovativi. Anche in ambito universitario l'orientamento, in entrata e in itinere, può incidere sul problema del drop out, che si è accentuato in tutti gli Stati europei con l'aumento considerevole degli accessi all'università. Si tratta quindi di sviluppare un orientamento in itinere che integri l'offerta formativa e migliori l'efficienza e l'efficacia dei sistemi universitari europei, messi in crisi dall'università di massa e dall'eterogeneità sociale e culturale di chi accede attualmente all'università, rappresentata dall'aumento degli studenti non-standard¹¹⁹.

L'Unione si è impegnata molto nell'area dell'orientamento, sviluppando strumenti per rafforzare la cooperazione europea, e nel miglioramento della qualità dei servizi. Tra questi la rete ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network), creata per dare “risorse di informazione affidabili che coprono l'insieme dei sistemi di istruzione e formazione e dei servizi di orientamento nazionali”¹²⁰, Euroguidance, FEDORA (European Forum for Student Guidance), EURES

¹¹⁷ Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, de 21 novembre 2008 “integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente” 2008/C 319/02.

¹¹⁸ Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, de 21 novembre 2008 “integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente” 2008/C 319/02..

¹¹⁹ Sull'argomento si veda Vaira M.(a cura di) (2007).

¹²⁰ Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi del 21 novembre 2008. Su la ELGPN si veda il sito: <http://ktl.jyu.fi/ktl/elgpn>

(European Employment Services).

2.2. La legislazione spagnola sull'orientamento e sul tutorato nelle scuole secondarie e nell'istruzione superiore.

In Spagna c'è una grande attenzione all'orientamento fin dalla scuola dell'infanzia. Nella scuola secondaria è prevista un'intensa attività di orientamento, sulla base della Legge 1/1990 di Ordinamento Generale del Sistema Educativo (LOGSE). Il servizio di orientamento viene offerto a tre livelli: di classe (sotto la responsabilità di un docente-tutor), di scuola (organizzato dal Dipartimento di orientamento) e di sistema scolastico-territoriale¹²¹. A livello di classe durante l'ESO (l'istruzione Secondaria Obbligatoria) il docente-tutor dedica un'ora alla settimana per svolgere un'attività di orientamento, che comprende il metodo di studio, le dinamiche di gruppo, lo sviluppo della capacità di prendere decisioni, le scelte professionali o il proseguimento degli studi. Durante il Bachillierato le attività sono soprattutto individuali con colloqui volti a valutare i requisiti necessari per il percorso universitario scelto e prepararsi alla prova di accesso nazionale. A livello di scuola il Dipartimento di orientamento, coordinato da un orientatore, nel ruolo docente ma che non svolge attività didattica, specializzato in psicologia o pedagogia, si occupa di programmare le attività di orientamento e di supportare il docente-tutor.

Per l'Istruzione superiore i primi riferimenti legislativi all'orientamento e al tutorato si trovano nella legge Generale dell'Istruzione del 1970 (negli articoli 32, 37 e 127.2) nella quale si raccomanda l'organizzazione dei servizi di orientamento professionale diretti alla ricerca di un lavoro e nel Real Decreto 898/1985 nel quale si afferma l'obbligo per i docenti di dedicare sei ore alla settimana al tutorato e

¹²¹ Per questo capitolo molte informazioni sono state ricavate da Vaira (2007), pp. 130-147.

all'assistenza degli studenti¹²². Il diritto all'orientamento e al tutorato degli studenti da parte dei docenti viene sancito nella legge 6/2001 di Ordinamento delle Università (LOU), mentre nel Real Decreto 1393/2007 viene stabilito l'obbligo per le istituzioni universitarie di organizzare servizi di orientamento per sostenere l'integrazione degli studenti nell'università¹²³. Due anni fa, con il Reale Decreto 1791 del 31 dicembre 2010, è stato approvato lo Statuto dello studente universitario, con il quale il tutorato è diventata una funzione inerente alla docenza.

Fino agli anni ottanta l'orientamento svolto nelle università spagnole era soprattutto quello per inserire gli studenti che terminavano il corso di studi nel mondo lavorativo, era esercitato nei Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE), mentre in seguito incomincia a essere considerato come un elemento caratterizzante della qualità dell'insegnamento. Tuttavia lo sviluppo dell'orientamento universitario è molto lento e non è comparabile, per l'organizzazione e la qualità, con quello svolto negli altri livelli d'istruzione. Ugualmente il tutorato non si è sviluppato, ma ci sono state trasformazioni con l'inserimento nello Spazio Europeo dell'Istruzione superiore, in quanto i docenti universitari hanno acquisito nuove funzioni, tra le quali appunto l'orientamento e il tutorato, che sono state poi istituzionalizzate e definite con il Reale Decreto 1791/2010, nel quale è approvato lo statuto dello studente universitario¹²⁴.

Le premesse di questa legge sono nel processo di convergenza europea e di costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione superiore, che rende necessario far emergere, come si dice nel testo, una nuova figura di studente universitario - soggetto attivo del processo di formazione, con la valorizzazione del suo lavoro dentro e fuori dell'aula - e lo sviluppo di servizi di appoggio all'attività docente e di sistemi tutoriali. Il ruolo degli studenti nella gestione pubblica dell'istruzione superiore viene potenziato e anche formalizzato attraverso l'organizzazione del

¹²² Sulla legislazione di orientamento oltre ai documenti ufficiali Grañeras Pastrana M., Antonia Parras Laguna (a cura di) (2008).

¹²³ Villena M.D. et al. (2010).

¹²⁴ L'inserimento delle università spagnole all'interno dello EHEA è avvenuta attraverso il Real Decreto 1044/2003 con cui si prevede il supplemento europeo del titolo universitario; il Real Decreto 1125/2003 con il quale viene adottato il sistema dei crediti ECTS; i Reali Decreti 55 e 56/2006 con i quali si attua la divisione degli studi in due cicli.

Consiglio degli Studenti universitari dello Stato, previsto in tutte le università sia pubbliche sia private.

Nello Statuto vengono riportati i diritti dello studente universitario, tra cui, l'orientamento accademico e professionale, i servizi di attenzione allo studente, il tutorato e la valutazione. Per tale motivo le università dovranno promuovere

“programas de información y orientación a sus futuros estudiantes que favorezcan la transición activa a la universidad enfocados a una mejor integración en sus estructuras, niveles y ámbitos de formación a lo largo de la vida, actividad investigadora, cultural y de responsabilidad social”¹²⁵.

L'importanza di tale diritto consiste nell'affermare la necessità di un orientamento in entrata per facilitare la transizione all'università, evitare l'insuccesso e favorire anche l'inserimento futuro in un processo di apprendimento permanente e di partecipazione sociale. Tra gli altri diritti inoltre sono riportati il riconoscimento ai fini accademici delle esperienze lavorative o professionali e il diritto alla partecipazione ai programmi di mobilità nazionale e internazionale.

La preoccupazione per la transizione dal Bachillierato agli studi universitari si trova anche in altre parti del testo in cui viene riaffermato il diritto, per gli studenti di Grado del primo anno a ricevere un orientamento e un tutorato personalizzato “para facilitar la adaptación al entorno universitario y el rendimiento académico”¹²⁶. Per aiutare gli studenti impegnati nei programmi di mobilità e permettere loro il riconoscimento accademico del periodo svolto all'estero si prevede l'assegnazione di uno specifico docente tutor che si occuperà di organizzare con lo studente il programma nei dettagli, stilando un apposito documento.

Il capitolo V, dall'art. 19 al 22, è interamente dedicato al tutorato. Nel primo articolo sono spiegati i principi generali dell'organizzazione delle attività di orientamento e tutorato di facoltà, che hanno come obiettivo far conoscere le strutture, le metodologie, i programmi, le procedure per la valutazione, gli sbocchi professionali e le attività di sostegno alla didattica. Negli articoli successivi c'è la suddivisione tra diverse tipologie di tutorato - di facoltà, di materia e tutorato per gli

¹²⁵ Real decreto 1791/2010, art. 7.1 a.

¹²⁶ Art. 8 e).

studenti diversamente abili - e le spiegazioni nel dettaglio delle attività per ciascuna di esse. Il tutor di dipartimento si occuperà di orientare e tutorare lo studente, interessandosi dei suoi processi di apprendimento e del suo sviluppo professionale e personale dall'ingresso in università al suo inserimento lavorativo: favorirà quindi il processo di transizione all'università - dando informazioni, orientamento e risorse per lo sviluppo dell'apprendimento e del percorso curricolare - e il processo di transizione al mondo lavorativo, aiutando lo studente nello sviluppo iniziale della carriera professionale e nell'accesso alla lifelong learning. Il tutor di materia sosterrà e orienterà, anche individualmente, lo studente durante il percorso accademico relativamente all'apprendimento delle discipline. Per quanto riguarda gli studenti diversamente abili potranno, tra le altre attività, essere assistiti da un docente tutor per l'intero corso di studi.

Altre iniziative di orientamento e tutorato sono previste in altri articoli della stessa legge per sostenere lo studente durante i tirocini svolti all'esterno dell'università, presso aziende o altre istituzioni.

L'università, inoltre, si dovrà occupare anche della formazione dello studente come persona:

“Para ello la universidad debe reunir las condiciones adecuadas que garanticen en su práctica docente e investigadora la presencia de los valores que pretende promover en los estudiantes: la libertad, la equidad y la solidaridad, así como el respeto y reconocimiento del valor de la diversidad asumiendo críticamente su historia. Asimismo promoverá los valores medioambientales y de sostenibilidad en sus diferentes dimensiones y reflejará en ella misma los patrones éticos cuya satisfacción demanda al personal universitario y que aspira a proyectar en la sociedad”¹²⁷

Questa attenzione allo sviluppo integrale della persona, all'educazione ai valori di solidarietà, di sostenibilità e alla cittadinanza ritorna più volte nella legge, ed è centrale nell'art. 63, in cui si sottolinea l'importanza per le università di sviluppare negli studenti, favorendo anche un loro impegno in attività di volontariato, la partecipazione sociale e la sensibilità all'ambiente e allo sviluppo sostenibile, attività che di diritto potranno essere riconosciute ai fini accademici.

¹²⁷ Real decreto 1791/2010, Cap. XIII, art. 63.

A complemento della formazione integrale dello studente le università avranno “unità di attenzione allo studente” che svolgeranno le attività in coordinamento e collegate con i servizi di azione tutoriale e con le azioni a esse collegate. Tali unità (le cui funzioni sono ampie, comprendendo anche quelle di tipo più amministrativo, come l’assegnazione di borse di studio, alloggi o l’organizzazione di attività sportive o culturali) si occuperanno in particolare di aiutare gli studenti nella scelta (o in un cambiamento) degli studi, nella metodologia di lavoro da adottare all’università o per migliorare le strategie di apprendimento, attraverso anche attività di formazione per lo sviluppo delle competenze trasversali o un servizio di sostegno psicologico. Un ulteriore servizio agli studenti quindi che mira a sostenerli nel rendimento accademico e nello sviluppo personale e sociale.

2.3. La legislazione italiana sull'orientamento e sul tutorato nelle scuole secondarie e nell'istruzione superiore.

I primi importanti riferimenti sull'orientamento e il tutorato nella legislazione italiana relativa all'istruzione superiore sono presenti nella Legge di "Riforma degli ordinamenti didattici universitari" del 19 novembre 1990. In essa infatti si fa riferimento agli Statuti universitari e si prescrive che gli stessi dovranno prevedere, tra l'altro, corsi di orientamento per gli studenti, gestiti in collaborazione dagli istituti universitari e dalle scuole secondarie superiori, al fine di sostenerli e aiutarli nella scelta degli studi superiori di primo livello e post-laurea e nell'elaborazione dei piani di studio¹²⁸. Un po' più ampie sono le attività di tutorato previste. Innanzitutto viene definito "come compito istituzionale dei professori e dei ricercatori guidare il processo di formazione culturale dello studente secondo quanto previsto dal sistema di tutorato di cui all'art. 13".

In quest'articolo si precisa che le università, entro un anno dall'entrata in vigore della legge, dovranno istituire il tutorato con un regolamento interno all'istituzione, che assegni la sua responsabilità ai consigli delle strutture didattiche. Lo scopo del tutorato sarà quello di orientare e di sostenere gli studenti per tutto il percorso degli studi in modo da renderli attivamente partecipi del processo formativo, e rimuovere eventuali ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi. Queste finalità si potranno raggiungere anche organizzando iniziative varie, secondo le necessità e le esigenze individuali. In ultimo si aggiunge che le attività di tutorato potranno essere svolte in collaborazione con gli organismi che si occupano del diritto allo studio e con le

¹²⁸ Legge 341/1990 art. 6.1.

rappresentanze degli studenti, avendo sempre come scopo finale quello della formazione culturale degli studenti e della loro partecipazione alle attività universitarie.

Riferimenti successivi si trovano nel Decreto 245/1997 “Regolamento in materia di accessi all’istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento”, dove si prevede che le università, prima dell’inizio dei corsi ufficiali, organizzino attività di orientamento e insegnamento sui contenuti caratterizzanti, le conoscenze generali e propedeutiche dei diversi corsi di laurea, forme di tutorato, di assistenza agli studenti, e test autovalutativi, non vincolanti per l’iscrizione.

Nella nota del 6 agosto n. 123/1997 sono date indicazioni più precise e dettagliate riguardo l'orientamento universitario. Innanzitutto si afferma che è un'attività necessaria per tutto l'arco del processo educativo sia per la situazione dell'università, sia per il processo di riforma in atto e che ha lo scopo di permettere agli studenti di scegliere consapevolmente il proprio futuro e di partecipare attivamente e responsabilmente allo studio e alla vita sociale.

Tra gli obiettivi definiti la nota indica:

- facilitare gli studenti nei primi anni di studio per l'orientamento e la mobilità, dando anche una chiara visione dei profili professionali relativamente agli studi universitari e la formazione post-laurea
- sperimentare nuove forme di accesso/transizione all'università, quali per esempio corsi di insegnamento-orientamento nel periodo iniziale dell'anno
- rafforzare l'orientamento anche in collegamento con la didattica disciplinare, o attraverso il tutorato e il sostegno agli studenti, soprattutto nei primi anni
- collegarsi con scuole o enti locali per dare un orientamento sistematico e organico
- predisporre in ogni ateneo un sistema informativo che monitora i risultati degli studenti per poter intervenire in modo tempestivo
- organizzare l'accoglienza delle matricole in modo maggiormente qualificante

- organizzare attività integrate di orientamento, di attività informative per gli studenti delle scuole secondarie, insegnamento e sostegno per gli studenti esclusi dai corsi di laurea con accesso limitato
- realizzare attività di orientamento con le scuole attraverso corsi di formazione per gli insegnanti, la predisposizione di materiali e l'organizzazione di visite guidate presso le sedi universitarie.
- dare informazioni su borse di studio e sui programmi di mobilità dell'Unione europea.
- realizzare sportelli informativi e forme di tutorato da parte dei docenti (con la possibilità di utilizzare gli studenti degli ultimi anni, dottorandi o specializzandi)

Questi sono solo alcune tra le indicazioni date nel testo, che risulta molto preciso anche per quanto riguarda l'organizzazione delle attività. Soprattutto è interessante per l'attenzione che è data all'orientamento in ingresso e in itinere, per guidare gli studenti nella transizione all'università e soprattutto durante il percorso di studi.

Nella direttiva del 6 agosto 1997, n. 487 si fa riferimento all'orientamento, così come emerge nella dimensione culturale ed economica europea, come elemento fondamentale nel processo di formazione della persona durante tutto l'arco della vita, le cui finalità vengono espresse nell'art. 1:

“L'orientamento – quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado – costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e di partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile”

Per realizzare tale principio le scuole dovranno quindi inserire attività di orientamento all'interno del curricolo, formare i docenti sui temi dell'orientamento anche per le abilità relazionali, la didattica orientativa e le tecnologie didattiche, sviluppare iniziative di studio-lavoro, di esperienze nel campo sociale, della cultura e

del volontariato, considerando le caratteristiche degli studenti e l'ambiente socio-economico nel quale sono inserite le scuole. Le attività, che comprenderanno anche l'orientamento per la scelta universitaria, avranno anche come scopo quello della prevenzione della dispersione scolastica e del successo formativo. Si ribadisce poi l'importanza della collaborazione tra scuole e università per la realizzazione delle iniziative. Nel testo inoltre vengono previste attività di orientamento per la formazione professionale e il lavoro e le azioni che si dovranno intraprendere in tal senso a livello nazionale, regionale e provinciale.

Nella legge 279/2004 ha introdotto l'obbligo per gli atenei di valutare la preparazione iniziale degli studenti, non vincolanti l'iscrizione, per evidenziare le eventuali lacune presenti in modo da sostenerli e aiutarli ad affrontare con successo il primo anno accademico.

Nel decreto 77/2005 “Definizioni delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53” viene affermato che una importante finalità dell'attività dell'alternanza scuola-lavoro è quella di favorire l'orientamento e di valorizzare le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali¹²⁹. A tale scopo è necessario sostenere gli studenti in tali attività prevedendo il ricorso al tutorato individuale da parte di un docente interno alla scuola e di un tutor esterno.

Nel Decreto legislativo del 14 gennaio 2008, n. 21 si danno indicazioni alle scuole e alle istituzioni di istruzione superiore per la preparazione di percorsi di orientamento per gli studenti dell'ultimo anno delle scuole superiori non solo per facilitare la scelta universitaria sulla base della conoscenza del mondo del lavoro, dei settori emergenti, dei percorsi di studio, per individuare interessi e predisposizioni specifiche, ma anche per valorizzare le scelte di discipline tecnico-scientifiche¹³⁰.

¹²⁹ Art. 2 c) 2.

¹³⁰ “Norme per la definizione dei percorsi di orientamento all'istruzione universitaria e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, per il raccordo tra la scuola, le università e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, nonché per la valorizzazione della qualità dei risultati scolastici degli studenti ai fini dell'ammissione ai corsi di laurea universitari”. Il successivo decreto si occupa invece dei percorsi di orientamento, per gli studenti dell'ultimo anno delle scuole superiori per l'ingresso nel mondo del lavoro e delle professioni, “Definizione dei percorsi di

Nelle “Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l’arco della vita”¹³¹ viene ribadito il ruolo strategico dell’orientamento per contrastare la dispersione e l’insuccesso formativo. E’ importante notare come il documento sottolinei che il processo di orientamento dovrà essere centrato sulla persona, in modo da potenziare le competenze personali, la conoscenza attiva del contesto esperienziale e preparare il soggetto alla progettualità individuale:

“La prospettiva di una scelta scolastica e professionale in grado di delineare un percorso di sviluppo lineare per tutta la vita viene considerata ormai superata, mentre assume sempre più valore la capacità orientativa della persona di elaborare un progetto personale che si consolida progressivamente attraverso percorsi diversi e che è in grado di ridefinirsi in maniera soddisfacente nel fronteggiamento di specifiche esperienze di transizione”.

Per questi motivi gli interventi educativi devono puntare a far maturare un metodo per l’auto-orientamento, sviluppare competenze orientative e una progettualità personale, creando anche un’alleanza educativa con i genitori. Si afferma quindi che tali interventi possono essere svolti attraverso una didattica orientativa, azioni di tutorato e soprattutto con la realizzazione di reti integrate (centrate sul territorio) per l’orientamento.

Viene ribadito che dal punto di vista normativo è superata l’ottica di orientamento informativo relegato all’ultimo anno delle scuole superiori “a favore di una dimensione trasversale e continua dell’orientamento, che attraversa ugualmente tutte le discipline a partire dalla scuola primaria” e che è necessario:

“un lavoro congiunto e sistematico tra scuola, università e centri di formazione superiore, mondo del lavoro e delle professioni, che si concretizza nella progettazione e realizzazione di percorsi di orientamento inseriti organicamente nel Piano dell’offerta formativa e della formazione in servizio del personale docente”.

Riferendosi al “Processo di Abano” bisogna passare “ad un approccio olistico e formativo per cui l’orientamento investe il processo globale della persona, si estende

orientamento finalizzati alle professioni e al lavoro, a norma dell’articolo 2, comma 1, della legge 11 gennaio 2007, n. 1”, Decreto Legislativo del 14 gennaio 2008, n. 22.

¹³¹ Circolare ministeriale n. 43 del 15 aprile 2009.

lungo tutto l'arco della vita"¹³².

Le indicazioni per gli operatori della scuola quindi sono quelle di elaborare una strategia unitaria, organica e integrata fondata sul raccordo delle diverse istituzioni, la formazione dei docenti, l'ordinarietà degli interventi e la didattica orientativa.

Per quanto riguarda la transizione all'università si raccomandano azioni di collegamento con il sistema di istruzione secondaria e attività di tutorato in itinere, soprattutto durante il primo anno.

Con Decreto n. 54 del 26 ottobre 2009 viene istituito il "Forum nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita" collegato all'"European Policy Network on Lifelong Guidance" per favorire la cooperazione e il coordinamento delle istituzioni responsabili dei servizi di orientamento a livello nazionale, regionale e locale.

Gli interventi maggiormente strutturati nel campo dell'orientamento pre-universitario sono quelli emersi all'interno del Progetto Lauree scientifiche (ora denominato Piano Lauree scientifiche), elaborato in linea con le indicazioni della strategia di Lisbona, le linee europee e le leggi nazionali (legge 53/2003; D.M. 270/2004 e D. Lgs. N. 21/2008) per promuovere le vocazioni scientifiche degli studenti. I progetti prevedono attività formative, organizzate in collaborazione da docenti delle scuole superiori e docenti universitari, sia con gli studenti delle scuole secondarie superiori, sia con i docenti, indirizzate a sperimentare nuove metodologie didattiche e orientative in linea con le indicazioni date nel Piano Nazionale di Orientamento.

¹³² Il "processo di Abano" fa riferimento al seminario nazionale "L'orientamento per il futuro", tenutosi ad Abano dal 2 al 5 maggio 2009, durante il quale il ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha ripreso l'iniziativa in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita.

3. Le teorie e le pratiche dell'orientamento

3.1. Cenni storici sulle teorie dell'orientamento

Ripercorrendo brevemente la storia del sorgere e dello svilupparsi delle teorie dell'orientamento, si possono individuare quattro linee fondamentali che sono state elaborate in periodi storici diversi: della psicotecnica, della psicologia della personalità, della psicologia delle decisioni e dell'attività mentale e dello sviluppo vocazionale.

Anche se questi diversi modelli teorici e pratici dell'orientamento continuano, in varia misura, ad essere tuttora presenti e operanti, la prospettiva predominante è quella dello sviluppo vocazionale o maturativo-personale¹³³.

Nell'ottica di inquadrare le varie teorie nel contesto del pensiero antropologico - filosofico, epistemologico e più in generale in confronto con la storia delle scuole del pensiero psicologico, si passa dal positivismo logico delle teorie dei primi del '900 - che fanno riferimento alla psicotecnica - al costruttivismo dei modelli che danno un ruolo sempre più importante alla persona e alla sua esperienza. Come spiega Evangelista:

nel costruttivismo l'uomo dà un significato al mondo, e viene attribuita una grande importanza alla soggettività. Gli individui sono incoraggiati a definire sé stessi e il proprio ambiente di vita e basarsi sulle fonti soggettive della propria conoscenza. Nell'orientamento condotto secondo un'ottica costruttivista viene attribuito un peso maggiore alla relazione e

¹³³ Per scrivere questo paragrafo e i seguenti ho adottato Di Fabio A. (2009); Guichard J., Huteau (2003); Di Fabio A., Sirigatti S. (a cura di) (2005); Nota L., Mann L., Soresi S., Friedman I.A., (2002); Evangelista L. (2002).

all'esperienza di vita del cliente, che stempera l'accento sul *problem solving* e la sua enfasi sulla valutazione del cliente con la consegna del responso finale. Il cliente è incoraggiato a raccontare la propria storia, e a individuare i propri temi di vita e di carriera. In questo modo il coinvolgimento del cliente è assai maggiore, mentre la posizione del consulente cambia da quella di esperto a quella di ascoltatore attivo, in ruolo che si rifà a quello teorizzato da Rogers. Il consulente opera così più come un biografo che interpreta vite in divenire che un ragioniere che freddamente conteggia passività e attività. L'obiettivo del processo di orientamento diventa così soprattutto rimettere in moto il cliente, promuovere il suo senso di potere (empowerment), per metterlo in grado di affrontare le transizioni e di governare il proprio percorso di carriera (...) Dare spazio alla soggettività non significa negare la necessità dell'assessment (...) Il buon counsultente di orientamento ha una conoscenza approfondita del mercato del lavoro e dei profili professionali attraverso cui, nello svolgimento quotidiano della sua attività, aiuta i clienti a elaborare scelte e strategie realistiche. Nella relazione orientativa la soggettività del cliente si incontra col principio di realtà rappresentato dal consulente (...) In sintesi l'assessment è diventato solo uno degli obiettivi della pratica orientativa.(2002).

L'orientamento non esisteva nelle società preindustriali, nelle quali il punto di riferimento era la famiglia, ma nasce all'inizio del '900 con lo sviluppo dell'industrializzazione e per far fronte alle esigenze dell'attività economica.

Con la rivoluzione industriale, l'orientamento assume importanza nella ricerca di lavoro e nelle procedure di selezione: esso aveva come obiettivo trovare l'abbinamento migliore tra individui e attività lavorative, individuando per ogni lavoro le attitudini e le caratteristiche individuali richieste. In questa prima fase, la finalità dell'orientamento è meramente economica e focalizzata sulla produttività. Queste prime ricerche sull'orientamento sono inquadrare nel modello della psicotecnica, che ha origine con Parsons, considerato il padre dell'orientamento e precursore dell'orientamento vocazionale. La sua teoria dei "tratti e fattori" è basata sull'abbinamento delle caratteristiche individuali (tratti) e le caratteristiche richieste dai vari lavori (fattori). Questo modello presuppone alcuni assunti che saranno poi e giustamente messi in discussione dalle teorie successive: che possano essere attribuite agli individui attitudini immutabili, che le persone possano prendere decisioni razionali, seguendo le proprie attitudini e che se sono ben abbinate alla

professione abbiano soddisfazione da essa e non vogliano cambiare lavoro. La consulenza d'orientamento utilizza in questo modello strumenti di valutazione e test¹³⁴.

