



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE E PSICOLOGIA
CICLO XXXI

COORDINATORE Prof.ssa Ulivieri Simonetta

L'Università per lo sviluppo di *employability*

Analizzare il processo formativo degli
studenti per supportare le prospettive di
carriera

Settore Scientifico Disciplinare PED/01

Dottorando
Dott. Terzaroli Carlo

Tutor
Prof.ssa Boffo Vanna

Coordinatrice
Prof. Ulivieri Simonetta

Anni 2015/2018

Il presente lavoro non sarebbe stato possibile senza il tessuto di relazioni formali e informali dell'intero gruppo di ricerca di Adult Education e della struttura del Job Placement dell'Università di Firenze.

Un sentito ringraziamento va alla Prof.ssa Vanna Boffo per la sua costante guida pedagogicamente orientata. Grazie al Prof. Paolo Federighi per i feedback costruttivi e gli spunti di innovazione. Grazie alla Prof.ssa Maria Slowey per la calorosa ospitalità irlandese. A tutti loro, la mia gratitudine per aver sostenuto e accompagnato l'intero percorso di Dottorato con grandi opportunità di crescita professionale.

Un ringraziamento affettuoso a Gaia Gioli, Francesca Torlone e Nicoletta Tomei per la condivisione quotidiana di tutto ciò che abbiamo intensamente vissuto assieme, dentro e fuori le mura.

Grazie, infine, a Elena Nistri e Marisa Santioli, per avermi aiutato a trasformare in azioni concrete tutte le idee fin qui prodotte.

Indice

Introduzione	5
Capitolo 1. Il concetto di <i>employability</i> in ambito pedagogico	11
1.1 Origini della categoria di <i>employability</i>	11
1.2 Definizioni del concetto di <i>employability</i>	20
1.3 Modelli di <i>employability</i>	29
1.4 <i>Employability</i> e Adult Learning	39
Capitolo 2. La metodologia della ricerca: la costruzione induttiva dell'ipotesi.....	49
2.1 Epistemologia e filosofia della ricerca	49
2.2 La Grounded Theory come metodo di ricerca	57
2.3 Fasi e processo della ricerca	66
Capitolo 3. Università e lavoro: la sfida delle competenze.....	81
3.1 L'università di fronte allo Skill Mismatch.....	81
3.2 Il quadro internazionale delle politiche per l' <i>employability</i>	93
3.3 Le dimensioni per lo sviluppo di <i>employability</i> in alta formazione.....	103
Capitolo 4. Costruire <i>entrepreneurship</i> per sostenere l'imprenditorialità	125
4.1 Il concetto di <i>entrepreneurship</i>	126
4.2 Percorsi educativi per l' <i>entrepreneurship</i>	139
4.3 L'università come attore per l' <i>entrepreneurship</i>	158
Capitolo 5. I Career Service per l'<i>employability</i>.....	170
5.1 I servizi per il lavoro in una prospettiva storica.....	170
5.2 Aree di intervento e azioni formative dei Career Service.....	179
5.3 La via italiana al Job Placement.....	195
5.4 Un modello di Career Service per il futuro.....	210
Capitolo 6. Quale <i>employability</i> per quali soggetti? Il caso degli studenti del Corso di Studi in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche	218
6.1 Il contesto della ricerca: lo studio delle transizioni dei giovani adulti	218
6.2 Analisi delle interviste: mappare i percorsi di sviluppo di <i>employability</i> degli studenti	226
6.3 Per una <i>employability</i> rivolta al futuro.....	279
Conclusioni	288
Bibliografia	292
Indice delle figure	356
Indice delle tabelle	361
Allegati.....	362

Introduzione

«Nasce da qui la vera domanda: “Perché, oggi, in tempi di crisi globale, la ricerca di un lavoro in se stessa è, semplicemente, tutto?”.

La risposta non è difficile. Ora che il lavoro è visualizzato unicamente nell’ambito dell’economia –che oggi vive nella morsa tra l’imperativo della crescita e una società che, per il solo fatto di diventare sempre più tecnologica comporta inevitabilmente una riduzione dei posti di lavoro –, il sogno più antico del mondo, ossia la liberazione dal lavoro, si sta trasformando in un incubo, e trovare un lavoro nel massimo desiderio, perché l’attività lavorativa è diventata l’unico indicatore della riconoscibilità sociale. [...]

Infatti, quando il lavoro è imprigionato in quel circolo vizioso in cui si è incagliata la nostra economia, che ci prevede unicamente come produttori e consumatori per garantire la crescita, difficilmente il lavoro può diventare il luogo in cui l’uomo realizza se stesso, la sua capacità, le sue ideazioni, la sua progettualità, perché ciò che incontra è unicamente la sua strumentalità all’interno di un apparato economico diventato fine a se stesso.

E qui sorge ineluttabile la domanda: è davvero il caso di assegnare per intero all’economia il compito di dare espressione all’uomo, senza nessun altro orizzonte di senso che non sia quello del fare produttivo? Se così fosse ci troveremmo di fronte alla più grande alienazione mai conosciuta nella storia, dove a regolare la società resta in campo un solo valore. Il valore del denaro assunto a unico generatore simbolico di tutti i valore, con quel che ne consegue in ordine a tutte le possibili espressioni che la vita umana potrebbe dispiegare e che, nell’egemonia dell’economia, vengono conculcate perché a suo giudizio improduttive» (Galimberti 2018: 227-228).

Le parole di Umberto Galimberti, tratte dal suo ultimo volume *La parola ai giovani* (Galimberti 2018), tratteggiano i contorni di una riflessione che coinvolge il lavoro nel suo orizzonte di senso, nella produzione di valore e significati che caratterizzano le dimensioni identitarie profonde del vivere nella società del Ventunesimo secolo. È, infatti, interessante rilevare come questo impulso provenga proprio da quei giovani che reclamano il diritto e l’opportunità di inserirsi fattivamente nel mondo del lavoro e, tramite esso, nella società quali soggetti pienamente adulti. La costruzione di un proprio percorso personale e professionale rappresenta uno dei primi step di uscita dal nucleo familiare, di esplorazione autonoma delle vaste profondità del mondo, verso la realizzazione e la tracciatura di un progetto di vita.

All’alba del Ventunesimo secolo, difatti, l’osservazione delle tendenze del mercato occupazionale a livello europeo restituisce un quadro preoccupante delle dinamiche che riguardano i giovani adulti (Eurostat 2017). Gli elevati livelli di disoccupazione, soprattutto per ciò che interessa i paesi dell’area mediterranea (Zucca 2018), e la difficoltà della transizione università-lavoro sollevano importanti sfide per i *policy makers*. In questo contesto, la ricerca pedagogica ed educativa ha iniziato ad interrogarsi sulle prospettive di risposta ad emergenze che investono non solo il percorso professionale, ma soprattutto il benessere e la realizzazione personale dei soggetti. La categoria di

employability (Yorke 2006; Pool, Sewell 2007), la cui tradizione e pregnanza concettuale sono mutuata dalla ricerca anglosassone, sta emergendo come un potenziale costruito per ricucire la connessione tra educazione e lavoro, tra sistema formativo e produttivo. L'intento è quello di aiutare le persone a definire un percorso di vita positivo e dignitoso, che possa permettere loro l'autonomia personale, l'uscita dal nucleo familiare e la costruzione di un proprio tracciato (Eurofound 2014). Il concetto, utilizzato tradizionalmente in ambiti che spaziano dalla sociologia all'economia, sta assumendo oggi una valenza centrale anche nella riflessione pedagogica. La frammentazione del mercato odierno e le relative complessità delle carriere, per l'ingresso e la permanenza, richiamano l'attenzione verso lo studio delle transizioni che a livello individuale riguardano i soggetti e, nello specifico, i giovani adulti (Heinz 2009; Mac Donald 2011; Purcell, Elias, Atfield, Behle, Ellison, Luchinskaya, Snape, Conaghan, Tzanakou 2012; Biasin 2012).