Dagli anni '30 agli anni '50, si incomincia a ipotizzare che si potesse ottenere un migliore rendimento professionale prendendo in considerazione anche la motivazione e l'interesse individuale. La conseguenza è una crescente attenzione agli interessi della persona piuttosto che alle attitudini, e una svalutazione del concetto di diagnosi e di testing, che è tutt'uno con l'emergere dell'importanza della personalità dell'individuo. Lo strumento principale di questa fase, che può essere ancora comunque inserita nel modello della psicotecnica, non è più il test, ma il colloquio.

Il secondo modello, definito della psicologia della personalità si sviluppa dal secondo Dopoguerra fino alla fine degli anni '60. Tale tipo di orientamento dà sempre più importanza alle motivazioni inconscie e analizza il processo clinico-dinamico della personalità. Lo strumento di indagine è il colloquio clinico e i test proiettivi. Questa fase rappresenta un mutamento importante nella psicologia dell'orientamento, perché il centro e le finalità dell'attività si trasferiscono dall'esterno (la società, il lavoro) all'interno del soggetto, focalizzando l'attenzione sull'autorealizzazione personale e sul soddisfacimento dei suoi bisogni attraverso un'attività lavorativa soddisfacente.

All'interno del modello di psicologia della personalità, ci sono tre linee, il modello disposizionale, che dà importanza alla struttura e alla complessità della personalità dell'individuo, costituita anche alle sue motivazioni, interessi, valori, il modello interazionista, che attribuisce importanza nella formazione della personalità all'influenza reciproca tra individuo e ambiente e il modello della psicologia delle decisioni.

I più importanti psicologi 'inquadabili' nel modello disposizionale sono Adler, Rogers, Roe, Holland e Super.

Rogers supera il modello della psicotecnica dando maggiore importanza nella consulenza orientativa alla relazione e alle conoscenze tecniche del consulente

134 Parsons F. (1909).

piuttosto che alla valutazione e al testing. Il presupposto della sua teoria è che in ogni individuo ci sia la motivazione all'autorealizzazione e che il cliente abbia le risorse (emotive, cognitive affettive) per venire fuori autonomamente da qualsiasi situazione di difficoltà e che il consulente quindi debba solo svolgere il ruolo di facilitatore. Fondatore del counseling, Rogers elabora alcune tecniche e modalità che l'operatore può adottare per favorire il processo nel cliente, la presa di coscienza e la sua attivazione: l'ascolto empatico, la tecnica della riformulazione, la accettazione incondizionata. Lo strumento fondamentale è dunque il colloquio e la centralità dell'attività orientativa è assunta dal cliente, che è considerato come pienamente responsabile del processo.

Holland pone l'attenzione sugli interessi degli individui, che considera come determinanti per la scelta professionale. Egli identifica sei tipi di personalità che sono in relazione a sei aree di interessi e a sei ambienti lavorativi: realistica, intellettuale, artistica, sociale, intraprendente e convenzionale (dalle quali iniziali la definizione di RIASEC). Le diverse distanze che questi tipi di personalità hanno tra loro, sono rappresentate graficamente attraverso un esagono, che mostra quanto tali sei tipi di personalità possano essere compresenti o incompatibili nello stesso individuo. Attraverso questa schematizzazione viene valutata la congruenza (l'accordo cioè tra la tipologia della personalità e l'ambiente di lavoro), la consistenza (che descrive l'equilibrio interno tra gli interessi), la differenziazione (che rappresenta il rapporto tra le diverse componenti dei profili individuali) e l'identità (che esprime il grado di determinazione della personalità e degli ambienti lavorativi e che è in relazione alla differenziazione e alla congruenza).

Mentre Holland pone l'accento sugli interessi, Super individua come elemento fondamentale per le scelte professionali i valori ed elabora la teoria degli stadi di sviluppo. Secondo questa teoria l'individuo attraversa differenti fasi nelle sue scelte professionali, poiché il processo di sviluppo di carriera è in relazione con il processo di sviluppo e di attuazione del concetto di sé. Da questo concetto, Super deriva l'idea dell'orientamento lungo tutto l'arco della vita. Come Rogers, Super afferma che le scelte professionali siano derivate anche da fattori emozionali, affettivi e soggettivi e che siano quindi in relazione con i bisogni e con altri fattori, tra i quali i valori, che,

influenzati dalla cultura e dall'ambiente, rappresentano una mediazione tra i fattori interni e i fattori esterni. Tra i vari tratti di personalità (interessi, capacità, valori, attitudini), Super ritiene che i valori siano i più importanti di tutti per la scelta professionale e ne individua 14: altruismo, estetica, creatività, stimolazione intellettuale, riuscita, autonomia, prestigio sociale, esercizio dell'autorità, vantaggi economici, sicurezza e stabilità dell'impiego, buon ambiente lavorativo, buone relazioni con i superiori e buone relazioni con i colleghi. Determinanti per la scelta professionale sono i differenti ruoli sociali (bambino, studente, uomo o donna, libero nel tempo libero, lavoratore, cittadino, padre o madre di famiglia) che l'individuo esercita nel corso della sua esistenza e che hanno un diverso peso nei vari momenti della vita. Tali ruoli, combinati in molteplici modi, influenzano le tappe, che sono in relazione all'età, dello sviluppo della persona: crescita (infanzia), esplorazione (adolescenza), stabilizzazione (giovane adulto), mantenimento (adulto) e declino (adulto in età avanzata). Il processo di sviluppo di carriera si realizza attraverso la congruenza tra sé e l'ambiente, tra l'identità vocazionale – un sé “oggettivo”, costituito da ruoli, valori, attitudini e dai vari tratti di personalità valutati realisticamente - e il concetto di sé professionale – soggettivo e dipendente dalla propria storia personale.

Le sue teorie sono considerate non più adeguate ai cambiamenti del mondo del lavoro e della formazione attuale, in quanto che ora le carriere professionali non si sviluppano in modo lineare e chiaro.

Il modello dello sviluppo vocazionale o maturativo-personale emerge dagli anni '70. L'attività di orientamento è svolta soprattutto dallo stesso soggetto che diventa protagonista del processo: attraverso lo sviluppo del proprio progetto personale, l'individuo esplora sé stesso e le proprie potenzialità. Il consulente di orientamento assume il ruolo di facilitatore dell'emergere della consapevolezza e dell'assunzione della responsabilità individuale del soggetto.

All'interno dei modelli della psicologia della personalità e dello sviluppo vocazionale, si situano due prospettive che sono predominanti nell'orientamento contemporaneo: l'interazionismo nello studio della personalità e la psicologia delle decisioni e dell'attività mentale – che si basa sulla psicologia cognitiva e pone

l'accento sulla scelta, su come dovrebbero essere operate per essere razionali (modello prescrittivo) e su come vengono prese nella realtà (modelli descrittivi).

Il modello interazionista si basa sull'idea che lo sviluppo della personalità è dato dall'interazione tra individuo e ambiente.

Per Bandura l'interazione tra tre fattori, persona, comportamento e ambiente è fondamentale per la formazione della personalità e l'orientamento. Con la sua teoria dell'apprendimento sociale e l'elaborazione del concetto di modeling, egli ha spiegato come l'individuo impari non soltanto con l'esperienza diretta, ma soprattutto attraverso la mediazione e l'osservazione degli altri, contribuendo a superare le teorie comportamentiste e a porre le basi delle teorie cognitive. Egli, poi, in uno stadio successivo, ha elaborato la teoria sociocognitiva secondo la quale l'individuo per perseguire i suoi obiettivi controlla il suo comportamento e l'ambiente. Bandura ha compreso l'importanza della percezione dell'autoefficacia nel determinare il comportamento e lo sviluppo vocazionale. L'individuo opera perseguendo alcuni obiettivi e la sua attività è influenzata dalla percezione - costruita attraverso le esperienze passate, l'osservazione e l'imitazione degli altri, la persuasione verbale e lo stato emotivo con cui si affronta un compito - della sua possibilità di influire sull'ambiente. Egli definisce l'agenticità umana come la capacità di operare perseguendo gli obiettivi ed è una funzione che influisce sul comportamento interagendo con altri tre fattori: i tratti cognitivi, affettivi e biologici della persona, il comportamento adottato in un certo contesto, l'ambiente in cui l'individuo agisce. Le azioni e i loro effetti influiscono sulla percezione di sé, quindi sul comportamento e sull'ambiente, seguendo un movimento circolare tra persona, ambiente e comportamento che ha effetti esterni e interni di autovalutazione. La percezione di autoefficacia influisce in modo determinante sulle scelte, le aspirazioni, la costanza, la resilienza e la resistenza allo stress - quindi sulle scelte professionali, sul rendimento scolastico, sul *career decision making*.

L'approccio cognitivo è centrato sull'attività mentale del soggetto di fronte alle decisioni. Secondo il modello di Huteau l'individuo nel processo decisionale valuta la congruenza tra le rappresentazioni di se stesso e del mondo, costruite sulla base delle proprie esperienze vissute nella componente cognitiva, affettiva ed emotiva.

Con il XXI secolo, i cambiamenti della società, dell'organizzazione del lavoro - conseguenze della globalizzazione dei mercati- la necessità di una maggiore flessibilità nel lavoro e il senso di incertezza sul proprio futuro hanno modificato l'orientamento. La carriera professionale non è più percorribile secondo percorsi determinati, ma è un'esperienza personale non generalizzabile, nella quale l'individuo acquisisce competenze utilizzabili in diverse attività lavorative, e l'orientamento professionale è diventato sempre più strettamente connesso con le scelte di vita.

Inoltre, si è reso necessario un approccio dinamico, in cui avviene un processo continuo di integrazione dell'individuo in un contesto in perpetuo mutamento.

In questo nuovo paradigma, sono inseribili la teoria della costruzione di carriera di Savickas e la teoria della costruzione di sé di Guichard.

La teoria di Savickas è importante per il *career construction*. Attraverso di essa l'individuo riesce ad elaborare un progetto professionale in un contesto in continuo mutamento, nel quale il lavoro influisce su ogni aspetto di vita. L'approccio di tale consulenza è di tipo narrativo, in quanto il compito del *counselor* è quello di facilitare la riflessione sulla professione, l'esplorazione personale, la costruzione di un senso da conferire alle proprie esperienze e alla propria esistenza, in modo da far emergere la decisione riguardo alla carriera. Tale modello integra diverse prospettive della psicologia vocazionale e in particolare le teorie di Holland e di Super.

Nel modello di Guichard, il processo intende essere più ampio, concentrandosi sulla costruzione di sé, attraverso l'analisi delle diverse esperienze in vari ambiti di vita, considerando comunque come importantissimo il settore professionale. Il presupposto è che l'individuo, operando in diversi ambienti e in diversi ruoli, costruisce molte immagini di sé, sia del proprio ruolo, sia della propria esperienza in quel ruolo, influenzate da un'istanza personale che, fatta emergere, può dare senso al proprio percorso futuro.

3.2. Teorie sulla scelta

In relazione con l'orientamento sono state elaborate differenti teorie su come l'essere umano prenda le decisioni, su quali parti del cervello siano attivate in tali situazioni, parte razionale o emotiva, e su quali stili adottati di fronte a scelte importanti¹³⁵.

Mullet e collaboratori hanno individuato tre regole che vengono utilizzate nella scelta di orientamento: la regola della massimizzazione (la scelta deve avere tutte le caratteristiche desiderate almeno in una misura minima stabilita), la regola congiuntiva (la scelta deve avere molte caratteristiche desiderate ma in una misura maggiore) e la regola lessicografica (la scelta deve avere la caratteristica ritenuta più importante in una misura maggiore rispetto alle altre)¹³⁶.

Per quanto riguarda gli stili decisionali Arroba ne individua sei: logico, esitante, compiacente, intuitivo e privo di pensiero, mentre Harren, Kass, Tinsley e Moreland ne riconoscono tre: razionale (considerato il migliore, è caratterizzato dalla consapevolezza delle conseguenze e dalla minuziosa e completa raccolta di informazioni), intuitivo (ritenuto meno adeguato del primo, è influenzato dallo stato emotivo e affettivo,) e dipendente (stile passivo, contraddistinto dalla delega della responsabilità all'esterno, dalla dipendenza dal giudizio degli altri e dall'insoddisfazione personale).

Janis e Mann sviluppano la teoria del conflitto decisionale, secondo la quale l'individuo davanti ad una decisione può trovarsi in una situazione di conflitto interno che gli provoca ansia e stress. Questi psicologi individuano quattro stili decisionali che dipendono dal fattore temporale e dal grado di

¹³⁵ “estudios recientes han puesto de manifiesto la importancia de las emociones en el proceso de toma de decisiones. Hoy en día sería ingenuo pensar que las decisiones se toman solamente en base a factores racionales. Las emociones juegan un papel decisivo en el momento de elegir. De echo, los intereses, las actitudes las motivaciones son eminentemente emocionales. Este es solo un ejemplo de cómo la dimensión emocional afecta a diversos aspectos de la orientación y de la educación en general”, p. 29. Bisquerra Alzina R. (2011).

¹³⁶ La parte sugli studi sulla scelta e gli stili decisionali è tratta da Di Fabio A. (2009), pp.148-152.

ottimismo/pessimismo della persona: vigilanza, ipervigilanza o panico, evitamento difensivo o *copout*, compiacenza. Il migliore è il primo: la persona è ottimista sulla possibilità di prendere un'ottima decisione e ritiene di avere sufficiente tempo per maturarla. Gli altri stili, che si presentano con diverse intensità in tutte le persone, non sono adattivi. Nell'ipervigilanza, la persona è ottimista sulla possibilità di trovare una soluzione, ma non ritiene di avere abbastanza tempo per poterla esaminare adeguatamente. Nell'evitamento difensivo l'individuo è pessimista sulla possibilità di trovare una soluzione adeguata e la evita attraverso la procrastinazione. Nella compiacenza la persona aderisce senza pensare a qualsiasi soluzione che le è proposta. Questa teoria sarà rielaborata successivamente dallo stesso Mann, insieme a Burnett, Radford e Ford, che definiranno come i quattro stili decisionali l'evitamento, la vigilanza, la procrastinazione e l'ipervigilanza.

Altri stili decisionali sono individuati da Scott e Bruce (razionale, intuitivo, dipendente, evitante e spontaneo) e da molti altri. Gati e Davidovitz definiscono undici modalità bipolari: il processo di elaborazione delle informazioni (analitico vs olistico), la raccolta sistematica delle informazioni (ampia vs limitata), il locus of control (interno vs esterno), la quantità di sforzo investito nel processo (molto vs poco), la velocità nel prendere la decisione finale (veloce vs lento), la procrastinazione (alta vs bassa), la consultazione degli altri (frequente vs rara), la dipendenza dagli altri (alta vs bassa), la volontà di piacere agli altri (alta vs bassa), l'aspirazione a un'occupazione ideale (alta vs bassa) e la volontà di trovare un compromesso (alta vs bassa).

Queste teorie sulla scelta mostrano come per l'individuo la scelta possa essere problematica e fonte di difficoltà, ma è opportuno sottolineare come non si debba caricare l'indecisione di un valore negativo di per sé, soprattutto se non è associata a difficoltà nel *career decision making* e a sentimenti negativi. Come scrivono Nota L. e Soresi S. (2002):

Se da un lato l'indecisione deve richiamare l'attenzione dei consulenti di orientamento affinché si giunga a potenziare quelle abilità e conoscenze che possono ridurla per permettere alle persone di procedere con una certa efficacia nel compito decisionale, dall'altro, soprattutto quando le scadenze decisionali non sono particolarmente immediate, è possibile trattare

l'indecisione come condizione interessante e stimolante. Essa, infatti, può favorire ulteriori esplorazioni professionali, rielaborazioni delle informazioni raccolte, una più efficace gestione delle pressioni sociali e la scelta di una serie di azioni alternative. In questo caso, ovviamente, l'indecisione è tutt'altro che un'esperienza negativa, può essere sinonimo di "apertura mentale" tanto che Krumboltz (1992) arrivò ad affermare che tale condizione è essenziale in una realtà lavorativa in continua evoluzione e che il superare l'indecisione potrebbe addirittura costituirsi come uno dei peggiori risultati al potrebbe pervenire una persona! (...) E' ovviamente importante che le persone diventino capaci di prendere decisioni, ma anche di essere flessibili, di essere cioè capaci di considerare i cambiamenti e gli eventi che accadono, di tenersi pronti ad accogliere le opportunità che anche casualmente possono verificarsi e, addirittura suggerire di spostare la propria attenzione sulle aree ritenute meno attraenti e di considerare come poter aumentare l'interesse per loro (2002, pp. 92-93)

L'indecisione dunque può rappresentare la risposta migliore in una società in continuo mutamento e in un momento di transizione, in cui la strategia migliore è l'apertura nei confronti del nuovo e infatti Krumboltz nella teoria della causalità pianificata (1996), come scrivono L. Nota e S. Soresi (2002), afferma l'importanza dell'esplorazione, del cambiare idee e atteggiamenti, della capacità di saper cogliere occasioni inaspettate e di riuscire a produrle, sapendo superare un atteggiamento di passività e riuscendo a trarre vantaggio dalle situazioni non previste.

Un altro aspetto interessante nelle teorie delle scelte è la considerazione di quanto le dimensioni non riconducibili alla razionalità, come la fantasia, l'intuizione, la creatività, i sentimenti siano delle componenti fondamentali per percorrere strade con altre prospettive.

Dopo la diffusione dell'importanza dell'intelligenza emotiva data da Goleman (1995), si sono moltiplicati gli studi che analizzano il ruolo delle emozioni nel *career decision making*, nei processi decisionali e nell'orientamento e che hanno verificato quanto la costruzione di un percorso professionale sia legato strettamente alla consapevolezza delle proprie emozioni. Molti studi hanno confermato come l'individuo che ha successo professionale di fronte alle scelte si lasci guidare anche dai propri sentimenti ed emozioni. Di Fabio A. e Palazzeschi L. hanno verificato quanto sia stretto il rapporto tra stili decisionali e intelligenza emotiva (2010). Lo studio è stato svolto su un campione costituito da un gruppo italiano di apprendisti,

ma ulteriori ricerche potrebbero rendere generalizzabili i risultati. Facendo riferimento alle quattro dimensioni di intelligenza emotiva definite da Bar-On (2002), *Intrapersonal* (consapevolezza delle proprie emozioni e capacità di esprimerle), *Interpersonal* (consapevolezza delle emozioni degli altri e capacità relazionali, cooperative e costruttive), *Stress Management* (capacità di gestire le emozioni), *Adaptability* (capacità di utilizzare le emozioni nelle strategie di *problem solving*), le due autrici hanno stabilito una correlazione diretta tra gli stili adattivi (vigilanza) e l'intelligenza emotiva: in particolare la dimensione *Intrapersonal* è inversamente legata agli stili disadattivi (evitamento, procrastinazione, ipervigilanza), la dimensione *Adaptability* è collegata maggiormente allo stile adattivo della vigilanza.

1.3. Educazione all'orientamento e alle scelte

La necessità di orientamento nell'attuale società e i mutamenti che hanno portato all'evoluzione delle teorie, hanno fatto emergere in modo più incisivo il bisogno di un'educazione all'orientamento, soprattutto per gli adolescenti, chiamati a operare scelte importanti, ma anche per gli adulti, sollecitati a continue scelte determinate dai mutamenti della società e dell'organizzazione del lavoro e dalla flessibilità. Da tali necessità sono nati dei programmi, da proporre ai gruppi, che si propongono di insegnare agli adolescenti come progettare il loro percorso futuro dal punto di vista professionale e personale.

Tra i più importanti metodi di educazione all'orientamento l'ADVP (Activation du Développement Vocationnel et Personnel), elaborato negli anni '70 dall'università del Quebec e fondato sulle teorie di Super, di Guilford e della psicologia umanista di Rogers e il DAPP (Découvertes des Activités Professionnelles et Projets Personnels) di Jean Guichard.

Il processo decisionale dell'ADVP si articola attraverso quattro tappe

(esplorazione, cristallizzazione, specificazione e realizzazione) alle quali sono associati specifici processi cognitivi, sviluppabili attraverso gli esercizi proposti. La fase dell'esplorazione è collegata con il potenziamento del pensiero divergente e rappresenta il momento dell'apertura e dello sguardo verso attività inusuali. La cristallizzazione, che consiste nella strutturazione di quanto è emerso nell'esplorazione, è facilitata dallo sviluppo della concettualizzazione, dell'ideazione, dell'astrazione e della classificazione. La specificazione è la fase in cui si pongono le basi per la decisione, integrando ed esaminando gli aspetti positivi e negativi delle diverse soluzioni: è facilitata dallo sviluppo del pensiero valutativo, comparativo e della capacità di gerarchizzazione. La realizzazione è l'attività concreta per attuare quanto deciso e le funzioni e le capacità cognitive utili in questa fase sono il pensiero deduttivo, la pianificazione e l'estrapolazione.

Il metodo ADVP, così come era stato concepito originariamente, non è unicamente cognitivo, ma associa una parte fenomenologica, sostenendo che una facilitazione del processo potesse avvenire attraverso il collegamento nei soggetti tra gli aspetti cognitivi dell'esperienze e i vissuti affettivi ed emotivi. Con le pratiche successive però, il metodo ha perso tale caratteristica di unità tra il cognitivo e il fenomenologico, impoverendosi.

Il metodo DAPP descrive le professioni attraverso le attività esercitate e i diversi percorsi con i quali si può arrivare a praticarle.

L'educazione all'orientamento può anche essere affrontata a scuola in connessione con il curriculum e i programmi scolastici, sia per quanto riguarda le informazioni sulle diverse professioni e sul loro sviluppo nella società contemporanea, sia per quanto riguarda le competenze utili per l'orientamento, quali la capacità di cercare informazioni, di raggiungere gli obiettivi e di prendere decisioni, creando collegamenti tra le materie insegnate e la realtà economica e sociale.

Legato all'educazione all'orientamento è il rafforzamento di capacità quali il *problem solving*, il *decision making* e altre legate allo sviluppo personale (*empowerment*), necessarie non solo per il percorso professionale, ma anche per l'ambito di vita personale.

Mann sostiene che

insegnare il *decision making* costituisca quasi un dovere sociale in un'epoca in cui gli adolescenti sono del tutto liberi di prendere decisioni e in cui le decisioni inadeguate hanno spesso delle disastrose ripercussioni non solo sull'individuo ma anche sull'intera società (2002, p. 169).

Esistono diversi programmi per insegnare il *decision making* agli adolescenti, tra cui il PDA il GOFER e l'ODISSEY.

Il GOFER, nato in Australia con l'obiettivo di insegnare agli studenti delle scuole secondarie superiori come prendere decisioni vantaggiose, è uno tra i più importanti. Si fonda sulla teoria del conflitto decisionale elaborata da Janis e Mann che afferma che una buona decisione debba passare attraverso sette tappe, riprese dall'acronimo GOFER: la definizione degli obiettivi e dei valori della persona (Goals), il considerare il maggior numero di alternative possibili (Options), la ricerca delle informazioni sulle alternative (Facts), l'analisi degli effetti positivi e negativi delle diverse alternative (Effects) e le attività per realizzare quanto scelto (Review).

Queste attività di didattica orientativa, educazione all'orientamento e alle scelte sono pensate per gli studenti delle scuole superiori nell'ottica di una formazione che integri la formazione culturale con l'orientamento per aiutarli ad affrontare in modo autonomo e responsabile le sfide che si dovranno affrontare. Tali pratiche, diffuse negli altri paesi, pur previste dalla legislazione italiana, sono attuate in modo limitato, dipendendo per lo più dalla discrezionalità delle scuole e dei docenti.

3.4. Il colloquio di orientamento

Il colloquio ha acquisito sempre più importanza nelle pratiche di orientamento fino ad avere un ruolo fondamentale nella consulenza, anche se può essere integrato

da altre attività¹³⁷. Esistono diverse modalità di costruirlo, a seconda delle teorie sull'orientamento di riferimento, che possono essere inquadrare in due tipologie: il colloquio centrato sul sé, che tende a rispondere alla domanda di conoscenza su se stesso del soggetto, e che è definito “esistenziale” e il colloquio centrato sulla scelta degli studi o di una professione, che è definito “vocazionale”. In realtà le problematiche sono intrecciate. Come scrivono Guichard e Huteau (2002):

Nelle nostre società, in cui si ritiene che l'esercizio di una professione sia un mezzo per costruire quel che si vuole essere, queste due categorie di problemi sono strettamente legate: Non si possono trattare i problemi esistenziali senza affrontare in un modo o nell'altro i problemi vocazionali, e viceversa. La differenza tra queste due domande, quindi, è (*hic et nunc*, va sottolineato) più di forma che di sostanza.

Per esporre i due differenti approcci esporrò i rispettivi metodi di due dei più significativi tra gli autori citati nel paragrafo sulle teorie dell'orientamento, in qualche misura ad essi riconducibili: Carl Rogers, fondatore del *counseling*, per il colloquio “esistenziale” e Donald Super per il colloquio vocazionale.

Il colloquio rogersiano è definito come “non direttivo”, perché mira a entrare in contatto con i riferimenti interni del soggetto, ponendosi in un atteggiamento di ascolto e di assenza di giudizio. Il presupposto concettuale è che il colloquio abbia efficacia nel momento in cui il consulente riesce a integrare la struttura del sé con le esperienze del soggetto. Quando non c'è corrispondenza tra struttura del sé e le esperienze dell'individuo ci sono conseguenze sulla capacità di simbolizzazione e di comprensione del mondo e delle esperienze del soggetto, che vengono percepite come pericolose, e sulla stessa struttura del sé, che diventa più rigida, attivando un circolo vizioso per cui le nuove esperienze risultano sempre più incongruenti con la struttura del sé e quest'ultima subisce ulteriori irrigidimenti. Il metodo di Rogers per risolvere tale circolo vizioso è quello di favorire un rimodellamento attraverso il colloquio. Come scrivono Guichard e Huteau (2002) attraverso il rimodellamento

un altro “sé” si pone dal punto di vista del “sé” del soggetto, essendo in grado di intendere e di vedere quel che il “sé” del soggetto non è in grado

¹³⁷ Per scrivere questo paragrafo si è utilizzato Guichard J., Huteau M. (2003) e in particolare il capitolo 11.

né di intendere né di vedere. Il soggetto prende così coscienza di certi aspetti del “proprio mondo” che, da solo, non può cogliere e può, di conseguenza, ristrutturare il suo sé per renderlo “congruo” con il suo “mondo”, così come lo ha appena scoperto attraverso la mediazione del consulente. (p. 237)

Per ottenere ciò il consulente deve avere una particolare relazione con il cliente, caratterizzata dalla sincerità e dall'autenticità, dall'accettazione incondizionata e dal rispetto, cercando di astenersi completamente da qualsiasi giudizio, e dall'ascolto e dalla comprensione empatica, guardando la realtà dalla prospettiva interna del soggetto. Con tale atteggiamento il consulente riesce ad aiutare la persona a diventare consapevole della propria visione del mondo, a fare esperienza di un altro “sé”, a risolvere il circolo vizioso e, attraverso unicamente risorse sue personali, emergere dalle difficoltà.

Il colloquio vocazionale di Donald Super è chiamato “Career Development Assessment and Counselling C-DAC” e nella consulenza orientativa è accompagnato da altri strumenti.

I colloqui sono strutturati in varie fasi, che hanno precise finalità: la prima permette di operare una valutazione sulle domande del soggetto, la seconda interpreta i risultati emersi, e la terza attua la consulenza. La fase della valutazione a sua volta è suddivisa in quattro fasi. La prima, che ha per oggetto “lo spazio di vita”, ha lo scopo di definire l'importanza del ruolo professionale per la persona attraverso l'analisi delle diverse funzioni svolte. La seconda, incentrata sul “tempo della vita”, si propone di valutare in quale punto della carriera si percepisce l'individuo e su quali risorse personali può contare per affrontare le diverse situazioni. Nella terza fase, quella dell'identità vocazionale, la persona viene definita in modo oggettivo attraverso l'analisi dei suoi interessi, valori e capacità. La quarta fase, centrata sul concetto di sé professionale, mira a descrivere l'identità professionale soggettiva.

Nella fase dell'interpretazione, attraverso la narrazione, si presenta la situazione attuale della persona, cercando di integrare l'identità professionale oggettiva con quella soggettiva e prospettando tre prospettive future (nessuna decisione, decisione in linea con comportamenti del passato, nuovo comportamento). Con la prospettiva di un'azione al di fuori dagli schemi usuali, si cerca di sviluppare nel soggetto nuove

convinzioni, competenze e capacità, passando quindi alla fase della consulenza, che ha per obiettivo l'integrazione di un sé adeguato, che porti la persona ad una soddisfazione professionale.

3.5. L'orientamento universitario.

L'orientamento universitario, previsto dai documenti europei e dalla legislazione italiana e spagnola come elemento fondamentale nella società della conoscenza, viene considerato un indice importante per la valutazione della qualità degli atenei, poiché rappresenta un'attività di attenzione agli studenti, alla loro formazione e alla loro realizzazione.

Si può distinguere l'orientamento universitario in tre tipologie:

- in ingresso, per la scelta del percorso universitario e per aiutare lo studente ad accedere alla facoltà desiderata,
- *in itinere*, per indirizzare o sostenere lo studente nel percorso universitario una volta entrato all'università e per contrastare la dispersione universitaria,
- in uscita, per guidare lo studente ad un'ulteriore formazione (aggiuntiva), a un percorso post-universitario e per assisterlo nella ricerca di tirocini o stage formativi o sostenerlo nell'entrata nel mondo del lavoro.

L'orientamento in ingresso e *in itinere* all'Università si può inquadrare a grandi linee in tre modelli: informativo, formativo e informativo/formativo.

L'orientamento informativo consiste nell'espone l'offerta formativa, i piani di studio, l'organizzazione didattica e universitaria, gli sbocchi professionali e le prospettive formative e professionali dei singoli corsi, ed è svolto attraverso il sito dell'Ateneo, guide dello studente (presenti on line sui siti dell'università o distribuite

in forma cartacea), *open day*, presenza ai saloni dello studente, incontri (nelle scuole o in altre sedi), videoconferenze, *chat*, colloqui individuali.

L'orientamento formativo può essere svolto anche in collaborazione con le scuole superiori e può prevedere varie attività, in presenza o attraverso ICT, quali test, questionari, laboratori, seminari, accoglienza, corsi di riallineamento delle conoscenze, in genere matematica o lingue, stage di alternanza scuola/lavoro, didattica orientativa. I test proposti sono di diverse tipologie: possono essere i test di ingresso degli anni precedenti messi a disposizione in linea, oppure test che possano aiutare lo studente ad autovalutarsi e autorientarsi. come i test degli interessi, quelli attitudinali, quelli per la verifica delle capacità logico-matematiche, spaziali, verbali, oppure test di verifica delle conoscenze necessarie per accedere alle specifiche facoltà (seguiti in genere da corsi di riallineamento delle conoscenze). Tra i corsi proposti, ci sono oltre a quelli che hanno la finalità di compensare eventuali lacune accumulate alla scuola secondaria, quelli su argomenti specifici riguardanti alcune delle materie di facoltà, sul metodo di studio, di scrittura. Ci sono poi progetti più articolati, sviluppati con la collaborazione tra Scuole secondarie e università, volte a prevenire uno scarto troppo elevato tra la preparazione dei diplomati e quanto richiesto dall'università, o indirizzati ad accrescere l'interesse verso alcune aree del sapere e favorire le iscrizioni a determinate facoltà, in generale non ambite dagli studenti, come il progetto Lauree scientifiche. Tra i workshop o seminari organizzati dai centri di orientamento d'ateneo attività per sviluppare l'*empowerment* sulla comunicazione efficace, l'autostima, la gestione dell'ansia, l'organizzazione del tempo, il parlare in pubblico o lo sviluppo del potere personale. Altre attività che si inquadrano nell'orientamento formativo in itinere sono il tutoring, organizzato a livello di ateneo o di singoli dipartimenti, e il counseling, svolti individualmente o in gruppo, quelle del manager didattico o quelle, dello sportello psicologico.

L'orientamento informativo/formativo è svolto dalle università a distanza e permette allo studente, mentre si informa sull'offerta universitaria, di familiarizzarsi

con la piattaforma che utilizzerà nel corso degli studi¹³⁸.

¹³⁸ Ne scrive Vanin L. (2006). Sull'orientamento nelle università a distanza Castelli S., Vanin L., Brambilla M. (2006); Vanin, L., Castelli, S., Brambilla, M. (2005).

4. L'intreccio tra orientamento e integrazione personale: un'esperienza di counseling di orientamento in uscita in un liceo artistico milanese.

4.1. Lo sportello di orientamento in uscita: premessa

Il progetto dello Sportello di *counseling* di orientamento in uscita si proponeva di offrire un servizio agli studenti dell'ultimo anno, che permettesse loro di avere a disposizione uno spazio di riflessione e di crescita sul tema della scelta del loro futuro professionale e formativo. Il servizio rappresentava per gli studenti un'opportunità in più, rispetto alle iniziative di orientamento informativo organizzate dalla scuola, per le quali ha costituito un complemento e un sostegno. Lo sportello è stato aperto grazie alla mia prestazione volontaria in qualità di *counselor* a seguito della formazione presso l'Istituto di psicologia somato-relazionale di Milano (IPSO).

L'attività si è svolta da ottobre 2011 a maggio 2012 durante l'orario delle lezioni in un'aula della scuola.

Lo sportello era organizzato in modo da offrire colloqui, della durata di 45-55 minuti, che potevano essere individuali o a piccoli gruppi. In generale, gli studenti hanno richiesto colloqui individuali e l'analisi dei risultati è stata svolta quindi su questo campione.

L'informazione sulla presenza dello sportello era stata data agli studenti attraverso una circolare della scuola e in alcuni casi con una presentazione dell'attività da parte del *counselor* nelle singole classi. Inoltre, il contenuto, le finalità, gli strumenti e le modalità della consulenza orientativa erano illustrate nel volantino,

che riprendeva quanto già esposto nella circolare, affisso nell'aula designata per lo svolgimento di tale attività.

In essa veniva specificato che il *counseling* di orientamento proposto sarebbe stato un percorso (che avrebbe potuto essere svolto, di norma, da un minimo di 1 o a un massimo di 8 incontri) per sviluppare le capacità di auto-orientamento, una maggiore consapevolezza di se stessi, delle proprie risorse e potenzialità in modo da definire i propri desideri, da prefiggersi degli obiettivi e prendere decisioni rispetto al proprio futuro formativo e professionale, essere più determinato e superare eventuali difficoltà e blocchi. Veniva specificato nel volantino che l'attività avrebbe avuto anche come scopo quello di focalizzare l'attenzione dello studente su questo tema in modo da indurlo a utilizzare con maggiore profitto le iniziative di orientamento informativo organizzate dalla scuola.

4.2. Come si è svolto il progetto

Durante il primo colloquio, stabilivo con gli studenti gli obiettivi degli incontri e spiegavo quello che potevano aspettarsi dal percorso e soprattutto quello che non avrebbero potuto ottenere. Ho ripreso la definizione del *counseling* data dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 1989:

il counseling è un processo che, attraverso il dialogo e l'interazione, aiuta le persone a risolvere e gestire problemi e a prendere decisioni; esso coinvolge un "cliente" e un "counselor": il primo è un soggetto che sente il bisogno di essere aiutato, il secondo è una persona esperta, imparziale, non legata al cliente, addestrato all'ascolto, al supporto e alla guida.

Spiegavo, quindi, loro che gli incontri non avrebbero avuto come scopo quello di dare informazioni sui corsi universitari (attività organizzata in incontri a parte dalla scuola), né tanto meno quello di dare valutazioni attitudinali o di personalità (il *counselor* non è uno psicologo e non può, né ha gli strumenti per somministrare *test* di

valutazione della personalità o delle attitudini), ma che questi incontri avrebbero permesso loro, attraverso lo stabilirsi di una relazione di fiducia, di far emergere le loro risorse personali per poter affrontare con una maggiore consapevolezza la scelta post-diploma. Lo scopo principale del primo colloquio era chiarire con gli studenti la natura, le caratteristiche e i limiti dell'attività del *counseling* di orientamento.

Ho predisposto due tipi di questionari, uno iniziale e l'altro finale, da somministrare agli studenti per valutare alcuni aspetti, come per esempio la soddisfazione per il liceo scelto, la autovalutazione dell'apprendimento, delle proprie capacità, nonché le scelte post-diploma, consigli per la scuola e una valutazione del percorso di *counseling* di orientamento. Il questionario iniziale mi è stato inoltre utile per avere alcune informazioni e per avviare la relazione con lo studente.

Gli studenti che hanno partecipato al progetto sono stati 22 e le sedute svolte sono state in totale 110, con una media quindi di 5 incontri a studente. In alcuni casi, c'è stato un solo incontro, o perché lo studente si era erroneamente rivolto allo sportello pensando di ricevere informazioni sui percorsi di istruzione superiore o perché non ha ritenuto necessario avere altri incontri, in quanto che era riuscito a chiarirsi riguardo alla scelta; in altri, il numero è stato più alto fino a superare, in casi particolari, il numero di 10 incontri. In tali casi, erano intrecciate al tema dell'orientamento altri tipi di problematiche, quali il rapporto con i genitori, gli insegnanti o le relazioni socio-affettive, per cui si è reso necessario modificare temporaneamente il contratto della consulenza (tra me e lo studente) per dedicarsi a dipanare questi altri nodi, prima di affrontare l'analisi della scelta post-diploma. In ogni modo, gli studenti che hanno concluso il percorso entro le quattro sedute sono stati 12, coloro che hanno avuto bisogno di un numero maggiore, ma hanno comunque concluso entro gli otto incontri sono stati 7, mentre 3 hanno richiesto più di otto incontri.

La quasi totalità degli studenti che si sono rivolti allo sportello era di sesso femminile (19 su 22). Una maggiore richiesta di colloqui c'è stata nel periodo ottobre/dicembre, ed è andata sempre più scemando con l'avvicinarsi della fine del trimestre e poi con la fine delle lezioni. La ragione di questa decrescita è da ricercare negli impegni scolastici più pressanti di fine trimestre e di fine anno, tenuto conto

anche che gli studenti avrebbero dovuto prepararsi per sostenere l'esame di Stato finale.

Per quanto riguarda la partecipazione degli studenti suddivisi per classe di appartenenza la situazione è riassunta nella seguente tabella:

Classe	Numero studenti
5 B	2
5 D	10
5 F	2
5 G	8

Come si può notare ci sono state classi da cui provenivano un maggior numero di studenti (della sezione D e G), appartenenti agli indirizzi di architettura, beni culturali e grafica, mentre da altre non è arrivato nessuno studente. Questa differenza può avere diverse spiegazioni: una differente promozione del servizio da parte degli insegnanti, il passaparola tra gli studenti o un diverso atteggiamento degli studenti di alcuni indirizzi verso la scelta da intraprendere.

Il questionario iniziale (allegato A) è stato molto importante per incominciare il colloquio e avere alcune informazioni di base: informazioni che potevano riguardare la situazione attuale o passata dello studente, o i suoi atteggiamenti nei confronti della scuola, della scelta, nonché le aspettative rispetto allo sportello di *counseling* o il grado di consapevolezza nei confronti delle proprie esperienze scolastiche o dell'importanza del processo di scelta post-diploma. Il questionario era diviso in tre parti: nella prima, si chiedeva se lo studente avesse già avuto esperienze con figure professionali delle relazioni d'aiuto (psicologo o *counselor*) e come queste erano state valutate, come era avvenuta la scelta della scuola attualmente frequentata (se era stata influenzata da qualcuno e, nel caso da chi) e se era soddisfatto della scelta; nella seconda parte, si approfondivano le aspettative riguardo al percorso del *counseling* di orientamento; nella terza parte, si chiedeva allo studente un'autovalutazione sull'esperienza scolastica, sul suo atteggiamento rispetto alla scelta formativa e professionale e sulle proprie capacità di affrontare situazioni nuove.

Dal questionario iniziale, è risultato innanzitutto che solo una persona si era rivolta nel passato ad una figura professionale delle relazioni d'aiuto e quindi sembrava che la quasi totalità degli studenti, attraverso lo sportello di *counseling* di orientamento, si stesse aprendo ad un'esperienza totalmente nuova. In realtà, nel corso dei colloqui è emerso che alcuni studenti non avevano risposto sinceramente, nascondendo precedenti esperienze di relazioni d'aiuto. I motivi di questa omissione non sono chiari, ma si può ipotizzare che ci siano ancora da parte degli adolescenti, e in misura maggiore tra i ragazzi rispetto alle ragazze, se interpretiamo in questo senso l'esigua partecipazione maschile, resistenze e difficoltà ad avvicinarsi a questo tipo di servizi. Lo sportello di *counseling* di orientamento potrebbe essere stato utile per la maggior parte di loro anche per conoscere e fare esperienza di una modalità nuova di affrontare le difficoltà, ricorrendo al confronto e alla relazione con una figura professionale esterna al proprio contesto di riferimento. Purtroppo l'esigua presenza maschile sembra testimoniare come questa opportunità sia stata colta quasi esclusivamente dalle ragazze.

Se esaminiamo la scolarità e la formazione delle famiglie di origine degli studenti che si sono rivolti allo sportello di orientamento, più del 70% avevano almeno un genitore con un diploma di scuola secondaria (14 studenti) e o di laurea (5 studenti). Non sono noti i dati generali della scuola riguardo ai due gruppi di appartenenza e non si può definire quindi se tali percentuali riflettano quelle generali degli studenti della scuola o se rappresentino delle variazioni, rivelando una differente sensibilità o bisogno di orientamento post-diploma nei vari gruppi di appartenenza.

Per quanto riguarda il liceo frequentato, la quasi totalità dichiara di essere contento e soddisfatto della scuola (10 abbastanza e altri 10 tra molto o moltissimo), di essersi sentito/a adeguato (12 "abbastanza", 7 "molto" o "moltissimo") e di aver scelto in autonomia senza essere stato influenzato/a da nessuno (20 affermano "per niente" o "poco").

Il bisogno di accedere allo sportello non nasceva da una difficoltà nel cercare informazioni sui percorsi di proprio interesse, (solo 7 hanno affermato di non essere "per niente" o poco" in grado di raccogliere informazioni precise), ma dal desiderio

di conoscere le proprie risorse e competenze, capire i propri desideri rispetto al futuro formativo e professionale e soprattutto dalla necessità di avere consigli da un esperto che facesse loro conoscere la situazione del mercato del lavoro o della formazione (21 studenti selezionano “abbastanza”, “molto” o “moltissimo” in questa aspettativa del percorso). Queste risposte hanno dato lo spunto per chiarire, nel corso del primo colloquio, i limiti e le funzioni della figura del *counselor* di orientamento, e di come l’aspettativa di avere da me risposte sulla situazione del mercato del lavoro o formativo non sarebbe stata soddisfatta. Ho spiegato come la funzione del *counselor* di orientamento non fosse quella di dare informazioni - pur ribadendo come questo fosse un elemento importantissimo dell’orientamento -, ma piuttosto di focalizzare l’attenzione sul problema della scelta, per affrontarlo e per far emergere nello studente le proprie capacità di auto-orientamento: la funzione principale del percorso di *counseling* sarebbe stata quella di far diventare lo studente protagonista del processo decisionale, accrescendo in lui la motivazione, la determinazione e la fiducia nelle sue capacità di scelta, in modo che egli riuscisse ad accedere in autonomia alle proprie risorse e a quello di cui aveva bisogno per arrivare ad una scelta professionale, e universitaria. L’aspetto di avere a disposizione un esperto del mondo del lavoro e formativo, che sembrava così centrale nella loro richiesta di accesso allo sportello, nel corso dei successivi colloqui risultò, poi, marginale: gli studenti, da subito, hanno presentato la problematica rispetto alla scelta in altri termini, e si sono rivolti, per avere le informazioni necessarie sui propri campi di interesse, alla propria cerchia di relazioni familiari, sociali o scolastiche o ad altri servizi.

Il numero di sedute che sono state necessarie affinché gli studenti riuscissero a operare una scelta sono state molto varie. Per alcuni studenti (6) sono state sufficienti poche sedute (da 1 a 3), per altri (3 studenti) sono state necessarie più delle 8 sedute previste, ma per la maggior parte, quindi, il percorso riusciva a concludersi nel numero previsto delle 8 sedute o anche prima.

Le difficoltà rispetto alla decisione del percorso post-diploma che hanno manifestato gli studenti possono essere raggruppate in 3 tipologie di problemi:

- conflitto tra i propri desideri e le aspettative o le pressioni dei genitori e

degli insegnanti

- insicurezza sulle proprie capacità e sulle possibilità di inserimento nel mercato lavorativo
- mancanza /desiderio di una passione o attitudine specifica.

Ciascun gruppo comprendeva situazioni molto diverse. I problemi erano variamente declinati nelle differenti condizioni di vita degli studenti e si presentavano con gradi di intensità più o meno alti.

Gli studenti che hanno avuto maggiori difficoltà nella decisione sono stati quelli che hanno lamentato rapporti problematici con i genitori e con i professori. Per tali studenti, è stato necessario sciogliere un poco queste tensioni prima di riuscire ad affrontare il tema della scelta post-diploma. La maggior parte degli studenti, comunque, ha scelto di rimanere nell'ambito degli studi già intrapresi, ma non sono mancate scelte completamente al di fuori dell'ambito artistico-architettonico, come la scelta di Medicina, Lettere, Scienze della formazione, Economia.

Come risulta dai questionari finali¹³⁹, in generale, a seguito del percorso, gli studenti sono riusciti a operare una scelta sulla loro formazione superiore e hanno dichiarato di essere molto soddisfatti dello sportello e di avere avuto un buon rapporto con il *counsellor*, di essersi sentiti accettati, non giudicati, rispettati e di aver sentito un clima di autenticità.

Gli studenti alla fine degli incontri risultavano maggiormente motivati a proseguire gli studi, a impegnarsi con serietà nel raggiungimento di obiettivi formativi e professionali e più sereni di fronte al questa scelta.

¹³⁹ Per quanto riguarda i questionari finali (Allegato B) non sono stati consegnati da tre studenti. Sono studenti che hanno svolto solo uno o due incontri e non hanno attivato un percorso di *counseling* di orientamento. Per uno infatti la richiesta di accesso allo sportello era esclusivamente motivata dalla ricerca di informazioni sulle scuole post-diploma di moda, quindi di fatto non stava richiedendo orientamento, avendo già fatto una scelta precisa ed essendo determinato a perseguirla. Le altre due persone hanno interrotto gli incontri, non perché fossero arrivati ad una conclusione, ma per altri motivi personali.

I questionari finali sono stati elaborati in due versioni, perciò alcuni dati non sono omogenei. Nella prima versione infatti non erano presenti le ultime tre parti riguardanti i progetti futuri, i desiderata e le considerazioni conclusive. Tali informazioni quindi sono presenti solo per poco più della metà degli studenti (12 persone).

Quasi tutti gli studenti erano determinati a proseguire gli studi superiori, accedendo all'Università, all'Accademia o corsi equipollenti, e la maggior parte era decisa a rimanere nell'ambito dell'indirizzo del Liceo, segno della capacità della scuola e degli insegnanti di mantenere o di trasferire la passione per questo tipo di studi. Le facoltà o i corsi scelti sono stati i seguenti: Accademia del costume e moda, Architettura delle costruzioni, Architettura paesaggistica, Beni culturali, Design degli interni, Design della comunicazione, Economia e scienze sociali o aziendale, Medicina, Scienze delle costruzioni, Scienze e tecniche psicologiche, STARS, Urbanistica.

Alcuni studenti avevano ancora alcune preoccupazioni relative al superamento dei *test* di ingresso e molti esprimevano il desiderio che la scuola organizzasse corsi di preparazione ai *test* o di riallineamento delle conoscenze.

4.3. I colloqui.

Fin dall'inizio, tanti studenti mi hanno chiesto l'appuntamento e, attraverso la proposta del *counseling* di orientamento, si sono avvicinati ad una modalità di relazione, quella del *counseling*, che, diffusa in altre aree europee, soprattutto nell'anglosassone, era per loro poco familiare, permettendo loro l'espressione di sé e dei propri problemi¹⁴⁰.

Quando ho incominciato a proporre l'attività di *counseling* di orientamento ho avuto subito molti studenti che mi hanno chiesto il primo appuntamento e, avendone la possibilità, ho cercato di accontentare tutti, ritrovandomi completamente sommersa di nuovi incontri. Mi sono ritrovata improvvisamente di

¹⁴⁰ La maggior parte di loro non aveva mai avuto l'esperienza di sedute con professionisti della relazione d'aiuto e dalle loro risposte di fine percorso si può intuire come in futuro, in caso di bisogno e anche al di là dell'orientamento, potranno prendere in considerazione questa possibilità.

fronte a molte vite di adolescenti, di ragazzi che si stavano affacciando al mondo delle possibilità e delle potenzialità, alla ricerca di un loro posto nel mondo e di un modo di essere. Il contatto con loro e soprattutto, quello a cui assistevo, seduta dopo seduta, mi coinvolgeva e mi entusiasmava. Durante i colloqui di supervisione sono emersi alcuni temi legati all'orientamento, che sono stati affrontati facilitando così il processo di consapevolezza di alcuni ragazzi.

All'inizio dell'attività sentivo continuamente la necessità di definire precisamente l'ampiezza e i limiti dei miei compiti e della mia funzione: di dare un'identità precisa alla figura del *counselor* di orientamento, distinta sia dalla figura dell'orientatore, sia da quella dello psicologo o dello psicologo di orientamento. Il *counselor* di orientamento non ha né gli strumenti a disposizione dello psicologo, batterie di test psico-attitudinali e di personalità, né quelle dell'orientatore, conoscenza del mercato del lavoro, del bilancio delle competenze o del mondo della formazione. Inoltre quando mi trovavo ad affrontare, come era inevitabile, temi legati alle insicurezze più intime o ad altre problematiche degli studenti, avevo necessità di porre dei limiti. Questa situazione derivava anche da tutte quelle spinte in atto, da parte di orientatori e psicologi, a definire gli ambiti di loro competenza e le caratteristiche professionali di quanti si occupano di orientamento¹⁴¹ e dalle discussioni sul riconoscimento istituzionale della figura del *counselor*, in quanto la legge che disciplina le professioni non organizzate in ordini o collegi è stata promulgata solo recentemente¹⁴².

Con il procedere del lavoro, ho incominciato a realizzare l'importanza e la peculiarità di ciò che stavo portando avanti, osservando i cambiamenti degli studenti

¹⁴¹ Attualmente non esiste un'omogeneità nella formazione dei professionisti dell'orientamento, ma si sta tentando, anche a livello europeo, di riconoscere la professione dell'esperto di orientamento con la definizione di determinati requisiti formativi. Si occupa di elaborare delle linee guida per la formazione in materia di orientamento a cui si dovranno ispirare i diversi paesi europei un Network composto da una quarantina di università europee, attraverso il progetto NICE, University Network for Innovation in Guidance and Counselling in Europe, sito internet: <http://www.nice-network.eu/238.html>.

¹⁴² La legge che ha riconosciuto la professione del counselor, così come delle altre professioni non organizzate in ordini e collegi, è del 14 gennaio 2013 n. 4, ed è presente al seguente link: http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2013-02-01&atto.codiceRedazionale=13G00031&elenco30giorni=true (ultima visita il 14 febbraio 2013)

nell'affrontare la scelta post-diploma e in generale il loro modo di porsi rispetto alla scelta professionale. Inoltre, ho avuto conferma che la strada del *counseling* fosse feconda anche esaminando i risultati del questionario finale, nel quale gli studenti hanno espresso la loro soddisfazione per lo sportello di orientamento, considerato come uno spazio rispettoso, nel quale non si sentivano giudicati, in cui sentivano un clima di fiducia, di ascolto e di comprensione. La maggior parte degli studenti dichiarava inoltre che il percorso lo aveva aiutato ad avere una maggiore consapevolezza delle proprie competenze e risorse, per capire quello che avrebbero voluto fare, sentiva di avere in quel momento, alla conclusione delle sedute, una maggiore disponibilità verso esperienze e situazioni nuove di lavoro o di studio e di avere la capacità di mettere in atto nuove strategie di comportamento per modificare la propria situazione formativa.

Il modello teorico seguito per il colloquio di orientamento è quello somato-relazionale che si è sviluppato dall'integrazione delle teorie di Carl Rogers e di Alexander Lowen, che si basa sulla non-direttività, l'impegno sincero e autentico nella relazione, l'accettazione incondizionata attraverso l'assenza di giudizio e il rispetto assoluto del soggetto, l'ascolto empatico¹⁴³.

Per quanto riguarda l'approccio somato-relazionale del *counseling* e in particolare l'attenzione al corpo durante le sedute, mi è servito per comprendere e interpretare le problematiche degli studenti, osservando la loro postura e la loro struttura, o per entrare empaticamente in contatto con loro, attraverso piccoli rimandi corporei di rispecchiamento o di enfattizzazione in risposta a loro movimenti. Ho cercato sempre di intervenire con molta delicatezza e quasi mai ho fatto eseguire degli esercizi corporei, limitandomi semmai a invitare i ragazzi a respirare con maggiore profondità o a consigliare loro alcuni esercizi da fare a casa in specifiche situazioni. Ritengo che questa scelta non sia stata in definitiva una scelta poco appropriata, considerando il numero di incontri previsti (8), il tempo limitato di ogni singola seduta (45-55 minuti) e il contesto nel quale si svolgeva il lavoro (la scuola e in un'aula non lontana dalle altre). D'altra parte, la maggior parte

¹⁴³ Tra i testi più importanti dei due psicoterapeuti, Carl Rogers (1997); Alexander Lowen (1978).

dei ragazzi incontrati è riuscita a entrare con facilità in contatto con la propria parte emozionale.

Con riferimento al contratto con la scuola e con gli studenti, che stabiliva come obiettivo l'orientamento post-diploma, devo dire che esso è stato rispettato, anche se, nel corso dei colloqui, sono emersi quasi sempre altri tipi di problematiche che, in alcuni casi, sono diventate più importanti e preponderanti rispetto a quello dell'orientamento¹⁴⁴. Nella maggior parte dei casi, affrontare questi altri problemi, come per esempio i rapporti con i genitori o con i fratelli o con gli insegnanti, o con gli amici o con i compagni di scuola o il senso di solitudine o di inadeguatezza era funzionale al lavoro sull'orientamento e di conseguenza non ponevo limiti stretti rispetto agli argomenti da trattare: sono quasi sempre riuscita facilmente a contenere gli studenti e a riportarli con facilità ad affrontare il problema che li aveva portati allo sportello. Loro stessi, infatti, forse perché gli incontri avvenivano nel contesto scolastico o forse perché mi identificavano come *counselor* di orientamento, tendevano a rispettare il contratto e a non deviare troppo nella focalizzazione degli argomenti da trattare dall'ambito della scelta del percorso di studi. Sono convinta che questo loro modo di autodisciplinarsi mi abbia notevolmente facilitato il lavoro, perché mi ha permesso di accogliere tutto quello che i ragazzi mi portavano senza dovermi troppo preoccupare di mantenere “la rotta” del percorso. Nei rari casi in cui questo non è avvenuto, mi sono ritrovata di fronte a problematiche più profonde e che meritavano una attenzione specifica e particolare. Per questo, con alcuni ho temporaneamente ritrattato gli obiettivi, in modo da avere il tempo per inviarli, quando ne emergeva la necessità, allo psicologo della scuola o ad altra figura professionale di riferimento.

¹⁴⁴ Probabilmente è stato determinante il fatto che gli incontri si sono svolti nella prima metà dell'anno scolastico e c'era ancora quindi prima della decisione, la seconda parte dell'anno, la conclusione degli studi di istruzione secondaria e l'esame di maturità.

4.4. L'esperienza.

Il *counseling* di orientamento proposto a scuola ha avuto sicuramente diversi aspetti positivi. L'effetto più generalizzato è stato quello di offrire uno spazio di ascolto, che al di là del raggiungimento dell'obiettivo dell'orientamento, aveva un valore in sé, perché gli studenti hanno potuto, portando fuori i loro dubbi, preoccupazioni, conflitti o ansie, scaricare le loro tensioni emotive, riflettere su alcuni vissuti insieme a me, potendoli quindi rielaborare e riuscendo a progredire nella conoscenza di se stessi e delle situazioni in cui erano coinvolti. Con la maggior parte degli studenti, osservavo ad ogni nuova seduta come si modificava il loro stato emotivo e come si evolvessero situazioni in apparenza bloccate.

Per quanto riguarda l'orientamento in senso stretto, le sedute con me sono servite innanzitutto perché gli studenti affrontassero il problema in modo maggiormente attivo e consapevole. Quando osservavo che i ragazzi incominciavano a intravedere alcune possibilità di scelta, focalizzavo su queste la loro attenzione, facendo emergere domande e, di conseguenza le motivazioni per approfondire le conoscenze su come erano organizzati i corsi, o sugli sbocchi lavorativi, in modo che essi partecipassero in modo diverso alle iniziative di orientamento informativo proposte dalla scuola o che attingessero a risorse familiari o amicali per approfondire alcune questioni importanti. Gli studenti attivati su questo tema, creavano anche al di fuori dell'ambito scolastico, situazioni di apprendimento/orientamento, discutendo tra loro e scambiandosi informazioni, consultando i siti *internet* delle università, organizzando incontri con amici dei genitori o parenti che erano inseriti in ambienti formativi (come per esempio nell'attività di docenza universitaria) e lavorativi di loro interesse e che si rendevano disponibili a parlare con loro e ad aiutarli. Ancora una volta, quindi, ho potuto verificare come l'approccio non direttivo e non informativo del *counseling*, che prevede che il cliente attinga alle proprie risorse personali, non abbia costituito un limite al processo, ma ne abbia determinato l'efficacia.

Un altro elemento importante è stato l'emergere di possibilità di scelte che prima non erano contemplate quando non addirittura ritenute impensabili. Sono

emerse in modo del tutto inaspettato, attraverso l'analisi delle proprie abilità e risorse, e riuscivano poi a coniugarsi con gli interessi e le passioni manifestati.

Per quanto riguarda quei rari casi in cui emergevano conflitti, con uno o entrambi i genitori, per la scelta universitaria, si sono risolti con diverse soluzioni. In ogni caso, era comunque per me importante che al momento della scelta, lo studente, anche se si andava a uniformare a una decisione condivisa dai genitori, non la subisse, non si arrendesse di fronte alle loro pressioni: l'obiettivo era quello che lo studente, qualsiasi strada decidesse di percorrere, ne fosse convinto e consapevole, in modo da impegnarsi poi a fondo senza risentimenti e/o frustrazioni. A questo proposito, comunque, non ho osservato, almeno tra la maggior parte dei genitori degli studenti che sono ricorsi allo sportello, chiusure nette di fronte alle aspirazioni dei figli e penso che sia ricollegabile al tipo di campione che avevo a disposizione, selezionato già al momento della scelta dell'istituto di istruzione secondaria: nel questionario somministrato all'inizio del percorso tutti i ragazzi hanno affermato di aver scelto il liceo artistico in totale autonomia e d'altra parte questo tipo di scuola in generale non è certo tra quelli che i genitori impositivi prediligono¹⁴⁵. Nel campione che ho avuto a disposizione, ho osservato per lo più un comportamento di grande apertura dei genitori rispetto alle decisioni dei figli. Nei casi in cui si costituivano situazioni conflittuali, o con i genitori o con gli insegnanti, queste erano causate più da dinamiche psicologiche tipiche adolescenziali legate ai temi dell'autonomia/indipendenza dalle figure di riferimento, che da posizioni concretamente divergenti a riguardo della scelta del percorso formativo.

E' interessante notare quale fosse il bagaglio di conoscenze e di capacità di auto-orientamento che questi studenti avevano maturato attraverso il loro percorso scolastico. E' da notare che quanti hanno frequentato lo sportello di orientamento erano ovviamente quelli che manifestavano difficoltà nell'orientamento, e quindi non possono essere rappresentativi dell'intero gruppo dei maturandi, ma che in ogni modo, da vari elementi a mia disposizione, sembravano rientrare tra gli studenti di

¹⁴⁵ I genitori in generale impongono due tipi di scuole: l'istituto Tecnico commerciale, o comunque tecnico o professionale, nel caso si preoccupassero di garantire al più presto un lavoro al figlio, o il liceo classico o scientifico, nel caso desiderassero che il figlio si rivolgesse poi agli studi di istruzione superiore.

livello medio-alto: si trattava di ragazzi in generale impegnati, motivati rispetto agli studi e alla professione e quindi tra quelli che hanno frequentato la scuola con interesse e attenzione e che avevano, e avevano avuto, quindi buoni rapporti con gli insegnanti. Quello che è emerso tra questi studenti è stata la frattura tra il livello culturale, costituito da conoscenze, abilità, competenze, e le capacità e conoscenze acquisite di auto-orientamento: non si è notato in loro l'attivazione di un processo di integrazione tra formazione e orientamento, così come peraltro sarebbe previsto dalle direttive ministeriali e dalle linee guida per l'orientamento che prevedono che

“L'orientamento – quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado – costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e di partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile”¹⁴⁶.

L'intento orientativo era presente unicamente, o almeno questo era quello che emergeva attraverso quanto mi dicevano gli studenti, tra gli insegnanti delle materie di indirizzo (disegno, architettura, pittura, grafica, beni culturali) e non negli altri. Inoltre, tale orientamento era vissuto dagli studenti come qualcosa calato dall'esterno (il professore che valutava le capacità e indicava l'attitudine o meno dello studente rispetto a un determinato corso di studi) o come qualcosa di prescrittivo (“non puoi/devi scegliere quella determinata facoltà”): l'orientamento non sembrava svolto in connessione con la formazione e non appariva come il risultato di un processo nel quale venivano attivate le capacità di autovalutazione, il senso di competenza e la

¹⁴⁶ Direttiva ministeriale del 6 agosto 1997, n. 487. Nell'art. 1 si fa riferimento all'orientamento e alle sue finalità: viene definito come elemento fondamentale nel processo di formazione della persona durante tutto l'arco della vita, soprattutto per quanto riguarda alla dimensione culturale ed economica europea.

Nelle “*Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*”, elaborate nel 2007 : “*La dimensione orientativa, a cui facciamo riferimento, è da intendere come processo prima che come azione, come capacità di leggere e capire cosa serve alla persona, in relazione con la realtà sociale e il lavoro. Dimensione orientativa che permea il processo educativo, sin dalla scuola dell'infanzia, in termini trasversali e che deve coinvolgere e impegnare specificatamente tutte le discipline.*”, p. 5

consapevolezza.

In definitiva, è emersa, nell'orientamento svolto a scuola, una cultura legata a schemi molto tradizionali, basati essenzialmente sulla concezione dell'estrema rilevanza delle attitudini e della conoscenza del mercato del lavoro nella scelta universitaria¹⁴⁷. In alcune situazioni, il problema degli studenti sorgeva dalla discrepanza tra quello che veniva consigliato loro di fare da insegnanti o genitori (che si basavano sulle loro supposte capacità) e quello che essi avrebbero voluto fare, ponendosi quindi la domanda se erano abbastanza capaci da essere poi competitivi sul mercato del lavoro nel settore da loro desiderato. Un altro segnale, e conferma, di quale peso avesse nell'attività scolastica la valutazione piuttosto che l'autovalutazione, l'ho avuta nei casi in cui il ragazzo, pur avendo risultati più che positivi a scuola, aveva dubbi sulle sue reali capacità, perché condizionato dai giudizi dei compagni che affermavano che i buoni risultati scolastici conseguiti rispetto agli altri fossero una conseguenza di una simpatia particolare o fossero motivati dal fatto che in classe “non desse fastidio e avesse un atteggiamento ricettivo”. In conclusione, nella attività didattica, anche per le materie di indirizzo, si è evidenziata una a volte debole propensione allo sviluppo, insieme al consolidamento delle conoscenze disciplinari, del senso di competenza, dell'autostima, della valorizzazione delle proprie risorse e dei propri punti di forza: diverse declinazioni di un apprendimento centrato sullo studente e sull'auto-orientamento. Legata a questo aspetto, era la situazione degli studenti più bravi, che andavano bene in tutte le materie, ma che non avevano comunque maturato una passione specifica alla quale dedicarsi. Ciò segnala la necessità di preparare gli insegnanti a proporre una didattica orientativa.

¹⁴⁷ Questo modo di operare può essere associato al modello “tratti e fattori” di Frank Parsons, in cui il problema dell'orientamento si risolve nell'abbinamento tra alcune attitudini individuali, considerate come stabili, e le caratteristiche individuali richieste dalle diverse figure professionali. Tale modello presuppone che l'individuo sia un soggetto passivo, che gli individui e il mondo del lavoro siano caratterizzati in modo stabile. Tale teoria sarà superata principalmente da Carl Rogers, che mette al centro del processo il soggetto in ruolo attivo e Donald Super, che con la teoria degli stadi di sviluppo inserisce tra i fattori importanti da considerare gli elementi di carattere personale e familiare. Sulle diverse teorie dell'orientamento J. Guichard e M. Huteau (2003); A. Di Fabio (2009).

In definitiva, dai colloqui con gli studenti ho avuto l'impressione che l'orientamento svolto a scuola, fosse principalmente di tipo informativo e che anche gli insegnanti più impegnati e attenti a questo tema non riuscissero a realizzare un orientamento formativo (costituito da un'integrazione tra attività didattica e orientamento), che sviluppasse negli studenti capacità di auto-orientamento. D'altra parte, credo che l'introduzione nella scuola di una didattica orientativa, che sviluppi l'auto-orientamento, così come indicato dalle direttive europee e dalle linee guida ministeriali, non possa essere unicamente compito e responsabilità dai docenti, ma richieda, oltre a un'adeguata formazione dei docenti indirizzata in tale senso, una riorganizzazione strutturale della scuola e della didattica, tale da porre al centro dell'apprendimento e del processo formativo lo studente¹⁴⁸.

4.6. Casi particolari

Alcuni casi sono stati emblematici dei tipi di percorsi svolti dagli studenti e alcuni di essi rivelano in modo esemplare l'utilità di un orientamento basato sul modello del *counseling*. Per questo motivo, mi sembra utile raccontarne più in dettaglio le tappe salienti e il loro significato. In particolare sono emerse le difficoltà sul modo di operare una scelta, sulla poca conoscenza degli sbocchi lavorativi per le diverse facoltà, sugli stereotipi professionali e su come il processo di orientamento possa essere influenzato da dinamiche interne, come dalle relazioni con le figure di riferimento e dall'ambivalenza verso la transizione scuola/università e dipendenza/autonomia. I nomi utilizzati sono di fantasia per ovvi motivi di *privacy* e alcuni dettagli molto personali sono stati omessi per lo stesso motivo.

¹⁴⁸ In una società complessa e basata sulla conoscenza come l'attuale è di fondamentale importanza la diffusione di una cultura dell'orientamento lungo tutto l'arco della vita e dell'autorientamento e credo che sia la principale sfida a cui la scuola dovrà rispondere.

4.5.1. Il counseling in una seduta

Una delle miei prime “clienti” ha risolto il problema nell’arco di una seduta, durante la quale è passata attraverso varie fasi che l’hanno poi portata alla decisione finale. Ho voluto comunque prendere un secondo appuntamento per verificare che il percorso fosse veramente concluso senza ripensamenti e per farle compilare il questionario finale.

La studentessa, come risulta dal questionario iniziale, è sicura di sé, perfettamente in grado di informarsi sui percorsi formativi a sua disposizione, in grado di mettere in atto nuove strategie per raggiungere gli obiettivi ed è abbastanza contenta del liceo frequentato, anche se dichiara di non essersi sentita, durante gli anni di frequenza, lei stessa sempre adeguata. La scelta del liceo artistico non è stata influenzata da nessuno e anche ora dice di essere abbastanza determinata e pronta a superare, una volta deciso il percorso, eventuali ostacoli nel raggiungere gli obiettivi. La ragazza ha avuto un percorso scolastico e personale lineare e di successo, fino all’anno scorso, quando, a suo dire, è entrata in crisi. Tale situazione non era motivata da difficoltà scolastiche, ma da un calo di motivazione che comunque non ha determinato conseguenze nei risultati finali. La crisi dell’anno precedente, non corrispondente a problemi scolastici, dipendeva da una generica sensazione di non sentirsi adeguata e nell’aver l’impressione di aver perso cinque anni. Si sente quindi demotivata rispetto al percorso scelto e ciò nonostante dice che è indecisa se operare una scelta di continuità rispetto agli studi svolti fino ad ora oppure optare per la facoltà che ha sempre desiderato fare da quando era bambina. Emerge, nelle sue spiegazioni di questa ambivalenza, una frattura tra quello che gli altri vorrebbero o si aspettano da lei e le sue reali aspirazioni. Dice di essere da sempre appassionata di quella materia, di aver sempre sognato di studiarla e che tale suo interesse non è astratto, ma che già ora stava studiando con passione alcuni testi che le sarebbero serviti per prepararsi ai test di ingresso. Dopo questa prima parte in cui non mi sembrava che ci fossero titubanze, mi dice però che non è sicura, perché tutti le dicono di studiare architettura, soprattutto il professore della materia che dice che è

molto portata e molto brava. La ragazza sta prendendo in considerazione questa ipotesi che anche i suoi genitori appoggiano. Il dilemma che aveva era quindi tra una scelta in cui si sentiva tranquilla, perché sostenuta da più parti, che vedeva come di sicura riuscita, in quanto apprezzata nel suo lavoro scolastico nella materia, e una scelta più personale e autonoma. Si trattava di due percorsi che per lei avevano due significati diversi: la prima mobilitava la sua parte razionale, ma era per lei priva di interesse e di motivazione, la seconda era presa in considerazione, mobilitando anche la sua parte emotiva.

Le rimando, riassumendo quello che mi aveva detto fino a quel momento, che nonostante essa non avesse problemi a scuola si sentiva al liceo artistico nel 'posto sbagliato' e che probabilmente pensava che si sarebbe sentita nello stesso modo ad Architettura, mentre al contrario, si sarebbe sentita al posto giusto all'altra Facoltà, in linea con le sue tradizionali aspirazioni.

A questo punto, emerge l'origine del conflitto: la ragazza vive le due scelte in modo nettamente contrapposto, in quanto prevede che il primo percorso sarebbe stato lineare e senza intoppi, né nello studio, né nella possibilità di trovare lavoro, mentre il secondo sarebbe stato maggiormente incerto. Si tratta quindi di un problema che apparentemente deriva da un non voler deludere le aspettative degli altri, ma che approfondito rivela la sua vera natura, e cioè la paura dell'autonomia e della separazione dalle figure di riferimento. Tutto questo appare chiaramente durante il seguito della seduta in cui la studentessa incomincia a esprimere tutte le difficoltà che avrebbe incontrato scegliendo la facoltà XXX, rendendosi però anche conto che rispetto agli aspetti che teme - non riuscire a superare le prove di matematica, non superare il test, non trovare lavoro, studi lunghi - non ci sono differenze tra le due scelte. E' a questo punto che le risulta chiaro che quello che proprio desidera è scegliere quello che ha sempre desiderato. L'espressione del viso appare ora molto più distesa, sorridente e la voce è decisamente più allegra. Credo che sia stato determinante, per questa sua decisione così netta e il superamento delle sue paure, aver potuto esplorare e vivere in un modo un po' meno indeterminato e nebuloso la scelta tanto temuta: esprimere i suoi timori, enumerarli e determinarli le ha permesso di vederli nella loro realtà e nei loro limiti, facendoli apparire

immediatamente maggiormente affrontabili e superabili. Nello stesso tempo, averle permesso di pensare alla scelta della Facoltà di XXX con una concretezza maggiore, analizzando alcuni particolari del percorso, le ha permesso di visualizzarlo e di definirlo: facendole presentire questa eventuale strada con meno indeterminatezza, ha automaticamente smesso di proiettarvi sopra i suoi fantasmi. Affrontando il problema del test di ingresso e della scelta dell'istituzione universitaria, è risultato ancora più evidente che il suo problema era proprio costituito dalla paura dell'autonomia. Ci lasciamo alla fine della prima seduta con la decisione di chiudere i nostri incontri, ma di vederci comunque una seconda volta per osservare se nel frattempo sarebbe emerso qualcosa di nuovo e comunque per compilare il questionario finale.

Durante la seconda seduta, non appaiono novità di rilievo e la ragazza, che si presenta contenta, con molta energia e motivata, conferma tutte le sue decisioni della prima seduta e mi riferisce che anche i suoi genitori la appoggiano nella scelta. Consigliati da un amico del padre, hanno elaborato un concreto piano d'azione per non perdere l'anno nel caso di un fallimento del test.

4.5.2. *Nuovi orizzonti.*

Il percorso di *counseling* di Diana è stato per me sorprendente. Da una parte, dopo la prima seduta non ero molto soddisfatta del lavoro ed ero abbastanza scoraggiata sulla possibilità che trovasse, attraverso i pochi incontri stabiliti, una strada nella quale potesse impegnarsi con tutta la sua energia e che riuscisse a motivarla. Dall'altra, nel corso delle sedute ho incominciato a vedere sotto la sua apparente sicurezza alcune problematiche, che non sospettavo, e quanto agissero come resistenze al cambiamento. Ho quindi potuto osservare concretamente i limiti dell'attività di *counseling*, ma nello stesso tempo il suo valore e il suo significato entro tali limiti. Diana si è ritratta rispetto ad alcune problematiche, che pure agivano sicuramente sulle sue scelte formative, ma che non voleva evidentemente affrontare in questo momento, e ha potuto ugualmente portare avanti un percorso di orientamento e di consapevolezza con successo.

Nel corso del primo incontro, Diana dice di voler affrontare un livello di studi alto in modo da essere preparata ad affrontare brillantemente il mondo del lavoro. Dice inoltre di cercare un'attività che le possa piacere, la faccia guadagnare molto e che possa far emergere la sua fantasia. Ambisce infatti ad avere un tenore di vita alto, perché vuole viaggiare. Dice anche che non vuole continuare nell'indirizzo che ha scelto, perché non si sente molto portata per il disegno e le attività manuali. Si sente molto adatta a un lavoro di organizzazione di eventi, ma non ha idea se esiste un percorso di studi in questo senso. Ripete che non vuole rinunciare all'ambito artistico e che vorrebbe rimanere in quest'ambiente, anche se si è resa conto, frequentando la scuola, di non avere un particolare talento artistico. Diana sembra avere rispetto al modo di operare una scelta un atteggiamento analitico e responsabile, ma nello stesso tempo sembra confusa e non sa cosa scegliere tra le opzioni di Architettura, Design di Interni o lo IULM. Il suo insistere sul voler rimanere nell'ambito artistico, sul voler far emergere la sua fantasia e pensare al lavoro di organizzatrice di eventi, mi appaiono in questo momento come idee poco concrete, basate più su costrutti generici e legate a una determinata immagine di se stessa.

Ad un certo punto della seduta, dice di essere molto brava in matematica, di aver sempre avuto risultati altissimi senza studiare, a tal punto da non aver avuto bisogno di comprare i libri della materia. Le chiedo allora se abbia mai preso in considerazione la possibilità di iscriversi a Economia o a una facoltà scientifica, in cui sia importante questa materia, come Matematica o Scienze Fisiche o Ingegneria, e Diana rifiuta categoricamente tale possibilità, dicendo che per lei è importante rimanere nell'ambito artistico o facendo affermazioni che rivelano suoi preconcetti professionali.

Quando si presenta al secondo colloquio, Diana è decisa, motivata e piena di energia e ha cambiato le sue prospettive. Stimolata dal mio suggerimento riguardo le facoltà scientifiche e dell'utilizzo delle sue capacità matematiche, è arrivata all'idea di XXX, con la quale coniugherebbe le sue attitudini con il desiderio di lavorare come organizzatrice di eventi e di avere un livello di studi che possa aprirle una sicura strada nel mondo del lavoro. Dice che sarebbe orgogliosa di frequentarla e si sente

tranquilla anche rispetto ai test di ingresso. Ha deciso di incontrare un'amica di sua madre che insegna all'università per chiederle in merito alle diverse facoltà. Il colloquio con l'amica della madre è stato utile per raccogliere ulteriori informazioni e per valutare le diverse opzioni. Nei due successivi incontri, mi riporta le sue decisioni.

Alla conclusione degli incontri, Diana è motivata, entusiasta e contenta per la decisione presa, anche se forse sentiva il peso di aver scelto una strada impegnativa.

Nel questionario finale, dice di essere contenta del percorso di *counseling* di essere consapevole di aver scelto una facoltà non facile e di essere spaventata per le materie nuove, ma di essere comunque determinata. Dice di non aver mai pensato di potersi concentrare sulla matematica e di prendere in considerazione la facoltà di XXX, di aver sempre pensato di non potercela fare, ma che ora è proprio convinta che è ciò che proprio vuole fare.

4.5.3. *Tra fiducia e sfida*

Ettore, nei primi minuti della seduta, sembra un po' incerto, cauto, in atteggiamento di parziale chiusura. Mi parla un po' della sua storia scolastica e ad un certo momento, mi dice che gli piacerebbe fare una facoltà, ma non sa se dirlo, perché non lo ha mai detto a nessuno e si vergogna.

L'idea gli si era chiarita l'anno prima e mi spiega come era avvenuto. E così aveva pensato alla facoltà di XXX e ora è indeciso tra quest'ultima e YYY. In modo molto lucido, mi dice che si tratta tra l'alternativa di una scelta rassicurante e impegnativa e che questa situazione ripete quella che si era verificata in terza media, quando era anche in quel momento indeciso tra il Liceo artistico e l'Istituto Tecnico Commerciale.

A XXX, bisogna studiare molto e Ettore dice gli dà molto fastidio che la madre lo mette sempre sotto pressione e pensa che se andasse ad XXX la situazione

peggiorerebbe.

Alla fine della prima seduta, dice di stare molto bene e soprattutto si sente più sollevato e sciolto, perché questa idea della Facoltà di XXX non l'aveva mai detta a nessuno.

Durante la seconda seduta, si chiarisce molto bene quale fosse il problema della scelta. Ettore esordisce dicendo che aveva riferito a sua madre della sua idea della Facoltà di XXX e che la reazione era stata durissima. La madre dice che il figlio non ha voglia di studiare, che egli fa già fatica e che è meglio per lui che faccia YYY, in modo che, provenendo già da quel tipo di studi, egli sia avvantaggiato e sia per lui più facile. Gli dice, inoltre, che è stanca di dover sempre spingerlo a studiare e che se sceglierà Architettura si impegnerà ad aiutarlo, mentre se deciderà di fare XXX non solo non lo appoggerà, ma si disinteresserà totalmente e dovrà gestirsi autonomamente.

Per Ettore è proprio questo il punto, vorrebbe scegliere XXX anche per dimostrare a se stesso che può farcela anche da solo, un modo per sfidarsi, perché teme che se egli non avrà il coraggio ora di responsabilizzarsi, e di affermarsi con la madre, continuerà a non farlo. D'altra parte, ha paura di contraddirla, perché teme di essere abbandonato e di non farcela da solo.

Il caso mi interessa particolarmente, perché, intravedendo il pericolo di una decisione presa per accontentare la madre, capisco l'importanza che la scelta degli studi universitari sia fatta sua.

Nelle settimane successive, le situazioni si complicano anche per l'andamento scolastico dello studente, che il ragazzo lega sempre alla scelta universitaria. A tratti, infatti, mi dice che forse ha ragione la madre e che è meglio per lui prendere la strada un po' più facile. Nel momento in cui mi dice questo, c'è in lui rassegnazione, scarsa energia e passività: tale opzione, così come è vissuta in questo momento, costituirebbe per lui una resa rispetto al suo bisogno di assertività e di autonomia.

La scelta del percorso professionale e formativo è olistica, non ha senso di per se, ma ha senso come esperienza complessiva della persona e questo caso ne è esemplifica.

Ettore è sempre più in crisi, perché ha paura di non riuscire in XXX, ma nello

stesso tempo vorrebbe scegliere senza essere influenzato e vuole affermare la propria indipendenza.

Durante il percorso, ho fatto domande di esplorazione per esaminare insieme a lui quanto quanto forte sia l'interesse per la materia e quanto il desiderio di operare una scelta autonoma. Riferisce di avere interesse, di leggere gli articoli di XXX sui giornali, ma anche rispetto a futuri sbocchi lavorativi non li conosce e afferma in modo un po' vago cosa gli piacerebbe fare. Mi dice che sta esaminando i siti delle facoltà di XXX per vedere quali corsi sono presenti e avere le idee più chiare, ma ancora non si sta impegnando molto in questa direzione, come dimostrerebbe il fatto che non avesse ancora guardato i siti delle università.

In risposta anche alle difficoltà scolastiche che mi riporta, gli rimando che forse sta impostando i suoi problemi lasciando molto potere all'esterno e suggerendogli un atteggiamento diverso: un atteggiamento volto a definire gli obiettivi che vuole raggiungere e a impegnarsi a perseguirli e a poco a poco la situazione incomincia a cambiare. Dice che, dopo essersi informato su un'altra facoltà, che verrebbe comunque in parte a soddisfare i suoi interessi per la materia di XXX, ha seguito una lezione con un suo amico che sta frequentando il primo anno, e gli è piaciuta moltissimo. Nel corso delle sedute successive, questa idea si concreterà sempre di più ed Ettore diventa sempre più deciso e motivato a intraprendere questa strada. Inoltre, la scelta non è disapprovata dalla madre, e in questo modo riesce a coniugare diversi elementi: la spinta verso una scelta autonoma e indipendente, il bisogno di non sentirsi abbandonato dalla madre, i suoi interessi nell'ambito di XXX, non avere tutte le materie nuove, perché attinenti con architettura. Inoltre, è più contento della scuola. E' un segno che si sta aprendo una nuova fase nel suo modo di rapportarsi ai docenti e alla scuola. Mi riporta anche, infatti, alcuni suoi ripensamenti sui pregiudizi negativi dei professori. Mi sembrano delle conquiste importanti, perché contemporaneamente anche la percezione di se stesso viene a essere più differenziata: Ettore diventa consapevole di alcuni suoi cambiamenti positivi rispetto allo studio. Riporta infatti che nell'ultimo periodo quando torna a casa dopo le lezioni di alcune materie va subito a rivederle sul libro, sottolineando e ripassando la lezione. Un atteggiamento diverso rispetto a quello suo

solito, in cui ha bisogno della madre che lo spinga a studiare.

Resta comunque ancora un suo generale atteggiamento di passività e di delega della responsabilità di quello che gli succede all'esterno, che gli rimando ripetutamente. Per esempio mi ripete più volte che ha paura di non passare il test e mi ripete “speriamo”. Sarebbe stato utile approfondire questo tema, ma il ragazzo ormai ha deciso cosa sceglierà per l'anno prossimo e il numero degli incontri a sua disposizione è terminato. D'altra parte, lui stesso non sente la necessità di proseguire con i colloqui.

4.5.4. Oltre l'orientamento

Agata è molto estroversa, parla molto, guardando negli occhi, e sorride sempre anche quando racconta vicende tristi. La scelta del percorso post diploma si intreccia con i problemi con la madre che, a quanto riferisce, è molto severa e, nonostante la sua maggiore età, le dà il permesso di uscire la sera solo una volta ogni 15 giorni, le impone le sue decisioni e la tratta come una bambina. La madre vuole che la figlia frequenti XXX, mentre la figlia, vorrebbe iscriversi a XXX in un'altra città, forse anche in parte in polemica con lei, o per avere così la possibilità di svincolarsi dal suo controllo. La scelta non è comunque slegata dai suoi interessi.

Già dopo la prima seduta, ho sentito un miglioramento nei suoi rapporti con la madre: progressivamente Agata ha incominciato a vederla sempre meno come una nemica, a sentirla sempre più vicina e soprattutto rispettosa del suo bisogno di autonomia e indipendenza.

Negli incontri successivi, parla dei rapporti con lei, di come si senta eccessivamente protetta, ma soprattutto incomincia a riflettere sugli sbocchi lavorativi della sua scelta di XXX e pensa anche a delle alternative più vicine a quella consigliata dalla madre.

Alla fine del percorso, decide di iscriversi, così come voleva la madre, alla

Facoltà di XXX, ma tale scelta non viene sentita più come un'imposizione, perché Agata ha riflettuto sulle possibilità offerte dal mercato del lavoro e soprattutto sulla più salda struttura e sistematicità di quegli studi, che le darebbero una più ampia e più salda preparazione di base. Inoltre, pensa che corsi di XXX sono presenti a diversi livelli e che alcuni di essi possono essere frequentati parallelamente alla frequenza universitaria. Questa scelta è stata possibile anche perché, durante il percorso di *counseling*, Agata aveva migliorato i rapporti con la madre e si era sentita supportata da lei in molte circostanze che le si erano presentate.

Il percorso si è concluso in sette sedute, alla fine di esso, la ragazza, oltre ad avere deciso il percorso universitario, ha pensato di rivolgersi alla psicologa della scuola per comprendere alcuni suoi problemi e atteggiamenti. Lo scioglimento di tutti i suoi dubbi e la crescita della motivazione alla scelta della Facoltà di XXX ha progredito parallelamente al cambiamento dei rapporti con la madre, quando Agata ha incominciato a sentirsi trattata con maggiore rispetto dei suoi bisogni e riconosciuta come adulta.

5. Orientamento in ingresso e in itinere nelle università italiane e spagnole: modelli ed esperienze

5.1. Le istituzioni analizzate e la raccolta dei dati.

In una prima fase per esaminare l'orientamento in ingresso e in itinere che attuano le università italiane e spagnole ho raccolto i dati forniti dai siti degli atenei e le relazioni sulle attività e i progetti realizzati¹⁴⁹. Attraverso i dati presenti sui siti, che ho inserito in un *data base* per facilitarne l'elaborazione, ho potuto avere informazioni sull'orientamento svolto (sia tramite ICT e on line, sia in presenza) nella quasi totalità delle istituzioni presenti sia in Italia, sia in Spagna. Le informazioni sono esclusivamente tratte dai siti generali degli atenei. In questo modo si sono analizzate, in questa prima fase, solo quelle attività o progetti che nascevano a livello centrale e non quelle, molto diversificate anche all'interno della medesima università, che sono sviluppate all'interno dei singoli Dipartimenti o Facoltà. Le università prese in considerazione, in una prima fase, sono di diversi stati giuridici - statali, private, Scuole Superiori, e Istituti speciali - e di tipologie differenti - tradizionali o telematiche come è schematizzato nella tabella seguente:

¹⁴⁹ I dati sono stati raccolti nel mese di luglio e agosto 2012 e fotografano quindi la realtà così come si presentava in quel periodo.

Tab. 2. Università italiane e spagnole

Paese	Tradizionali		Telematiche o a distanza		Scuole Superiori - Istituti speciali		Totale
	Statale	Privata	Statale	Privata	Statali	Privata	
Italia	68	17	0	12	4	0	97
Spagna	49	24	2	4	0	0	79
Totale	117	41	2	16			176

Non sempre è stato facile trovare le pagine web nelle quali si pubblicizza o si spiegano - o si propongono direttamente on line – attività o servizi di orientamento in ingresso o in itinere. In generale i percorsi che permettono di arrivare a queste informazioni possono essere molteplici soprattutto per quanto riguarda l'orientamento in ingresso: possono esserci già nella *Home page* link alla pagina dell'offerta formativa o dell'ufficio di orientamento, o di consulenza psicologica, o di attenzione allo studente, oppure *Banner* (che invitano le matricole ad iscriversi, o che pubblicizzano i saloni o le giornate dell'orientamento o progetti particolari). Per l'orientamento *in itinere* oltre a questi percorsi si possono trovare link per le attività di tutorato o di sostegno alla didattica. A tale varietà di percorsi corrispondono attività specifiche, ma non necessariamente svolte da uffici distinti. Soprattutto la consulenza orientativa in ingresso o le attività di sostegno alla didattica o di tutorato possono essere gestite dall'ufficio di consulenza psicologica o da quello di attenzione allo studente, a seconda del tipo di servizio offerto, oppure da un centro specificatamente dedicato. Attività spesso distinte, realizzate da uffici indipendenti sono quelle di orientamento informativo che espongono i piani dei corsi, gli obiettivi e gli sbocchi professionali. Gli uffici di attenzione allo studente, là dove esistono, si propongono di aiutare i nuovi iscritti a risolvere i problemi pratici legati all'entrata in università o a favorire il loro inserimento, dando soprattutto informazioni sull'organizzazione dell'istituzione, borse di studio, assegnazione alloggi o procedure burocratiche.

Le informazioni che ho raccolto sono in primo luogo relative alla istituzione in generale: la denominazione, la sede, l'indirizzo del sito web (dell'università e dell'orientamento), la presenza di relazioni sulla didattica o su progetti e di documenti di autovalutazione, l'adesione a progetti di orientamento e tutorato. Ho inserito inoltre la presenza, quando vi è, dello sportello psicologico (se in presenza

e/o on line), in quanto servizio che può svolgere, tra le altre funzioni, l'orientamento in entrata e in itinere.

Per quanto riguarda i dati più specifici relativi all'orientamento in entrata e in itinere ho schedato la presenza sia di attività, sia di pagine web o test, in modo distinto per poter calcolare poi il numero di servizi offerti di tipologia diversa. L'intento che mi sono proposta costruendo tale struttura è quello di suddividere gli atenei in base al numero delle attività o di servizi per poterli poi classificare in base ai modelli di orientamento in cui potessero essere inquadrabili. In ogni scheda inoltre ho riservato una casella di testo in cui annotare eventuali ulteriori attività o informazioni in modo da superare la rigidità della struttura del *data base*. La tabella seguente schematizza il numero di attività per tipo di orientamento.

Tab. 3. Numero delle attività nelle varie tipologie di orientamento

	Orientamento in entrata				Orientamento in itinere		Totale
	Informativo	Formativo centrato sulle competenze	Formativo centrato sullo studente	Orientamento per l'accesso	di gruppo	individualizzato	
Numero attività	11	12	5	5	7	6	46
Totale attività	33				13		

Ho diviso le attività e le pagine web di orientamento in entrata (33) in quattro gruppi: orientamento informativo, orientamento formativo centrato sulle competenze, orientamento formativo centrato sullo studente, orientamento per l'accesso. Ho considerato come orientamento informativo (11) tutte quelle attività (in presenza o on line) che hanno come scopo la descrizione dei vari corsi di laurea offerti, delle materie studiate, delle attività svolte, degli sbocchi professionali o delle statistiche sull'occupazione dei laureati.

In dettaglio le attività segnalate sono le seguenti:

- Presentazione dei corsi
- Giornate aperte o *open day*
- Video
- Partecipazioni ai saloni dello studente

- Incontri di presentazione nelle scuole
- Statistiche iscritti
- Statistiche sbocchi occupazionali
- Incontri di orientamento al lavoro e alle professioni
- Repertorio sulle professioni
- Osservatorio sul mercato locale del lavoro
- Indagine sui laureati

Nell'orientamento formativo centrato sulle competenze (12) ho inserito quelle attività che si propongono di informare le matricole, ma nello stesso tempo di ampliare le conoscenze e le competenze del futuro studente, rendendolo maggiormente partecipe o dandogli la possibilità di assistere a lezioni o laboratori.

Le attività incluse nell'orientamento formativo centrato sulle competenze sono:

- Accoglienza
- Visite guidate
- Settimana in aula
- Rapporti con gli istituti superiori (quando non si limitano alla presentazione dei corsi, ma collaborano per attività specifiche)
- Laboratori per l'orientamento
- Lezioni
- Seminari
- Corsi estivi di orientamento o introduzione a specifici studi
- *Businessgame* o *empowerment*
- Sportello di orientamento o colloqui orientativi
- Chat di orientamento
- Forum di orientamento

Nell'orientamento formativo centrato sullo studente (5) ho incluso le attività personalizzate miranti a sviluppare capacità autorientative: percorsi guidati di orientamento, percorsi guidati di orientamento tramite test, la possibilità di svolgere

test attitudinali, colloqui individuali di orientamento (con lo psicologo) o counseling di orientamento. Nell'orientamento per l'accesso (5) sono registrati gli strumenti messi a disposizione per selezionare o aiutare gli studenti ad entrare all'università: test di ingresso, simulazioni dei test di ingresso (in presenza o on line), presenza dei test di ingresso degli anni precedenti, corsi di preparazione e test per la verifica dei saperi essenziali.

Le attività di orientamento *in itinere* sono quelle previste per gli studenti già iscritti e che, soprattutto nel primo anno di corso potrebbero avere necessità di vari tipi di supporti. Ho suddiviso le attività dell'orientamento *in itinere* tra quelle di gruppo (7) e quelle individualizzate (6); tra le prime ho incluso gli incontri con le matricole, i corsi di riallineamento (in genere soprattutto per le materie di matematica, fisica, lingue, presenza e on line), corsi di metodo di studio, di scrittura, gestione del tempo, *empowerment* (per esempio parlare in pubblico, memorizzazione) o altri di sviluppo personale; tra le seconde i colloqui o il *counseling* di riorientamento, il *tutoring*, il *mentoring*, la presenza del *manager* didattico e il monitoraggio degli studenti.

Le informazioni così raccolte mi sono servite per redigere in un secondo momento, una classificazione degli atenei in base al numero delle varie attività proposte. L'analisi quantitativa svolta in tale modo, pur avendo diversi limiti, mi ha permesso di verificare i modelli di orientamento a cui le università fanno riferimento, di classificare gli atenei in base alla loro maggiore o minore attenzione alla qualità del servizio offerto, e di individuare i progetti o le esperienze più innovative e originali.

Già dall'analisi dell'incrocio dei dati generali sulle università, sul loro stato giuridico e sulla presenza dello sportello psicologico e di progetti di orientamento (che possono essere non solo in entrata e *in itinere*, ma anche in uscita), è possibile fare alcune osservazioni.

Tab. 4. Presenza dello sportello psicologico e di progetti di orientamento nelle università italiane e spagnole.

	Totali Statali	Totali private	Totali telematiche o a distanza	Presenza sportello psicologico			Progetti di orientamento		
				Statali	Private	Telematiche	Statali	Private	Telematiche
Italia	68	29	12	36	9	1	16	4	0
Spagna	51	28	6	27	9	0	0	0	0

La tabella mostra l'incidenza della presenza dello sportello psicologico, presso il quale lo studente può affrontare, tra le altre, tematiche legate all'orientamento in ingresso e *in itinere*, nelle università statali, private, telematiche e a distanza. Sia in Italia sia in Spagna il servizio è presente con le medesime percentuali nelle università statali (poco più del 50%), private (poco più di un terzo) e telematiche (irrilevante). L'assenza del servizio non è sicuramente indicativo di una scarsa attenzione dell'università verso l'orientamento, ma può testimoniare di una minore considerazione delle problematiche studentesche, quindi anche di un minore impegno o interesse a contrastare la dispersione universitaria e a garantire la qualità del servizio e l'equità dell'istituzione.

La presenza di venti progetti per l'orientamento nelle università italiane è, invece, un dato relativamente indicativo, perché può corrispondere semplicemente ad una diversa strategia comunicativa o organizzativa dell'università piuttosto che ad una struttura più ampia e articolata delle attività di orientamento.

E' importante sottolineare che i dati quantitativi raccolti presentano limiti nella descrizione dell'orientamento svolto dalle università per diversi motivi. In primo luogo per la natura dei dati raccolti: si tratta di attività che sono qualitativamente molto diverse l'una dall'altra e che invece come dato vengono equiparate. Inoltre le informazioni sono raccolte attraverso i siti delle università e quindi sono relative ad attività proposte e non necessariamente effettivamente svolte. E' poi da prendersi in considerazione che i dati sono limitati alle attività organizzate a livello centrale di ateneo: soprattutto per quanto riguarda l'orientamento *in itinere* sarebbe molto importante anche analizzare il lavoro svolto dai singoli dipartimenti. Per questi motivi dopo l'analisi quantitativa ho approfondito i temi attraverso le relazioni sui progetti d'orientamento o di autovalutazione dei servizi o di altri documenti presenti sui siti web universitari.

5.2. Una visione di insieme dell'orientamento in ingresso e *in itinere*

Attraverso un'analisi generale dei dati sull'orientamento in ingresso e *in itinere* (che è l'oggetto di questa ricerca e che quindi d'ora in poi mi limiterò a indicare, per brevità, con la sola parola orientamento) è possibile innanzitutto osservare quante e quali siano le università maggiormente interessate a tale argomento.

Dal totale degli atenei schedati sono stati esclusi quelli di Alta formazione, che propongono esclusivamente corsi di dottorato, di Master o percorsi di eccellenza o comunque nei quali non è presente l'offerta formativa della laurea Magistrale¹⁵⁰.

La tabella seguente è stata costruita classificando le università in base al numero complessivo delle attività di orientamento proposte.

Il primo gruppo, quelle il cui numero di attività complessive risulta inferiore a cinque, è quasi completamente indifferente al tema dell'orientamento, limitandosi a realizzare il minimo indispensabile, quello che è comunque necessario per informare gli studenti della propria esistenza e operatività: i piani dei corsi e dell'offerta formativa sul sito, la partecipazione a saloni dell'università, prevedere un test di ingresso, l'*open day*. Gli ultimi due gruppi, nei quali le attività sono superiori rispettivamente a dodici e a sedici, sono i più sensibili al tema e impegnano in queste attività risorse economiche e umane di un certo rilievo.

Se si osserva la tabella si può notare come sia in Italia, sia in Spagna dal primo all'ultimo gruppo, diminuiscano le private, segno di una generalizzata scarsa attenzione alla qualità presso tali istituzioni, già notata a riguardo all'assenza dello sportello psicologico. Nel primo gruppo ne rientrano anche undici telematiche, di

¹⁵⁰ Non compaiono quindi, tra gli atenei delle prossime tabelle, la "Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati (SISSA)" di Trieste, l'"Università per stranieri" di Siena, la SUM - Istituto Italiano di Scienze Umane di Firenze, l'"Istituto di Alta formazione dottorale" di Lucca, l'"Istituto di Studi Superiori" di Pavia, la "La Scuola Superiore ISUFI (Istituto Superiore Universitario di Formazione Interdisciplinare)" di Lecce per quanto riguarda l'Italia e la "Universidad Internacional de Andalusia" e la "Universidad Internacional Menéndez Pelayo" per la Spagna.

cui sette italiane e quattro spagnole. In Italia figurano nel gruppo che realizza un numero di attività superiore a sedici, quattro atenei privati, che sono poi quelli che hanno una lunga tradizione nella formazione superiore e tra i più prestigiosi anche a livello internazionale: l'“Università L. Bocconi”, l' “Università Cattolica del Sacro Cuore”, la “IULM Libera Università di Lingue e Comunicazione” di Milano e la “Università Carlo Cattaneo – LIUC” di Castellanza.

Tab. 5. Suddivisione delle università in base al numero delle attività complessive di orientamento in ingresso e *in itinere*

	<5		Da 5 a 11		Da 12 a 16		>16		Totali	Totali statali
	Statali	Private	Statali	Private	Statali	Private	Statali	Private		
Italia	3	12	27	10	17	3	15	4	91	63
Spagna	7	12	25	15	12	1	5	0	77	49

Tra le università statali rientrano nel quarto gruppo quindici italiane (il 23,8% delle università statali) e cinque spagnole (il 10%). Mentre nel terzo gruppo (da 12 a 16 attività) rientrano 18 italiane (28 %) e 12 spagnole (24%). Tra le tre istituzioni private italiane che rientrano in questo gruppo la LUM “Jean Monnet” di Casamassima e l' Università di Suor Orsola Benincasa di Napoli.

Se consideriamo che la presenza di un numero di attività superiori a 12 sia indicativo di un discreto impegno sul tema dell'orientamento, si può affermare che in Italia esso non sia presente nel 50% delle università statali, mentre in Spagna questa percentuale sale al 66%.

E' utile, però, osservare nella tab. 6 la distribuzione delle attività di orientamento nel quarto gruppo delle università, nella quale gli atenei sono ordinati in modo discendente in relazione al numero totale delle attività di orientamento. In tale modo si può osservare come sul numero totale abbia in generale una maggiore incidenza il numero delle attività di orientamento in entrata, rispetto a quelle in itinere. Inoltre si può notare che le università italiane hanno maggiore interesse per l'orientamento in entrata, mentre le spagnole lo hanno per quello *in itinere*.

Tab. 6. Università italiane e spagnole e attività di orientamento.

Paese	Università	N. a. o. in entrata	N. a. o. in itinere	N. totale a. o.
Italia	Università degli Studi del Salento	20	5	25
Italia	Università degli Studi di Milano	19	5	24
Italia	Università "Cà Foscari" Venezia	19	4	23
Italia	Università degli Studi di Pavia	17	5	22
Italia	Libera Università di lingue e comunicazione IULM-Milano	15	7	22
Italia	Politecnico di Torino	14	7	21
Italia	Università Commerciale "L. Bocconi" Milano	13	8	21
Italia	Università degli Studi di Camerino	16	4	20
Spagna	Universidad Carlos III de Madrid	15	5	20
Italia	Università degli Studi di Ferrara	13	6	19
Italia	Università degli Studi di Napoli "Parthenope"	14	5	19
Italia	Università degli Studi di Udine	14	5	19
Italia	Università degli Studi dell'Insubria di Varese	17	7	17
Italia	Università Cattolica del Sacro Cuore	14	5	19
Spagna	Universidad de Almería	12	7	19
Italia	Università degli Studi di Trento	15	3	18
Italia	Università "Carlo Cattaneo" - LIUC	17	1	18
Spagna	Universidad Politécnica de Cartagena	13	5	18
Italia	Università degli Studi di Padova	14	3	17
Italia	Università degli Studi del Piemonte orientale "A. Avogadro" - Vercelli	12	5	17
Italia	Università degli Studi di Torino	14	3	17
Italia	Università degli Studi di Verona	13	4	17
Spagna	Universidad de Cádiz	11	6	17
Spagna	Universidad de Huelva	11	6	17

Considerando che non sono presenti mai più di 20 diverse attività di orientamento in entrata e di 8 di orientamento in itinere, ho suddiviso le università secondo quattro parametri: l'orientamento in entrata tra 0 a 10 attività e da 10 a 20, l'orientamento in itinere tra 0 a 4 e tra 4 a 8 e, incrociandoli ho quindi costruito la seguente tabella, dalla quale si comprende che l'orientamento in entrata è privilegiato in entrambi i paesi rispetto a quello *in itinere* e che solo un ristretto numero di università, rispettivamente l'12% in Italia e il 7,7 % in Spagna, risulta impegnato in modo consistente sia nell'orientamento in entrata sia in quello *in itinere*.

Tab. 7. Orientamento in entrata e *in itinere*

	A. o. in entrata da 0 a 10 e A. o. in itinere da 0 a 4	% sul totale del paese	A. o. in entrata da 11 a 20 e A. o. in itinere da 0 a 4	% sul totale del paese	A. o. in entrata A. da 0 a 10 e A. o. in itinere da 5 a 8	% sul totale del paese	A. o. in entrata da 11 a 20 e A. o. in itinere da 5 a 8	% sul totale del paese	Totale Università
Italia	53	58,2	24	26,3	4	4,3	11	12	91
Spagna	60	77,9	10	12,9	1	1,2	6	7,7	176,7

Le undici università italiane e le sei spagnole sono rispettivamente le seguenti: Libera Università di lingue e comunicazione IULM di Milano, Politecnico di Torino, Università Cattolica del Sacro Cuore, Università Commerciale "Luigi Bocconi" Milano, Università degli Studi del Piemonte Orientale "Amedeo Avogadro" di Vercelli, Università degli Studi del Salento, Università degli Studi di Ferrara, Università degli Studi di Milano, Università degli Studi di Napoli "Parthenope", Università degli Studi di Pavia, Università degli Studi di Udine, Universidad Carlos III de Madrid, Universidad de Almería, Universidad de Cádiz, Universidad de Huelva, Universidad Politécnica de Cartagena, Universidad Ramon Llull.

Per quanto riguarda l'orientamento attraverso le ICT, solo quello informativo di presentazione dei corsi è presente sui siti di tutte le università, (italiane e spagnole). Le altre attività sono svolte anche con le ICT da un ristretto numero di atenei, come si può osservare nella tabella seguente che indica, attività per attività svolta con le ICT, il numero delle istituzioni dove sono presenti. Le attività con le ICT che sono maggiormente svolte dalle università, sono: i test di ammissione degli anni precedenti (15 università italiane e 18 spagnole, pari rispettivamente al 16,4% e al 23,3%), le simulazioni degli stessi, i test sui saperi essenziali, i percorsi guidati di orientamento, i test attitudinali; mentre i corsi di riallineamento delle conoscenze, sul metodo di studio, di gestione del tempo o altri corsi di sviluppo personale, così il tutorato, i colloqui o il *counseling* di orientamento sono raramente offerti tramite le ICT.

Tab. 8. Numero delle università e attività proposte con le ICT

Tipo di attività nelle università	Italia	Spagna
Presentazioni dei corsi	91	77
Percorsi guidati di orientamento	9	3
Percorsi guidati di orientamento tramite test	11	1
Test attitudinali	11	2
Colloqui individuali	2	1
<i>Counseling</i> di orientamento	5	0
Test di ingresso	6	0
Simulazione test di ingresso	16	2
Presenza test di ingresso anni passati	15	18
Test verifica saperi essenziali	10	0
Corsi di riallineamento	3	0
Corsi metodi di studio	4	3
Corsi di gestione del tempo	0	2
Corsi di <i>empowerment</i>	2	3
Colloquio di riorientamento informativo	1	0
Sportello di <i>counseling</i> di orientamento e riorientamento	2	0
<i>Tutoring</i>	5	3

Non vengono praticate altre attività a distanza. Si può notare un maggior impegno in questo senso delle università italiane: undici propongono test attitudinali o percorsi guidati tramite test, dieci hanno in linea test di verifica dei saperi essenziali per frequentare determinati corsi, nove presentano percorsi guidati di orientamento. Anche se alcuni di questi potrebbero essere corretti da verifiche sui siti web dei singoli dipartimenti, che potrebbero aver organizzato autonomamente percorsi di orientamento tramite ICT, come per esempio il tutoring, in ogni modo descrivono una situazione di scarso impegno e interesse verso questa modalità, che pure potrebbe aiutare un gran numero di studenti che si affacciano al mondo universitario.

5.3. I modelli dell'orientamento in entrata

Prima di analizzare i modelli dell'orientamento in entrata svolto dagli atenei è

utile fare alcune considerazioni sugli obiettivi che essi si propongono di raggiungere. Le motivazioni ad investire in tali attività non sono sempre da ricercare, come sarebbe auspicabile, nel raggiungimento della soddisfazione e del benessere degli studenti, nella riduzione della dispersione universitaria e in una maggiore efficienza ed efficacia della didattica e della formazione offerta. Spesso, infatti, non è facile distinguere tra orientamento in entrata e *marketing*, perché le università attraverso di esso si promuovono commercialmente con lo scopo di avere i migliori studenti e un maggior numero di iscritti. Se sul sito si possono trovare proposte di molteplici attività in questo ambito, non si può quindi dedurre automaticamente che queste ultime abbiano un reale interesse e attenzione alla tematica dell'orientamento. Un indicatore importante in tal senso, che ci può far capire quanto tali attività siano veramente centrate sullo studente e non sull'università, è il numero delle attività nell'orientamento informativo, soprattutto in relazione a quello di altri modelli di orientamento: se l'istituzione risulta molto attiva nel proporre attività di tutte le tipologie di orientamento, rivela un reale impegno e interesse. Al contrario se sono presenti molti interventi nell'orientamento informativo, a fronte di una limitata offerta di orientamento formativo e *in itinere*, ciò può far sospettare che tale abbondanza sia motivata esclusivamente da strategie di *marketing*. Questo orientamento, sviluppato con interessi particolaristici, non mira a promuovere la consapevolezza e le capacità di autorientamento dei ragazzi, anzi può sviluppare in loro dubbi, ostacolare la presa di decisione o limitare l'esplorazione delle diverse opportunità, comportamento quest'ultimo che è fondamentale soprattutto nella prima fase del processo decisionale. In questo orientamento esclusivamente informativo, caratterizzato dalla competitività tra le istituzioni, non trova uno spazio adeguato l'internazionalizzazione, come sarebbe invece desiderabile per delle istituzioni che dovrebbero avere tra i loro compiti la formazione della cittadinanza europea: le istituzioni europee si promuovono soprattutto all'interno del territorio nazionale, non sviluppano, in generale, iniziative per attirare matricole dall'estero o per favorire la frequenza di università estere. Nella direzione dell'internazionalizzazione intervengono, per esempio, alcune università, purtroppo ancora una minoranza, che, avendo stipulato accordi con altre istituzioni straniere di

livello internazionale, propongono un percorso di laurea triennale che prevede l'alternanza di periodi di studio fuori sede con il relativo rilascio di titoli doppi, congiunti o multipli¹⁵¹.

Per esaminare in modo più approfondito l'orientamento in entrata, analizzare come viene praticato e definire quali siano i modelli di riferimento delle varie università, ho elaborato i dati e li ho schematizzati nella tab. 8. Come si vede ho suddiviso l'orientamento in entrata in due tipologie: orientamento informativo e orientamento formativo. Ho distinto poi a loro volta ciascuna di esse in due gruppi, differenziando all'interno del primo un orientamento informativo minimo e un orientamento informativo, e all'interno del secondo un orientamento formativo centrato sulle competenze e uno centrato sullo studente.

Ho ritenuto utile infatti individuare in primo luogo le università che sembrano svolgere un effettivo orientamento in entrata, limitandosi a pochissime attività, essenziali per rendere pubblica l'offerta formativa e suscitare un minimo di interesse negli studenti. Tra di esse, ho inserito le istituzioni che presentavano sul sito web meno di tre attività di orientamento informativo e al massimo due o tre di orientamento formativo. Appartiene per esempio a questo gruppo l'università che oltre alla presentazione dell'offerta formativa sul sito web, partecipa ai saloni dello studente, ha uno sportello di orientamento, prevede lezioni in aula e test attitudinali per gli studenti dell'ultimo anno delle superiori. Come possiamo notare appartengono a tale gruppo circa un quarto delle università italiane e la metà di quelle spagnole. Questi dati confermano quanto esaminato all'inizio del mio lavoro nello sguardo generale sull'orientamento con il quale si era osservato un maggior interesse per l'orientamento in entrata delle università italiane rispetto alle spagnole e

¹⁵¹ I dati italiani sono stati trovati sul sito del CIMEA (Centro Informazioni Mobilità Equivalenze accademiche). Link: <http://www.cimea.it/default.aspx?IDC=138>. Ultima visita il 13 agosto 2013. L'offerta formativa di questo tipo è ancora limitata, in quanto è presente solo in alcune università e solo per alcuni corsi di laurea e ancora più limitata è quella che propone percorsi in più di una università straniera con il rilascio di un titolo multiplo. In Italia sono 104 i corsi di laurea triennale che rilasciano il doppio titolo, quattro quelli congiunti e cinque i multipli. Questi ultimi sono organizzati da tre università: si tratta di Filosofia, di Lingue e letterature straniere e di Storia dall'Università Alma Mater Studiorum di Bologna con un'università tedesca e una francese, di Lingue e comunicazione per l'impresa e il turismo dall'Università della Valle d'Aosta con un'università inglese e una francese e di Scienze Politiche dall'Università degli studi di Torino con la Scuola superiore europea ESCP.

che potrebbe essere conseguenza, da una parte delle diverse modalità di ammissione all'istruzione superiore vigenti nei due paesi, ma dall'altra anche ad una diversa funzione attribuita agli istituti di istruzione secondaria in Spagna e in Italia nell'orientamento universitario. Come ho scritto nel cap. 2.2 sulla legislazione spagnola sull'orientamento e il tutorato nelle scuole secondarie e nell'istruzione superiore, la normativa prevede in Spagna prove nazionali per l'ammissione all'università e l'istituzionalizzazione nelle scuole di figure professionali e attività di orientamento articolate e strutturate.

Come si osserva nella tabella 9 gli atenei che svolgono, secondo la mia classificazione, un orientamento di tipo informativo sono il 21,9% in Italia e il 27,2% in Spagna sul totale delle rispettive università nazionali. Tra le istituzioni, che figurano in questo gruppo ci sono quelle che praticano tre o più attività appartenenti alla categoria dell'orientamento informativo e complessivamente meno di quattro attività che figurano nell'orientamento formativo (esperienziale centrato sulle competenze e/o centrato sullo studente).

Per quanto riguarda l'orientamento formativo, è da sottolineare che da quanto emerge non viene praticato nelle università di entrambi i paesi una vera e propria educazione all'orientamento e alla scelta, in quanto le attività si possono dividere tra quelle centrate sulle attitudini e le competenze e quelle centrate sullo studente e il suo sviluppo personale. Nel gruppo che ha come riferimento un modello di orientamento formativo, ho incluso le università che propongono un numero di attività di questa tipologia pari o superiore a quattro. La maggior parte degli atenei italiani, 48 pari al 52,7%, appartiene a tale gruppo, mentre in Spagna sono solo 17, pari al 22% del totale delle istituti di istruzione superiore. Se sommiamo i dati delle prime due righe della tabella, non distinguendo all'interno dell'orientamento informativo, rientrano in questo gruppo 43 università in Italia e 59 in Spagna, pari rispettivamente al 47,2% e al 76,6%. In Italia, dunque, non predomina in modo netto l'uno o l'altro modello, mentre in Spagna la maggior parte delle università, per quanto riguarda l'orientamento in entrata, fa riferimento al modello di orientamento informativo.

Tab. 9. Università e modelli di orientamento in entrata

	Italia	%	Spagna	%
Orientamento minimo (informativo)	23	25,2	38	49,3
Informativo	20	21,9	21	27,2
Formativo	48	52,7	17	22
Formativo centrato sulle competenze	24	26,3	12	15,5
Formativo centrato sullo studente	16	17,5	2	2,5

All'interno della categoria di orientamento in entrata di tipo formativo, ho distinto 2 modelli: uno che mira a sviluppare nuove conoscenze e competenze, definito nella tabella come formativo centrato sulle competenze e l'altro centrato sullo studente, che ha l'obiettivo di stimolare l'autovalutazione, la consapevolezza di se stesso e lo sviluppo personale, definito in tabella come formativo centrato sullo studente. Ho fatto rientrare nel primo gruppo le istituzioni che svolgono quattro o più attività di questo tipo e meno di tre di orientamento formativo centrato sullo studente; nel secondo gruppo, quelle che figurano con tre o più attività di orientamento formativo centrato sullo studente.

Ci sono università che non rientrano in questi due gruppi e che possono essere considerate pertanto in equilibrio tra i due modelli. In Italia, il gruppo che ha come riferimento un modello di orientamento formativo centrato sulle competenze è costituito da 24 università, che corrisponde alla metà esatta delle università che svolgono un orientamento formativo e al 26,3% del totale degli atenei. Anche in Spagna, è maggiormente presente, all'interno del modello di orientamento formativo, quello centrato sulle competenze, ma in misura nettamente superiore rispetto all'Italia: rientrano in questo gruppo 12 atenei su 17, pari al 70,5% delle università che hanno come modello l'orientamento formativo e che corrispondono al 15,5 % del totale delle istituzioni.

Il modello di orientamento in entrata di tipo formativo centrato sullo studente è quindi poco presente nei due Paesi, portato avanti da 16 istituzioni (il 17,5% sul totale) in Italia e appena da due (2,5%) in Spagna¹⁵².

¹⁵² Le sedici università italiane sono: l'Università degli Studi di Bari, l'Università degli Studi di Bologna, l'Università degli Studi di Catania, l'Università degli Studi di Messina, l'Università degli

E' interessante, inoltre, andare ad analizzare singolarmente alcune attività di orientamento formativo svolte dalle università, e in particolare i rapporti con gli istituti superiori, i test attitudinali, i colloqui e il *counseling* di orientamento.

Gli interventi definiti come “rapporti con le scuole secondarie superiori” e inseriti all'interno dell'orientamento formativo centrato sulle competenze non si riferiscono a quelle attività in cui le università presentano presso le scuole la propria offerta formativa (che sono incluse tra quelle di orientamento informativo), ma iniziative in cui scuole e università lavorano in sinergia tra di loro per proporre agli studenti una didattica orientativa, una formazione preparatoria all'ingresso all'istruzione superiore e percorsi di autovalutazione delle conoscenze. Tutti processi che potrebbero facilitare l'inserimento degli studenti nella nuova realtà formativa e contrastare la dispersione universitaria, anche determinata dallo scarto nella preparazione degli studenti tra i due livelli di istruzione. Come si vede nella tab. 10, in Italia risultano essere presenti 31 atenei che svolgono un orientamento in entrata in collaborazione con gli istituti di istruzione secondaria, mentre in Spagna sono 16, pari rispettivamente al 34% e al 20,7% del totale. Gli interventi proposti possono essere molto vari e differenziati, dai seminari disciplinari ai laboratori o stage per comprendere le problematiche e le applicazioni di una materia, ma anche corsi di educazione alla scelta, quindi azioni inquadrabili nell'orientamento centrato sullo studente. E' utile quindi approfondire l'analisi di questi tipi di collaborazione per comprendere meglio i modelli di orientamento ispiratori. In Italia l'incremento di un orientamento svolto dalle università insieme alle scuole superiori avviene con la partecipazione, per esempio, al Piano Nazionale Lauree Scientifiche (PLS, ex Progetto Lauree scientifiche), progetto ministeriale nato nel 2004 per favorire le vocazioni scientifiche (soprattutto incrementare gli iscritti in Fisica, Matematica, Chimica, Scienza dei materiali) e con l'obiettivo, tra gli altri, di rafforzare i rapporti

Studi di Napoli "Parthenope", l'Università degli Studi di Milano, l'Università degli Studi di Padova, l'Università degli Studi di Palermo, l'Università degli Studi di Pavia, l'Università degli Studi del Salento, l'Università degli Studi di Salerno, l'Università degli Studi di Torino, l'Università "Cà Foscari" Venezia, la LUM "Jean Monnet" di Casamassima, l'Università "Carlo Cattaneo" – LIUC di Castellanza, l'Università Cattolica del Sacro Cuore. Le due università spagnole sono l'università di Lérida e l'università non statale di Navarra.

tra scuole superiori e università per migliorare la comprensione dell'importanza, tra gli studenti della scuola secondaria, delle discipline scientifiche, far crescere professionalmente i loro docenti, facendoli partecipare alla progettazione, alla realizzazione e alla valutazione dei laboratori e delle attività previste, e favorire l'allineamento dei percorsi formativi tra scuola e università¹⁵³.

L'Università commerciale Bocconi di Milano organizza incontri con i dirigenti scolastici, i docenti e i referenti delle scuole secondarie per organizzare attività comuni di orientamento e riflettere sui modi di far apprendere e su quelli di rapportarsi alle modalità e agli interessi della conoscenza delle nuove generazioni per condividere idee e proposte sulle nuove metodologie didattiche da utilizzare con le generazioni dei nativi digitali¹⁵⁴.

L'università Ca' Foscari di Venezia ha elaborato il progetto "Ambasciatori" proprio per sviluppare un maggiore collegamento e collaborazione tra Università e scuole di istruzione secondaria¹⁵⁵. Ogni istituto è invitato ad eleggere un docente del proprio istituto responsabile dell'orientamento l'"ambasciatore", che diventerà il referente delle iniziative. Tra i suoi compiti, oltre a divulgare l'offerta formativa, organizzare seminari, manifestazioni, eventi nella propria scuola e aiutare gli studenti nella scelta post-diploma, quello di partecipare a seminari, momenti di incontro e *focus group* dell'università sui temi dell'orientamento.

Le iniziative dell'Università degli studi del Salento svolge un insieme di azioni di orientamento molto articolate. Tra di esse il progetto "Riesci" con l'obiettivo di migliorare la preparazione iniziale degli studenti che intendono frequentare le facoltà

¹⁵³ Sul Piano Nazionale Lauree scientifiche e sulle linee guida si veda il link: <http://www.progettolaureescientifiche.eu/> (ultima visita 14/08/2013). I risultati del progetto Lauree scientifiche per gli anni 2005-2008 sono stati incoraggianti, in quanto le immatricolazioni a corsi di facoltà scientifiche sono aumentati in modo rilevante: le immatricolazioni in Scienze Matematiche sono aumentate del 70%, quelle in Scienze e Tecnologie Fisiche del 14% e quelle in Scienze e Tecnologie Chimiche del 33%.

¹⁵⁴ La proposta delle attività è presente sul sito dell'università al Link seguente: http://www.unibocconi.it/wps/wcm/connect/Bocconi/SitoPubblico_IT/Albero+di+navigazione/Home/Servizi/Orientamento+universitario/OLD+Orientamento+Corsi+laurea+triennali+Economia+e+Corso+laurea+magistrale+Giurisprudenza/Progetti+Scuola+Universit+Attivit+per+docenti/ (ultima visita 14 agosto 2013).

¹⁵⁵ I dettagli sul progetto al seguente indirizzo: http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=80282 (ultima visita 16 agosto 2013).

scientifiche. Le attività prevedono la somministrazione di test di verifica della preparazione iniziale, la presentazione dell'ampliamento del materiale didattico per le discipline di analisi matematica, geometria, chimica, fisica, logica e comprensione verbale, lo studio guidato di tale materiale sotto la guida dei docenti universitari, incontri di studio con momenti di autovalutazione, minicorsi di alcune materie fruibili sia in presenza, sia in videoconferenza (disponibili anche successivamente come video) e un test di valutazione finale del lavoro¹⁵⁶.

Da rimarcare l'iniziativa dell'università degli studi di Perugia che organizza nelle scuole per le classi quarte e quinte brevi percorsi di educazione alla scelta, prevedendo l'eventuale presentazione dell'offerta formativa in un momento successivo¹⁵⁷. Tali interventi, non molto frequenti nelle università italiane, sono necessarie per sviluppare nei ragazzi, attraverso l'indicazione degli strumenti e delle metodologie efficaci nel processo decisionale, le capacità di autorientamento sempre più fondamentali nell'attuale società.

Altre università stringono una più stretta collaborazione con gli istituti di istruzione secondaria, pianificando e organizzando una programmazione di attività formative congiunte, che può portare anche al riconoscimento di crediti formativi universitari (CFU) utilizzabili dalla futura matricola. E' il caso per esempio dell'Università Ca' Foscari di Venezia, che propone convenzioni che permettano agli studenti dell'ultimo triennio "di frequentare percorsi formativi e di orientamento di livello universitario (didattica-orientativa) connessi ai singoli Corsi di Laurea e di acquisire conoscenze da valutare e verificare anche attraverso una prova finale individuale post-diploma secondario" e di acquisire competenze che andranno a maturare CDU. Tali attività hanno lo scopo di migliorare l'integrazione tra i programmi scolastici e le attività di base dei primi anni dei corsi di laurea triennale e

¹⁵⁶ Le relazioni sulle attività orientamento dell'università degli Studi del Salento sono visionabile all'indirizzo: https://www.unisalento.it/web/guest/unisalento_in_cifre (ultima visita 16 agosto 2013).

¹⁵⁷ Il link dell'università degli studi di Perugia alla pagina dell'orientamento è il seguente: <http://www.unipg.it/it/studenti/servizi-e-opportunita/orientamento> (ultima visita 14 agosto 2013).

di allineare le conoscenze nella transizione scuola/università¹⁵⁸.

Anche la Lumsa si occupa del collegamento con gli istituti di istruzione secondaria e della transizione tra scuola e università in modo articolato. Tra le varie iniziative sono da segnalare i Progetti-Ponte con le scuole, attraverso i quali gli istituti interessati possono sviluppare delle attività, perché i futuri studenti si possano inserire in modo consapevole nella realtà dell'istruzione superiore. I docenti universitari organizzano seminari teorici o laboratori che possano dare agli studenti conoscenze e abilità utili per un loro successivo percorso di studi post-diploma (anche formalmente riconoscibili come CDU) e rielaborabili per le discipline scolastiche e per la tesina per l'esame di stato. La finalità è quella di preparare al passaggio all'università attraverso un primo avvicinamento all'ambiente e ai metodi di studio.

Le iniziative di raccordo tra università e scuole sono incoraggiate anche attraverso finanziamenti specifici che utilizzano anche i Fondi strutturali europei, come per esempio le attività dell'università di Cagliari con il "Progetto orientamento UniCa": la Regione Autonoma della Sardegna, infatti, ha bandito un avviso pubblico per reti di autonomie scolastiche di scuole secondarie superiori pubbliche per realizzare progetti e azioni di orientamento e di sostegno al raccordo tra università e scuola secondaria superiore¹⁵⁹. Il progetto UniCa prevede l'analisi dei risultati dei test d'accesso degli studenti, aggiornati annualmente, per valutare e monitorare le azioni di orientamento, e dare la possibilità alle scuole di colmare le carenze formative, intervenendo sui programmi e sulle metodologie della didattica, nonché per preparare serie di test da sottoporre agli studenti, che vogliono intraprendere gli studi di istruzione superiore, per l'accertamento delle loro competenze in fasi successive dell'ultimo anno scolastico.

In Spagna, le università stringono rapporti con le scuole secondarie tramite le figure professionali degli orientatori, presenti in tutti gli istituti, con lo scopo di

¹⁵⁸ La presentazione della "Convenzione università/Istituti scolastici per attività formative riconoscibili" è presente al seguente link: http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=151233 (ultima visita 14 agosto 2013).

¹⁵⁹ Il progetto ha utilizzato i fondi P.O.R FSE 2007-2013 Obiettivo competitività regionale e occupazione. Link: http://www.regione.sardegna.it/documenti/1_19_20111019140515.pdf (ultima visita 16 agosto 2013).

valutare le competenze degli studenti, compensare le eventuali lacune, per aiutarli ad entrare nei corsi universitari da loro preferiti. Nei siti degli atenei spagnoli, non ho trovato, a differenza di quelli italiani, molti riferimenti a questo tipo di attività. Probabilmente, l'orientamento post-diploma è soprattutto gestito dalla scuola e tale differenza suggerisce un diverso approccio dei due paesi nella cultura dell'orientamento.

Un'eccezione è costituita dal caso dell'università di Granada che dal 2009 ha un'apposita struttura, il CRECES (Coordinación de Relaciones con Centros de Enseñanza Secundaria), che si occupa delle relazioni dell'università con la scuola secondaria¹⁶⁰: questa struttura diffonde tra gli studenti le novità sull'accesso all'università, realizza studi sulle conoscenze e le competenze richieste come preparazione preuniversitaria e organizza varie attività, tra le quali seminari con gli orientatori delle scuole superiori, giornate di orientamento per gli studenti di bacellierato e di informazione per gli orientatori della scuola secondaria, nel corso delle quali si tratta anche il tema delle nuove prove di accesso all'università. Il centro organizza inoltre giornate di orientamento, non solo per tutti gli studenti di bacellierato, ma anche per gli adulti di età compresa tra i 25 e i 45 anni, il cui interesse a seguire corsi di istruzione superiore è in crescita.

Altre attività presenti in alcuni siti dell'istruzione superiore sono i test attitudinali o di autovalutazione. Li propongono in Italia 14 università, a volte semplicemente indirizzando ad un sito esterno, come per esempio ad Almaorientati, e in Spagna solo due, la università di Navarra a Pamplona e l'università Camilo José Cela di Villanueva de la Cañada, entrambe istituzioni non statali. Gli strumenti di autovalutazione proposti per la scelta universitaria, come per esempio quello di Almaorientati, comprendono domande su interessi, conoscenza della realtà dell'istruzione superiore, comportamenti e abitudini nei confronti dello studio e degli impegni e preferenze sulle tipologie e gli ambienti di lavoro¹⁶¹. Il test di

¹⁶⁰ Il coordinatore delle attività è il professore Ceferino Ruiz Garrido. La pagina web del centro, dove sono consultabili tutte le iniziative e i progetti si trova all'indirizzo: <http://creces.ugr.es/> (ultima visita 19 agosto 2013).

¹⁶¹ L'inizio del percorso di questionario di autovalutazione è presente alla seguente pagina web <http://orientamento.almalaurea.it/cgi->

autovalutazione dell'università degli Studi di Milano comprende, oltre alla sezione degli interessi e delle credenze, una dedicata alla verifica delle attitudini per il ragionamento matematico e verbale¹⁶². Anche l'Università "G. D'Annunzio" di Chieti-Pescara ha predisposto un questionario di orientamento on line molto articolato, rivolto a tutti, non solo agli studenti, per aiutarli a individuare percorsi formativi e professionali adatti alle proprie caratteristiche personali, ai propri interessi e alle proprie attitudini¹⁶³.

Per quanto riguarda la possibilità di colloqui o di percorsi più articolati di *counseling* di orientamento per le future matricole, sono proposti in Italia rispettivamente dal 41,7 % e dal 35,1% delle università, mentre in Spagna, in entrambe le attività, da meno del 16% degli atenei.

Tab. 10. Università, orientamento per l'accesso e attività di orientamento formativo

	Italia	%	Spagna	%
Rapporti con gli istituti superiori	31	34	16	20,7
Test attitudinali	14	15,3	2	2,5
Colloqui di orientamento	38	41,7	12	15,5
<i>Counseling</i> di orientamento	32	35,1	10	12,9
Orientamento per l'accesso	46	50,5	21	27,2
Test sui saperi essenziali	28	30,7	0	0

Importante e a sostegno anche della programmazione dell'attività didattica universitaria è l'orientamento per l'accesso. Il numero delle università, in tabella, hanno più di due interventi di questo tipo. Ho ricompreso tra di essi le attività per selezionare gli studenti in entrata, aiutarli a superare i test di ingresso, verificare o permettere un'autovalutazione delle conoscenze necessarie per affrontare i vari corsi di studio¹⁶⁴. Tali strumenti – come è il caso soprattutto dei test sui saperi essenziali

[bin/info/servizi/orientamento/orientamento.pl?PAGE=intro.shtml&](http://www.unimi.it/bin/info/servizi/orientamento/orientamento.pl?PAGE=intro.shtml&) (ultima visita 16 agosto 2013).

¹⁶² Il test del COSP (il Centro per l'Orientamento allo Studio e alle Professioni dell'università degli Studi di Milano) è presente all'indirizzo http://www.cosp.unimi.it/aspiranti_studenti/252.htm. (ultima visita 16 agosto 2013).

¹⁶³ Una descrizione dettagliata di questo questionario è presente in Brigante S., Saggino A. et al. (2010).

¹⁶⁴ Sono comprese tra le attività di orientamento per l'accesso i test di ingresso, le simulazioni degli stessi o la presenza di quelli degli anni precedenti, o per la valutazione dei saperi essenziali, inerenti ai singoli corsi di laurea. Si tratta quindi di un orientamento formativo, ma l'ho considerato distinto, in quanto si svolge dopo la presa di decisione degli studenti.

predisposti dai docenti dei singoli corsi di laurea – possono, da una parte favorire l'autovalutazione dello studente, e dall'altra, una didattica centrata sullo studente programmata tenendo conto delle conoscenze e delle competenze effettive degli allievi.

Come si vede nella tab. 10, praticano l'orientamento per l'accesso in Italia il 50,5% delle università italiane contro il 27,2 % di quelle spagnole; mentre per quanto riguarda i test sui saperi essenziali, vengono svolti solo in Italia e dal 30,7% delle università. Anche in questo caso, per comprendere i motivi di tali differenze è necessario riferirsi alle diverse modalità di ingresso e selezione da parte dei due Paesi.

5.4 I modelli di orientamento *in itinere*

I dati sulla dispersione universitaria e sui risultati degli studenti dopo il primo anno di università, testimoniano come sia molto importante non solo l'orientamento in entrata, ma anche l'orientamento *in itinere*. Come si è visto, ci sono molte iniziative da parte degli atenei in collegamento con le scuole superiori per ridurre le difficoltà degli studenti che affrontano il nuovo ambiente universitario, le nuove discipline e le nuove modalità di studio e di organizzazione del tempo. Ciò nonostante, risultano ancora troppi gli studenti, in entrambi i paesi, che mostrano difficoltà nel percorso, rilevando come sia ancora molto ampio lo scarto tra la scuola e l'istruzione superiore. Molti interventi di orientamento per l'accesso che l'università predispone in collegamento con le scuole superiori cercano di colmare soprattutto il divario nella preparazione, quando le problematiche sono sicuramente più complesse. E' per questo motivo che sono presenti, nei vari atenei, azioni per l'orientamento *in itinere*, alcune di queste sono istituzionalizzate per legge, come il tutorato, altre che rispondono alle indicazioni legislative sul tema del diritto dello studente

all'orientamento formativo in tutte le fasi della istruzione, orientamento considerato come parte dell'attività didattica ed educativa che gli istituti devono garantire.

Le iniziative presenti sui siti web delle università riguardanti l'orientamento *in itinere* mirano soprattutto ad ampliare le conoscenze e a stimolare capacità utili per l'impegno universitario, lo sviluppo personale e l'autoconoscenza, attraverso percorsi di gruppo o individuali. Se si osserva la tab. 11 su università e attività *in itinere* si può osservare come una buona percentuale degli atenei svolgano almeno un'attività *in itinere* (76 in Italia, pari al 83,5% e 56 in Spagna pari al 72,7%). Un impegno più intenso, pari ad almeno tre attività è invece svolto da un numero più ristretto, da meno della metà delle istituzioni: rispettivamente il 37,3 % in Italia e il 42,8% in Spagna. Come si era precedentemente osservato, le istituzioni superiori spagnole appaiono maggiormente impegnate dell'Italia in questo tipo di orientamento. I dati sul tutorato, che segnala un maggiore interesse da parte dell'Italia, può essere 'falsato' dal modo in cui sono stati raccolti, in quanto non comprende le attività di tale tipo svolte presso i dipartimenti e organizzate dagli stessi docenti. In Spagna per esempio molti dipartimenti delle università adottano il Piano di Azione Tutoriale, un insieme di iniziative di gruppo e individualizzate, di orientamento *in itinere*, strutturate dai singoli dipartimenti delle università. Inoltre in Italia, a differenza della Spagna, in cui il tutorato è svolto dai docenti, viene praticato in modi profondamente diversi ed eterogenei: la funzione può essere svolta dagli stessi studenti, dai docenti, o come assistenza alle lezioni da esperti della materia, come ricercatori o dottorandi¹⁶⁵.

Si può osservare la differenza tra i due Paesi nelle attività di tutorato di gruppo, svolto rispettivamente da 19 atenei in Spagna e da solo 10 in Italia, con uno scarto di 13,3 punti tra le due. In ogni modo, nessuna università si impegna contemporaneamente in più di 5 attività *in itinere* di gruppo e in più di 4 di tipo individualizzato.

¹⁶⁵ Sulle esperienze di orientamento *in itinere* e di tutorato in Italia si veda Berta L., Lorenzini V., Torquati B. (2008), Carci G. (2011), Carci G. (2012) e Carci G. (2013).

Tab. 11. Università e attività *in itinere*

	Italia	%	Spagna	%
Almeno un'attività di orientamento <i>in itinere</i>	76	83,5	56	72,7
Tre o più attività di orientamento <i>in itinere</i>	34	37,3	33	42,8
Tre o più attività di gruppo di orientamento <i>in itinere</i>	10	10,9	19	24,6
Corsi di riallineamento	12	13,8	9	11,6
Corsi metodo di studio	14	15,3	23	29,8
Corsi di gestione del tempo	3	3,2	12	15,5
Corsi di <i>empowerment</i>	8	8,7	19	24,6
Altri corsi	10	10,9	16	20,7
Tutorato	59	64,8	29	37,6

Analizzando le attività *in itinere* di gruppo proposte, si nota che in Italia gli atenei offrono soprattutto corsi di riallineamento o sul metodo di studio (12 e 14 università, pari al 13,8 % e al 15,3%), mentre in Spagna, prevalgono quelli di sviluppo personale, come sul metodo di studio (23 università, quasi il 30% del totale), sulla gestione del tempo (12, pari al 15,5%) e altri vari definiti come di *empowerment* (19, pari al 24,6%).

Le attività di orientamento *in itinere*, a sostegno del successo formativo degli studenti, proposte dagli atenei in Italia sono molto varie e caratterizzate dall'attenzione al riallineamento delle conoscenze e del metodo di studio, ma sono presenti anche esperienze differenti.

L'università degli studi del Piemonte orientale "A. Avogadro" nell'anno accademico 2012-2013 proponeva con lo Sportello SOSTA corsi, a sostegno degli iscritti e delle matricole, di training autogeno, di riallineamento e servizi di *counseling*. Nei diversi moduli sarebbero state affrontate diverse tematiche per acquisire conoscenze sulla metodologia di apprendimento, redigere un percorso adeguato per la propria carriera universitaria, far emergere le proprie specifiche abilità legate allo studio e alla relazione, acquisire gli elementi della teoria e delle tecniche di rilassamento (training autogeno) per affrontare la nuova esperienza universitaria con maggiore consapevolezza dei propri mezzi. Un percorso, quindi, che prende in considerazione varie dimensioni della transizione alla nuova realtà formativa sia quelle cognitive sia quelle emotive.

Il Politecnico di Torino offriva anche materiali presenti sul sito web come videocorsi e file *power point* sulla motivazione, sul metodo di studio e altri attinenti

alle discipline.

Ci sono università poi, un ristretto numero in Italia, che propongono corsi e i laboratori che intendono incrementare il valore aggiunto di un percorso formativo per stimolare l'interazione fra studenti, il lavoro di gruppo e la creatività collettiva: sono quindi corsi o laboratori utili per sviluppare competenze trasversali e “il saper fare” dello studente.

Tra di esse, l'università LUM “J. Monnet” di Casamassima che propone tra le attività di orientamento *in itinere* una serie corsi e laboratori di approfondimento, oltre ai servizi di *counseling* psicologico e attitudinale. I corsi e i laboratori proposti sono molti e con diverse finalità: giornalismo, parlare in pubblico (per riuscire a comunicare con passione, in modo persuasivo, dinamico ed efficace), il *curriculum vitae* in formato europeo e le competenze trasversali (per imparare a redigere il *curriculum vitae* in modo efficace e migliorare l'autostima), il colloquio di lavoro (svolto anche attraverso simulazioni), comunicazione e creatività per il *problem solving* (per uscire dagli schemi e riuscire a trasformare i problemi in opportunità). Presso questa università, hanno, inoltre, organizzato il “Progetto mentore” per aiutare i giovani nel passaggio dalla scuola superiore a quello universitario, nel quale si prevede l'intervento del mentore, punto di riferimento per i problemi legati alla sfera accademica.

Analoghi sono i corsi organizzati dal centro Counseling and Self-Empowerment dell'università Bocconi di Milano: “Ansia e stress: riconoscerli e gestirli”, “Parlare in pubblico”, “Metodo di studio e gestione del tempo” (in cui si apprendono tecniche di memorizzazione, di concentrazione e di lettura veloce), “Assertività: gestire al meglio le relazioni interpersonali” e “Impara a rilassarti”.

Come si è visto nella tabella 11 i laboratori e corsi con attività di sviluppo personale sono organizzati da un ristretto numero di università italiane, mentre sono maggiormente diffusi in Spagna.

“El Servicio de Atención Psicopedagógica” dell'università di Cadice, nell'anno accademico 2012-2013 offriva corsi, colloqui individuali e materiali divulgativi sui seguenti argomenti: “Tecniche per migliorare il rendimento accademico”, “Controllo dell'ansia prima degli esami”, “Superare la paura di parlare in pubblico”,

“Formazione al rilassamento”, “Abilità sociali”, “Strategie per affrontare i problemi”, “Presenza di decisioni” e altri su aspetti personali e accademici. Era possibile inoltre proporre anche altri corsi da parte degli studenti per piccoli gruppi e anche all’interno del Programma di Appoggio all’Apprendimento (PAA), struttura che propone anche corsi on line¹⁶⁶.

Anche l’Università di Madrid Carlos III offriva nello scorso anno accademico, molte attività. Il “Programma di miglioramento personale” aveva organizzato corsi che davano una formazione complementare a quella accademica e che avevano molteplici obiettivi: contribuire allo sviluppo personale e alla formazione integrale, rinforzare l’acquisizione e lo sviluppo delle competenze generali, ottimizzare l’apprendimento, l’integrazione, il rendimento e il successo accademico, stimolare lo sviluppo dei talenti, del senso civico e sociale, del valore delle risorse umane e dei valori, offrire uno spazio aperto, di scambio, di riflessione, di autoconoscenza, di crescita personale, e potenziare le abilità che contribuiscono alla futura prestazione efficace nei diversi contesti della realtà.

L’Università di Granada si è mostrata molto attenta all’orientamento e al tutorato universitario, molti anni prima della pubblicazione del Reale decreto del 30 dicembre 2010, che approva “El statuto del estudiante universitario”.

In Spagna, la caratteristica, che è emersa dalle prime ricerche sull’orientamento e sul tutorato, è che essi non abbiano un impatto sulla realtà, che esse siano teoriche e che i docenti non solo non ne tengano conto ma che non le utilizzino nel loro lavoro¹⁶⁷. Solo a seguito del processo di Bologna, e del processo di convergenza europea, avviene un cambiamento. Può essere identificato come punto di svolta il seminario del novembre 2002 “*La tutoria y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*”. In queste giornate, infatti, si affermò che il tutoraggio avrebbe dovuto evolversi da burocratico a formativo-educativo, ovvero che mirasse allo sviluppo cognitivo,

¹⁶⁶ I corsi on line del PAA sono presenti al seguente indirizzo: <http://servicio.uca.es/SAP/materiales/index.html>.

¹⁶⁷ I brevi cenni alla storia dell’orientamento e della tutorato in Spagna di seguito riportati sono tratti dalla comunicazione del prof. Sanz Oro al Seminario “*Jornadas de Orientacion y Tutoria universitaria de la universidad de Granada*”, Granada 14-15 aprile 2011.

professionale e umano degli studenti in modo da migliorare la qualità della docenza. A seguito di ciò, l'Università di Granada organizzò nel 2002 un corso sperimentale per il tutoraggio universitario e nel 2003 un programma di formazione dei tutor. La concezione del tutor che questi programmi si proponevano non era quella di formare una figura specializzata, ma un'attitudine e una competenza che avrebbe dovuto far parte della esperienza di tutti i docenti. Il tutoraggio era considerato come un sostegno del professore - che avesse come funzione quella dello sviluppo cognitivo dell'alunno - che puntasse al miglioramento dell'apprendimento individuale degli studenti. Il tutoraggio era considerato necessario in quanto la dispersione universitaria era molto alta e il docente aveva il compito di assicurarsi che lo studente avesse le competenze necessarie per affrontare gli studi superiori: attraverso il tutoraggio, si potevano sviluppare tali competenze, e ci si poteva occupare dell'adattamento e dell'integrazione dello studente nel sistema universitario. Con lo statuto dello studente universitario, approvato nel 2010, avvengono alcuni cambiamenti in quanto si ritiene importante la collaborazione tra i docenti e si potenziano i programmi di formazione alla funzione di tutor. Per quanto riguarda l'Università di Granada il Regio Decreto, quindi, non fece che corroborare quello che l'ateneo stava già svolgendo, all'interno della Facoltà di Scienze dell'Educazione, con il progetto di tutoraggio, volto a diffonderlo come parte della professione docente.

Il gabinetto psicopedagogico, oltre ad organizzare le varie attività di orientamento in entrata, servizi di informazione, di valutazione e di formazione, quali la partecipazione alle giornate di orientamento per i nuovi studenti, gli open day, si impegna anche nell'orientamento *in itinere* con servizi di *counseling* individuale, con corsi di formazione per gli studenti (sulle "Abitudini e le tecniche di studio", su "Ansia e paura di parlare in pubblico" e "Imparare a rilassarsi in epoca di esami") e mantenendo e aggiornando una piattaforma on line con un ampio catalogo di materiali divulgativi e preventivi su temi che riguardano gli studenti universitari e le

loro difficoltà¹⁶⁸. Inoltre, il gabinetto psicopedagogico organizza, in modo istituzionale e permanente dal 2008, un programma di formazione dei tutor degli studenti. La particolare attenzione di questo ateneo all'orientamento e al tutorato è inoltre testimoniata dall'organizzazione delle "II Jornadas de Orientación y Tutoría Universitaria".

Le esperienze di orientamento e tutoraggio, oltre che nell'ambito del gabinetto psicopedagogico della facoltà di Scienze dell'educazione, che emana il servizio per l'intera comunità universitaria, sono svolte all'interno dei singoli dipartimenti con progetti autonomi. Ne sono un esempio i progetti realizzati all'interno del corso di Ingegneria edile (ETSIE) e all'interno del corso di Fisica. Il primo è stato realizzato per aiutare e orientare gli studenti del primo anno: sono stati organizzati due tutoraggi distinti, il piano PROA (Plan de Refuerzo Orientacion y apoyo), che ha elaborato del materiale di aiuto allo studio, pubblicato sul portale WEB, e il programma PAEC (Programma de Ayuda entre Companeros), che si proponeva di facilitare l'integrazione accademica e sociale degli alunni di nuovo ingresso, basandosi sulla collaborazione degli studenti¹⁶⁹.

Il Piano di Azione Tutoriale svolto all'interno del corso di Fisica prevede che gli studenti siano seguiti, migliorino il loro studio e siano monitorati nelle loro difficoltà: le attività sono presentate all'interno delle classi e sono pubblicate da una pagina web, attraverso la quale gli studenti possono conoscere le varie iniziative, contattare i docenti, compilare i questionari per segnalare le loro difficoltà, scaricare documenti di approfondimento o le guide per l'uso della biblioteca. Tra di esse, vi sono corsi per migliorare il metodo di studio o cicli di lezione o conferenze di scienziati per aumentare la motivazione¹⁷⁰.

¹⁶⁸ I documenti, che riguardano vari argomenti come il controllo dell'ansia da esame, l'absurdo di sostanze, i rapporti con la famiglia, l'assertività, la procrastinazione e molti altri temi, sono presenti all'indirizzo: <http://www.ugr.es/~ve/gpp/index.php?dir=tripticos> (ultima visita 19 agosto 2013).

¹⁶⁹ Il progetto nel 2011 era coordinato dalla professoressa M. Carmen Serrano Pérez, come risulta dalla sua relazione al Seminario "Jornadas de Orientacion y Tutoria universitaria de la universidad de Granada", Granada 14-15 aprile 2011.

¹⁷⁰ Il progetto era coordinato nel 2011 dalla professoressa Elvira Romera Gutiérrez relatrice su al Seminario "Jornadas de Orientacion y Tutoria universitaria de la universidad de Granada", Granada 14-15 aprile 2011.

In dettaglio, gli obiettivi del Piano di azione Tutoriale, che riguardano non solo l'orientamento *in itinere*, ma anche l'orientamento in uscita, sono i seguenti:

- Facilitare l'integrazione scolastica degli studenti di Fisica nel contesto universitario e incoraggiare la loro partecipazione alla vita universitaria e agli organi di partecipazione e di gestione.
- Guidare gli studenti nell'utilizzare le risorse per l'apprendimento.
- Offrire supporto accademico agli studenti per l'impostazione della loro formazione accademica e professionale.
- Orientare gli studenti per l'inserimento nel mondo del lavoro e per la formazione continua.
- Offrire agli insegnanti le informazioni e le risorse per soddisfare le esigenze del nuovo sistema educativo¹⁷¹.

Le attività programmate per il raggiungimento di questi obiettivi prevedono l'assegnazione di un mentore per un piccolo gruppo di studenti, la programmazione di colloqui periodici di tutorato, la possibilità per singoli studenti di avere colloqui di tutorato individuali, la realizzazione di seminari sulle tecniche di studio, le abilità di comunicazione o altre competenze e di seminari divulgativi su temi di interesse riguardanti la Fisica, visite a laboratori di ricerca e test di verifica con cadenza quadrimestrale¹⁷².

¹⁷¹ Gli obiettivi del Piano di Azione Tutoriale del Dipartimento di Fisica dell'università di Granada si trova all'indirizzo: <http://grados.ugr.es/fisica/pages/infoacademica/PAT> (ultima visita 19 agosto 2013).

¹⁷² La pagina del Piano di Azione Tutoriale del dipartimento di Fisica dell'università di Granada si trova all'indirizzo: <http://ic1.ugr.es/PAT/> (ultima visita 19 agosto 2013).

Conclusioni

La presente ricerca ha illustrato le tematiche dell'orientamento nella transizione all'università attraverso diversi punti di vista, con l'intento di confrontare gli approcci e le realizzazioni in tale ambito da parte delle istituzioni educative in Italia e Spagna e individuare le buone pratiche per elaborare possibili modelli di intervento. Nonostante l'importanza dell'orientamento per la formazione culturale e professionale della persona, per la realizzazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, per la costruzione della cittadinanza europea, e per il raggiungimento degli obiettivi della strategia Europa 2020, conferita anche dalle direttive europee e dalle legislazioni nazionali, l'analisi dei documenti e dei dati ha permesso di constatare quanto ancora questo tema, nei due paesi considerati, ma soprattutto in Italia, non abbia ottenuto l'attenzione adeguata. Non ci sono ancora servizi di orientamento formativo erogati a tutti in modo capillare e istituzionalizzato; l'ICT, che potrebbero compensare tali carenze e costituire per l'orientamento nella transizione all'università strumenti efficaci, sono ancora poco utilizzati; gli stessi siti web delle università non sempre facilitano l'accesso ai servizi da parte degli utenti, non presentando in modo strutturato le attività di orientamento, e soprattutto prevedendo percorsi di navigazione separati per le attività svolte a livello centralizzato e quelle, eventuali, dei dipartimenti.

Oltre a ciò, dalle esperienze significative che la ricerca ha permesso di individuare e dai documenti esaminati è possibile enumerare ulteriori interventi che sarebbe auspicabile adottare. Nella scuola secondaria, sarebbero utili corsi di educazione alla scelta, l'introduzione dell'orientamento come materia curricolare, corsi di formazione per i docenti sulla didattica orientativa, nonché l'istituzionalizzazione della figura dell'orientatore e delle collaborazioni con gli atenei per facilitare la transizione. Nelle università, dovrebbero essere strutturati i percorsi

di counseling orientativo e di tutorato, anche attraverso attività di gruppo, nonché anche a livello di dipartimento sul modello di alcune esperienze spagnole del Piano di Azione Tutoriale. Inoltre, per favorire la cittadinanza europea sarebbe utile la diffusione di convenzioni tra atenei, e tra scuole superiori di diversi paesi europei per prevedere percorsi di formazione o di orientamento congiunti.

Dal punto di vista della ricerca, ci sono ancora molti aspetti importanti che andrebbero affrontati o approfonditi, dalla valutazione dei servizi, intesa sia come soddisfazione degli studenti, sia come dati sulla partecipazione degli studenti alle varie attività, all'analisi sulle attività di counseling di orientamento (formazione del personale, struttura della consulenza, teorie di riferimento, problematiche emerse), all'approfondimento, infine, delle esperienze di buone pratiche delle università e delle scuole secondarie, e del Piano Lauree Scientifiche.

Un'ulteriore possibile linea di ricerca potrebbe poi essere un'indagine sugli studenti universitari per verificare le reali motivazioni dei ritardi, dei fuori corso, degli abbandoni o dei cambiamenti di corso o di ateneo. Occorrerebbe verificare quanto il fenomeno sia da collegarsi a una carenza di orientamento o abbia origini differenti, come nei mutamenti della situazione personale (l'inizio dell'attività lavorativa, matrimoni, figli) o nella stessa struttura dell'accesso all'università (studenti che non riuscendo a superare il test del corso di studi scelto, si iscrivono ad altri per poi effettuare il passaggio negli anni successivi) o in altre situazioni non previste. Analogamente, potrebbe essere interessante indagare sui diplomati che decidono di non iscriversi all'istruzione superiore o su quelli che scelgono di aspettare un anno prima di proseguire gli studi.

Queste sono solo alcune delle linee di sviluppo di una ricerca sul campo preziosa sia per l'individuazione delle esigenze degli studenti sia per il potenziamento della funzione formativa del percorso accademico e conseguentemente delle istituzioni stesse.

F ...altro.....

In questo momento:

A sai metterti in gioco con comportamenti diversi dal solito (a cui non sei abituato/a)

per niente poco abbastanza molto
 moltissimo

B sei determinato rispetto al progetto professionale da realizzare, con la disponibilità a superare eventuali ostacoli

per niente poco abbastanza molto
 moltissimo

C sai identificare eventi salienti che hanno caratterizzato e/o condizionato la tua storia formativa

per niente poco abbastanza molto
 moltissimo

D sei in grado di avere informazioni precise sui percorsi formativi che possono interessarti

per niente poco abbastanza molto
 moltissimo

E sai provare esperienze nuove a cui prima facevi resistenza (ad esempio muoversi o spostarsi)

per niente poco abbastanza molto
 moltissimo

F Sai riconoscere dei fattori ricorrenti (fatti, comportamenti, reazioni) che tendono a ripresentarsi nel tuo percorso formativo

per niente poco abbastanza molto
 moltissimo

G sai cercare autonomamente ulteriori informazioni che ti possono essere utili alle tue scelte formative-professionali

per niente poco abbastanza molto
 moltissimo

H sai mettere in atto delle nuove strategie di comportamento per affrontare la tua

situazione formativa o lavorativa

per niente

poco

abbastanza

molto

moltissimo

Sportello di counseling di orientamento in uscita

Questionario finale

Anagrafica

Nome

Classe

Cognome

Sesso: F M

numero sedute svolte:

1. Il numero degli incontri svolti ti è sembrato sufficiente

ad analizzare la problematica Sì No abbastanza

2. ritieni che sia stato utile lo sportello di consulenza orientativa? Sì no

non so

3. In questo momento sei decisa nella scelta del tuo percorso formativo?

Sì no abbastanza

4. Ti senti consapevole delle difficoltà che potresti incontrare nel portare avanti il tuo progetto? Sì No Abbastanza

Quali difficoltà pensi che potresti incontrare?

Durante il percorso di orientamento hai notato cambiamenti nel tuo modo di affrontare la costruzione di un tuo progetto formativo-professionale? Sì no

1. Quali cambiamenti?

2. Hai deciso di frequentare l'università? Sì no Non so

3. Hai deciso di frequentare corsi di formazione non universitari? sì No Non so

4. Hai deciso di prenderti un anno sabbatico per decidere meglio? Sì No Non so

5. Hai deciso di andare a lavorare per il momento? Sì no Non so

6. Pensi che la decisione possa essere condivisa dai tuoi genitori? Sì no non so

7. E dai tuoi insegnanti? Sì non Non so

Il percorso di counseling

Quali sono gli aspetti dello sportello di consulenza orientativa che ti hanno particolarmente aiutato?

A Parlare con qualcuno di un mio problema importante e/o ricevere sostegno

G una visione più chiara su cosa è successo finora nel mio percorso formativo

per niente poco abbastanza molto

moltissimo

F altro.....

In questo momento:

A sai metterti in gioco con comportamenti nuovi, diversi dal solito

per niente poco abbastanza molto

moltissimo

B sei determinato/a rispetto al progetto professionale da realizzare, con la disponibilità a superare eventuali ostacoli

per niente poco abbastanza molto

moltissimo

C sai identificare eventi salienti che hanno caratterizzato e/o condizionato la tua storia formativa

per niente poco abbastanza molto

moltissimo

D sei in grado di avere informazioni precise sui percorsi formativi che possono interessarti

per niente poco abbastanza molto

moltissimo

E sai provare esperienze nuove a cui prima facevi resistenza (ad esempio muoversi o spostarsi)

per niente poco abbastanza molto

moltissimo

F Sai riconoscere dei fattori ricorrenti (fatti, comportamenti, reazioni) che tendono a ripresentarsi nel tuo percorso formativo

per niente poco abbastanza molto

moltissimo

G sai cercare autonomamente ulteriori informazioni che ti possono essere utili alle tue scelte formative-professionali

per niente poco abbastanza molto

moltissimo

H sai mettere in atto delle nuove strategie di comportamento per affrontare la tua situazione formativa o lavorativa

per niente poco abbastanza molto
moltissimo

Relazione con il counselor

Come ti sei sentita nella relazione con il counselor?

1. Ti sei sentita giudicato/a

2. per niente poco abbastanza molto moltissimo

ti sei sentita/o ascoltato/a

per niente poco abbastanza molto moltissimo

ti sei sentito/a compreso/a

per niente poco abbastanza molto moltissimo

4. Hai sentito un clima di fiducia

per niente poco abbastanza molto moltissimo

5. ti sei sentito/a considerato/a

per niente poco abbastanza molto moltissimo

6. Hai sentito un clima autentico

per niente poco abbastanza molto moltissimo

7. Hai percepito un atteggiamento indagativo

per niente poco abbastanza molto moltissimo

8. Ti sei sentito/a rispettato/a

per niente poco abbastanza molto moltissimo

Progetti futuri

Se hai deciso di frequentare l'università quale facoltà hai scelto?

Se hai deciso di frequentare un altro corso di formazione quale hai scelto?

Se hai deciso di non proseguire la tua formazione cosa hai deciso di fare?

In quale Università accademia o scuola hai deciso di proseguire la tua formazione?

In quale città si trova?

Desiderata

Che cosa avresti voluto dalla scuola superiore che hai frequentato

Che cosa vorresti ora dalla scuola superiore che hai frequentato

Considerazioni conclusive

Allegato C.
Università italiane e attività di orientamento

Università	Numero complessivo delle attività di orientamento in entrata	numero complessivo di attività di orientamento <i>in itinere</i>	Numero complessivo delle attività di orientamento
Libera Univ. degli Studi "Maria SS.Assunta" - LUMSA -	8	3	11
Libera Univ. Inter.le Studi Sociali "Guido Carli" LUISS-	10	1	11
Libera Università "Vita Salute S.Raffaele"	10	1	11
Libera Università degli Studi per l'Innovazione e le Organizzazioni-LUSPIO	9	1	10
Libera Università di Bolzano	4	0	4
Libera Università di lingue e comunicazione IULM-MI	15	7	22
LINK CAMPUS University	3	1	4
LUM "Jean Monnet"	9	6	15
Politecnico di Bari	3	0	3
Politecnico di Milano	7	4	11
Politecnico di Torino	14	7	21
Scuola Normale Superiore di Pisa	11	0	11
Scuola Superiore di Studi Universitari e Perfezionamento Sant'Anna	8	1	9
Seconda Università degli Studi di Napoli	7	2	9
UKE - Università Kore di Enna	2	1	3
UNICUSANO Università degli Studi Niccolò Cusano -Telematica Roma	1	1	2
Università "Cà Foscari" Venezia	19	4	23
Università "Campus Bio-Medico" di Roma	7		7
Università "Carlo Cattaneo" - LIUC	17	1	18
Università Cattolica del Sacro Cuore	14	5	19
Università Commerciale "Luigi Bocconi" di Milano	13	8	21
Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara	15	0	15
Università degli Studi "Magna Graecia" di Catanzaro	2	0	2
Università degli Studi "Mediterranea" di REGGIO Calabria	12	1	13
Università degli Studi de L'aquila	4	2	6
Università degli Studi del Molise	12	4	16
Università degli Studi del Piemonte Orientale "A. Avogadro"-Vercelli	12	5	17
Università degli Studi del Salento	20	5	25
Università degli Studi del Sannio di Benevento	7	2	9
Università degli Studi della Basilicata	5	0	5
Università degli Studi della Tuscia	8	2	10
Università degli Studi di Bari	13	2	15
Università degli Studi di Bergamo	12	2	14
Università degli Studi di Bologna	11	1	12
Università degli Studi di Brescia	7	2	9

Università degli Studi di Cagliari	9	2	11
Università degli Studi di Camerino	16	4	20
Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale	12	1	13
Università degli Studi di Catania	13	2	15
Università degli Studi di Ferrara	13	6	19
Università degli Studi di Firenze	9	2	11
Università degli Studi di Foggia	7	3	10
Università degli Studi di Genova	6	1	7
Università degli Studi di Macerata	10	3	13
Università degli Studi di Messina	9	2	11
Università degli Studi di Milano	19	5	24
Università degli Studi di Milano-Bicocca	8	4	12
Università degli Studi di Modena E Reggio Emilia	8	0	8
Università degli Studi di Napoli "Federico II"	5	0	5
Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"	3	1	4
Università degli Studi di Napoli "Parthenope"	14	5	19
Università degli Studi di Padova	14	3	17
Università degli Studi di Palermo	9	4	13
Università degli Studi di Parma	8	1	9
Università degli Studi di Pavia	17	5	22
Università degli Studi di Perugia	9	7	16
Università degli Studi di Roma "Foro Italico"	3	2	5
Università degli Studi di Roma "La Sapienza"	12	4	16
Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"	5	2	7
Università degli Studi di Salerno	7	3	10
Università degli Studi di Sassari	8	6	14
Università degli Studi di Scienze Gastronomiche	8	1	9
Università degli Studi di Siena	11	3	14
Università degli Studi di Teramo	9	1	10
Università degli Studi di Torino	14	3	17
Università degli Studi di Trento	15	3	18
Università degli Studi di Trieste	11	0	11
Università degli Studi di Udine	14	5	19
Università degli Studi di Urbino "Carlo BO"	7	1	8
Università degli Studi di Verona	13	4	17
Università degli Studi Europea di Roma	5	1	6
Università degli Studi Insubria Varese-Como	8	7	15
Università degli Studi Roma Tre	12	1	13
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa	13	1	14
Università della Calabria	9	2	11
Università della Valle d'Aosta	11	3	14
Università di Pisa	7	2	9
Università IUAV di Venezia	11	1	12
Università per Stranieri "Dante Alighieri" di Reggio Calabria	2	1	3

Università per Stranieri di Perugia	10	1	11
Università Politecnica delle Marche	10	0	10
Università Telematica "E-CAMPUS"	3	0	3
Università Telematica "Giustino Fortunato"	0	0	0
Università Telematica "Italian University Line" - IUL	2	0	2
Università Telematica "Leonardo Da Vinci"	4	2	6
Università Telematica "Universitas Mercatorum"	4	1	5
Università Telematica Guglielmo Marconi	3	1	4
Università Telematica Internazionale Uninettuno	4	0	4
Università Telematica Pegaso	8	2	10
Università Telematica San Raffaele Roma	2	1	3
Università Telematica Unitelma Sapienza	3	1	4

Allegato D.

Università spagnole e attività di orientamento

Università	Numero complessivo delle attività di orientamento in entrata	numero complessivo di attività di orientamento <i>in itinere</i>	Numero complessivo delle attività di orientamento
Universidad a Distancia de Madrid	2	0	2
Universidad Abad Oliva CEU	9	2	11
Universidad Abierta de Cataluña	5	1	6
Universidad Alfonso X el Sabio	2	7	9
Universidad Antonio de Nebrija	3	0	3
Universidad Autónoma de Barcelona	4	0	4
Universidad Autónoma de Madrid	8	1	9
Universidad Camilo José Cela	4	2	6
Universidad Carlos III de Madrid	15	5	20
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	3	8	11
Universidad Católica San Antonio	4	2	6
Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila	6	4	10
Universidad CEU Cardenal Herrera	1	0	1
Universidad CEU San Pablo	1	3	4
Universidad Complutense de Madrid	6	0	6
Universidad de Alcalá	10	4	14
Universidad de Alicante	7	0	7
Universidad de Almería	12	7	19
Universidad de Barcelona	10	2	12
Universidad de Burgos	2	8	10
Universidad de Cádiz	11	6	17
Universidad de Cantabria	9	4	13
Universidad de Castilla-La Mancha	4	4	8
Universidad de Córdoba	6	2	8
Universidad de Deusto	7	0	7

Universidad de Extremadura	6	0	6
Universidad de Gerona	9	1	10
Universidad de Granada	6	8	14
Universidad de Huelva	11	6	17
Universidad de Jaén	6	2	8
Universidad de La Coruña	3	5	8
Universidad de La Laguna	8	3	11
Universidad de La Rioja	4	0	4
Universidad de las Islas Baleares	10	3	13
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	5	3	8
Universidad de León	2	3	5
Universidad de Lérica	9	3	12
Universidad de Málaga	10	0	10
Universidad de Mondragón	2	0	2
Universidad de Murcia	4	4	8
Universidad de Navarra	9	0	9
Universidad de Oviedo	4	2	6
Universidad de Salamanca	8	5	13
Universidad de Santiago de Compostela	1	0	1
Universidad de Sevilla	8	5	13
Universidad de Valencia	5	2	7
Universidad de Valladolid	5	2	7
Universidad de Vich	6	0	6
Universidad de Vigo	3	1	4
Universidad de Zaragoza	4	2	6
Universidad del País Vasco	9	1	10
Universidad Europea de Madrid	2	3	5
Universidad Europea Miguel de Cervantes	3	5	8
Universidad Francisco de Vitoria	1	2	3
Universidad IE	4	0	4
Universidad Internacional de Cataluña	3	1	4
Universidad Internacional de La Rioja	6	2	8
Universidad Internacional Isabel I de Castilla	1	1	2
Universidad Internacional Valenciana	4	1	5
Universidad Jaime I	10	3	13
Universidad Miguel Hernández de Elche	3	0	3
Universidad Nacional de Educación a Distancia	5	2	7
Universidad Pablo de Olavide	7	7	14
Universidad Politécnica de Cartagena	13	5	18
Universidad Politécnica de Cataluña	2	1	3
Universidad Politécnica de Madrid	2	0	2
Universidad Politécnica de Valencia	3	4	7
Universidad Pompeu Fabra	7	5	12
Universidad Pontificia Comillas	6	4	10
Universidad Pontificia de Salamanca	3	0	3
Universidad Pública de Navarra	7	3	10
Universidad Ramon Llull	11	5	16

Universidad Rey Juan Carlos	6	0	6
Universidad Rovira i Virgili	11	1	12
Universidad San Jorge	1	4	5
Universidad Tecnología y Empresa	1	0	1
Universidad Loyola Andalucía	2	0	2

Bibliografía

- Aleandri G. (2011), *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Roma: Armando.
- Álvarez, B., González, C., y García, N. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Revista de Docencia Universitaria*. Visitabile al sito http://www.um.es/ead/Red_U/2/alvarez.pdf .
- Andreu, L., Sanz, M., y Serrat, E. (2009). Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 111-126. Visitabile al sito <http://www.aufop.com> .
- Angori S. (a cura di) (2012), *Formazione continua. Strumento di cittadinanza*, Milano: Franco Angeli.
- Anonymous (2008), *El proceso de Bolonia hace de las universidades una Torre de Babel*, Expansión (Dec 15, 2008), Unidad Editorial Información Económica, S.L.U.
- Arredondo, J.J y Nozargaray, C.C (2009), Evaluación del laboratorio de orientación educativa como escenario de práctica en un modelo curricular basado en competencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 985-1006.
- Arroba T. (1977). Style of decision making and their use: an empirical study. In *British Journal of Guidance and Counselling*, 5, pp. 149-158.
- Bandura A. (1986), *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bar-On R., *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Short technical manual*, Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Berta L., Lorenzini V., Torquati B. (2008), *Una ricerca-azione sul tutorato nell'ateneo di Perugia*, Milano: Franco Angeli.
- Bisquerra Alzina R. (2011), "Educación emocional y orientación psicopedagógica" in Sanchez Ruiz M. Luisa, Martí Puig Manuel, Cremades Soler Irene (2011), *Orientación e intervención educativa. Retos para los orientadores de Siglo XXI*, Valencia: Editorial Tirant lo Blanch, p. 5-29
- Blimling G.S. (2000), Accountability for Student Affairs: Trends for the 21st Century. In Johnson C., & Cheatham H. (Eds), *Higher Education trend for the next century: a research agenda for student success*, American College Personnel Association.
- Bolívar Botía A. (2004), La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas, La autonomía de los centros escolares, *Revista de educación*, Dirección General de Escuelas, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Buenos Aires (Argentina : Province), Ministerio de Educación, enero-abril, n. 333, pp. 91-116.

- Bolivar, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n. esp., 68-94.
- Brigante S., Saggino A. et al., Costruzione di una versione preliminare di un questionario di orientamento online. In Nota L., Soresi S. (a cura di) (2010), *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento. Metodologie e buone pratiche*, Firenze: Giunti O.S., pp. 167-173.
- Caballero Hernández-Pizarro M.A. (2007), “La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior como escenario para la reflexión sobre el proceso de Enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario: algunas propuestas para un cambio significativo”. *Revista española de Orientación y psicopedagogía* (REOP), 18, 2, pp. 167-177.
- Carci G. (2011), *Cambiare corso universitario: dispersione o riorientamento?*, Lecce: Libellula Edizioni.
- Carci G. (2013), *OrientaMentoring*, Lecce: Libellula Edizioni.
- Carci G. (2012), *Il peer tutoring e orientamento universitario*, Lecce: Libellula Edizioni.
- Castelli S., Vanin L., Brambilla M. (2006), Il modello di orientamento “a stanze”. Analisi dei bisogni e formazione universitaria a distanza, *Tecnologie didattiche* 39(3), pp. 57-66.
- Cerini G. (a cura di) (2010), *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management*, Maggioli Editore.
- D’Angelo L. (a cura di) (2008), *Integrazione europea in materia di istruzione e formazione. Una sfida ancora aperta*, Milano: Franco Angeli.
- Di Fabio A., Palazzeschi L. (2010), Stili decisionali e intelligenza emotive: alcune evidenze empiriche in un campione italiano di apprendisti. In Nota L., Soresi S. (a cura di), *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento. Metodologie e buone pratiche*, Firenze: Giunti O.S.
- Di Fabio A. (2009), *Manuale di psicologia dell'orientamento e career counseling nel XXI secolo*, Firenze: Giunti O.S..
- Education at a Glance 2012: OECD indicators, OECD 2012.
http://www.oecd.org/edu/EAG2012_Annex3_ChapterA.pdf
- Eurydice (2000), *Two decades of reform of Higher Education in Europe: 1980 onwards*. Bruxelles: EURYDICE European Unit
- Eurostat, *Indagine sulle forze di lavoro 2012*, riportati da Commissione europea, Comunicato stampa, Bruxelles, 7 giugno 2012.
- Evangelista L. (2002), *L'orientamento in un'ottica costruttivista*, presente sul sito www.orientamento.it.
 Link: <http://www.orientamento.it/orientamento/2b.htm> (ultima visita il 17 luglio 2013).
- Fernández Díaz M.J., Carballo Santaolalla R., Galán González A., (2010), Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. *Higher Education*, 60, pp. 101-118.
- Finocchietti C., Giacobazzi D., Palla P.G. (a cura di) (2010), Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Dieci anni dal Processo di Bologna, *Universitas Quaderni*, 25, Roma: Ed. CIMEA.
- Flores Buils R., Gil Beltrán J.M. y Caballer Miede A., (2012), Rol del servicio de orientación en universidades de Francia, Ee.UU., Canadá, Reino Unido y España, *Papeles del psicólogo*, 2012, vol. 33(2), pp. 138-147.

- Foroni M. (2010), La partecipazione insostituibile di docenti e student. In Finocchietti C., Giacobazzi D., Palla P.G. (a cura di) (2010), *Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Dieci anni del Processo di Bologna*, Universitas Quaderni, 25, Roma: ed. CIMEA, p. 103-111
- García, A. y Daneri, M. (2008). La integración de las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza universitaria: cómo afrontan los profesores el cambio al Espacio Europeo de Educación Superior, in Roig R. I. y Blasco J.E. (Coord.). *Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual* (pp. 129-150). Alcoy (Alicante): Marfil.
- García, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 21-48.
- Giunta La Spada A., Brotto F. (2011), *2020: i sentieri dell'Europa dell'Istruzione. La scuola nella cooperazione europea*, Roma: Armando.
- Goleman D. (1995), *Emotional intelligence*, New York: Bantam Books.
- Grañeras Pastrana M., Parras Laguna A. (a cura di) (2008), *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*, Madrid: CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa).
- Guichard J., Huteau M. (2003), *Psicología dell'orientamento professionale*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Guichard J. (2005), Life-long Self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, pp. 111-124.
- Harren V.A., Kass R.A., Tinsley H.E.A. e Moreland J.R. (1978). Influence of sex role attitudes and cognitive styles on career decision making. *Journal of Counselling Psychology*, 25, pp. 390-398.
- Herrera, L. e Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, *Educación y Educadores*, 12 (3), 75-98.
- Huteau M. (1982). Les mécanisme psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 11, pp. 107-109.
- Huteau M. (1992). Les projets des jeunes. Approche psychologique. In ROPS – Laboratoire de Recherche Opératoire en Psychologie et Sciences sociales, *Le projet: Un défi nécessaire a une société sans projet*. Paris: L'Hamattan.
- Janis I.L. e Mann L., (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. New York: Free Press.
- Khem B.M. (2011), *La gobernanza en la enseñanza superior. Sus significados y su relevancia en una época de cambios*, Ediciones Octaedro – ICE.
- Krumboltz J. D. (1996), A learning theory of career counseling. In M.L. Savickas e W.B. Walsh (a cura di), *Handbook of career counseling theory and practice*. Davies-Black Publishing, Palo Alto, CA:
- Libet, J.M., Lewinsohn, P.M., Concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. In *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1973, 40, pp. 304 – 312.

- Lowen A. (1994), *Arrendersi al corpo*, Roma: Astrolabio.
- Lowen A. (1983), *Bioenergetica*, Milano: Feltrinelli.
- Lowen A. (1978), *Il linguaggio del corpo*, Milano: Feltrinelli.
- Ludeman R.B. (2001), *The role of student affairs and services in Higher Education : A practical manual for developing implementing and assessing student affairs programs and services*, IASAS/UNESCO
- Mann L. (2002), Insegnare il decision making agli adolescenti: il Gofer. In Nota L., Mann L., Soresi S., Friedman I. A., *Scelte e decisioni*, Firenze: Giunti O.S..
- Martini A. (2004), Autonomía escolar. Un análisis del caso italiano, La autonomía de los centros escolares, *Revista de educación*, Dirección General de Escuelas, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Buenos Aires (Argentina : Province), Ministerio de Educación, enero-abril, n. 333, pp. 141-164.
- Martini A. (2008), *L'accountability nella scuola*, Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Meuret D. (2004), La autonomía de los centros escolares y su regulación. La autonomía de los centros escolares, *Revista de educación*, Dirección General de Escuelas, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Buenos Aires (Argentina : Province), Ministerio de Educación, enero-abril, n. 333, pp. 11-40.
- MIUR (2011), L'istruzione secondaria superiore in Europa. Organizzazione, curricoli, riforme in corso in Finlandia, Francia, Germania, Inghilterra, Spagna, *I Quaderni di EURYDICE*, n. 27.
- Mora J.G. (2002), Evaluación y acreditación de los estudios universitarios españoles en el contexto europeo, in F. Michavila e S. Zamorano (Eds.), *Acreditación de las enseñanzas universitarias: un futuro de cambio*, Comunidad de Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Universidades, pp. 39-54.
- Moscato R. e Vaira M. (a cura di) (2008), *L'università di fronte al cambiamento*, Bologna: Il Mulino.
- Nicoll K. e Fejes A. (2008), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the subject*, New York: Routledge.
- Noworol C. (2011), Lifelong guidance, in *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration*, vol. 17 (1-11), pp. 33-53.
- Paino R. (2011), Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Scenari e sviluppi delle politiche di alta formazione dal Processo di Bologna a Bucarest 2012, *Quaderni di Intercultura*, (III), pp. 1-13.
- Parsons F. (1909), *Choosing a vocation*, Houghton: Mifflin.
- Pavan A. (2008), *Nelle società della conoscenza, Il progetto politico dell'apprendimento continuo*, Roma: Armando.
- Piazza R. (2011), The changing role of universities in Italy: placement services, *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration*, vol. 17 (11-18), pp. 173-185.
- Popkewitz T.S., The reason of reason: cosmopolitanism, social exclusion and lifelong learning, in Nicoll K. e Fejes A. (2008), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the subject*, New York: Routledge.

- Porta J., Arquetipos de universidades: de la transmisión de los saberes a la institución multifuncional. In Porta J. e Lladonosa M./Eds. (1998), *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 29-63.
- Priulla G. (2011), *L'Italia dell'ignoranza*, Milano: Franco Angeli.
- Pulido A. (2009), *El futuro de la Universidad. Un tema para debate dentro y fuera de las universidades*, Madrid: Collado Villalba.
- Rodriguez Espinar S. (2004), *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*, Barcellona: Ediciones Octaedro.
- Rogers C. (1997), *Terapia centrata sul cliente*, Scandicci: La Nuova Italia.
- Romero C. e Zurita, F. (2010). Autonomía y orientación en el Espacio Europeo de Educación Superior mediante el portafolio y la tutoría, ESE, *Estudios Sobre Educación*, 19, pp. 261-282.
- Rué, J. (2007), *Enseñar en la Universidad. El EEEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Sanchez Ruiz M. Luisa, Martí Puig Manuel, Cremades Soler Irene (2011), Orientación e intervención educativa. Retos para los orientadores de Siglo XXI, Valencia: Editorial Tirant lo Blanch.
- Savickas M.L. (2005), The theory and practice of career construction. In S.D. Brown e R. W. Lent (a cura di), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas M.L. (2007), Prologue Reshaping the story of career counseling. In K. Maree (a cura di), *Shaping the story. A guide to facilitating narrative counselling*. Pretoria, Sudafrica: Van Schalk Publishers.
- Savickas M.L. (2008), *Career as story*. Lezione tenuta al 10° congresso nazionale “Orientamento alla scelta: ricerche, formazione, applicazioni”, Palazzo dei Congressi, 15-17 maggio, Firenze..
- Seminario di studio in onore di Maria Luisa Pombeni “*Il problema della formazione e della certificazione delle competenze dei professionisti dell'orientamento: materiali?*”, Padova, 13-14 maggio 2011, i testi degli interventi sono reperibili all'indirizzo <http://larios.psy.unipd.it/eventi.php> (ultima visita il 2 settembre 2012)
- Seminario “*Jornadas de Orientacion y Tutoria universitaria de la universidad de Granada*”, Granada 14-15 aprile 2011.
- Sogues M., Gisbert M. e Isus, S. (2007), E-tutoría: uso de las tecnologías de la información y comunicación para la tutoría académica universitaria, *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), pp. 31-54.
- Tejeriro R. e Gómez Vellecillo J. (2012), *El sistema educativo español: estructura y funcionamiento*, Malaga: El Gato Rojo.
- Vaira M. (a cura di) (2007), *Dalla scuola all'università. Politiche e pratiche di orientamento in sei paesi europei*, Milano: LED.
- García-Valcárcel A. (2008), La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC

para su mejora, *RELIEVE*, v. 14, n. 2, p. 1-14, http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.htm (ultima visita 25 agosto 2013).

- Vanin L. (2006), Orientamento informativo e formazione universitaria a distanza. Riflessioni teoriche, operative e metodologiche. *Psicologia dell'educazione e della formazione*, 8(2), 251-275.
- Vanin, L., Castelli, S., Brambilla, M. (2005). *Informarsi, informare, formare. Sistemi di rilevazione e di orientamento per la formazione universitaria a distanza. Il caso Nettuno a Milano Bicocca*, *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*.
- Vanin, L., Castelli, S., M. (2010). Informarsi, informare, formare. Sistemi di rilevazione e di orientamento per la formazione universitaria a distanza. Il caso Nettuno a Milano Bicocca, *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 11(1), pp.48-61.
- Vieira, M. J. e Vidal, J. (2006). Tendencias de la Educación Superior Europea e implicaciones para la orientación universitaria, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 17(1), pp. 75-97.
- Villena M.D. et al. (2010), Organización de la Orientación Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: la Unidad de Orientación de Centro, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), n. 22, pp. 1387-1404.
- Yániz, C. (2008), Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado, *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Visistabile al sito http://www.redu.m.es/Red_U/m1, 1
- Zurita Ortega F., Soto Gonzales J.I., Zurita Molina F., Gallardo Vigil M.A., Padilla Zea N. (2011), El trabajo del estudiante y el uso de plataforma de apoyo a la docencia, como opciones metodológicas en la universidad, *Education & Psychology*, 9(3), n. 25, pp. 1129-1154