Questa riflessione coinvolge direttamente l'università come istituzione deputata alla formazione dei soggetti oltre che alla costruzione di rapporti proficui tra ricerca e società. La riguarda nelle sue dimensioni più profonde, nella sua architettura organizzativa e nelle sue missioni primarie (Harvey, Yorke 1996). Per tali ragioni, lo studio della categoria di *employability* non comprende soltanto, seppur nella sua centralità, lo studio *micro* dei processi di inserimento individuale nel mondo del lavoro; né, tantomeno, l'analisi dei programmi che a livello *meso* offrono opportunità per facilitare l'incontro tra domanda e offerta occupazionale. Infatti, le trasformazioni che stiamo osservando, dal percorso di costruzione professionale dei soggetti fino all'organizzazione dei Corsi di Studio, chiama in causa l'alta formazione nella sua interezza, fino al livello *macro* delle politiche e delle strategie (Commissione Europea 2018; OECD 2017).

Il tema della formazione al lavoro si colloca in posizione strategica rispetto al ruolo in continua trasformazione dell'università e dell'alta formazione in generale. Rispondere ai *challenges* dell'emergere di una nuova povertà educativa relativa, come ben illustrato da Paolo Federighi in un recente saggio (Federighi 2018b), significa saper identificare e affrontare l'impoverimento di opportunità di accesso a contesti di produzione di conoscenza che rischiano di generare importanti dinamiche di esclusione sociale (Federighi 2018b: 29).

In questa intelaiatura generazionale, già introdotta da Galimberti, all'università è sempre più richiesto il compito di fare da collante tra istruzione e mondo produttivo. Tuttavia, la prospettiva non è quella di un mero appiattimento della processualità dell'educazione alla domanda contingente di *skills*, ma l'incontro tra saperi, conoscenze e competenze maturate in anni di ricerca e formazione con le sfide del presente e del futuro per l'incremento di idee e conoscenze. Lo *Skill Mismatch* (Manca 2018), dunque, non è solo un gap statistico, ma un indicatore sostanziale delle potenzialità di sviluppo di una comunità, in cui l'efficace incontro tra domanda di valore da parte di imprese, laureati e istituzioni genera soluzioni *win-win* per il contesto, per l'economia, per le persone (Yorke 2006). La visione non si limita ad uno scambio di competenze: il punto di osservazione si apre all'intero ecosistema che, nelle dinamiche occupazionali, ormai non può che essere europeo se non in alcuni casi già pienamente globale. Ad una università che si occupa di sapere è richiesto di

mantenere un legame profondo con l'innovazione, con i trend tecnologici, con i nuovi settori e le relative occupazioni emergenti (Harvey 2003). È per tale ragione che la trattazione concettuale avvolge il campo dell'*entrepreneurship*, tradizionalmente afferente ad ambiti economico-ingegneristici: un'istituzione educativa che si fa carico dell'incontro tra l'oggi e il domani non può non esplorare la dimensione dell'intraprendenza, dell'imprenditorialità e, più in generale, di un'attitudine imprenditiva (Komarkova, Gagliardi, Conrads, Collado 2015) che permette di affrontare le nuove sfide della *value creation* (Ito, Howe 2017) in campo *business* così come a livello sociale.

In questa galassia di attori e relazioni, legate alla generazione di conoscenza e spazi di creazione, l'università si colloca sempre più come centro di una vasta rete di relazioni anche attraverso le multiformi azioni di terza missione in rapida diffusione (Genz 2014). Nel dettaglio, è nel Career Service che questo incontro si concretizza in progetti, programmi e strategie volte a creare relazioni e punti di incontro tra i diversi stakeholders. Se la storia del Job Placement è stata perlopiù rivolta a far incontrare domanda e offerta o, negli ultimi decenni, a preparare studenti e laureati per la transizione in azienda, l'emergere della globalizzazione sta spingendo questi centri ad identificarsi con luoghi di interconnessioni, in cui gli atenei divengono il centro di una fitta ragnatela in cui ricerca, didattica e trasferimento tecnologico si intrecciano nell'incontro tra attori (Lehker, Furlong 2006). Il passaggio di conoscenze, sia tramite progettualità sia nella forma dell'inserimento di neolaureati e neo dottori di ricerca, colloca l'università in una posizione di connettore e facilitatore di rapporti. Il modello delle connessioni, elaborato da Dey e Cruzvergara prendendo la Stanford University come benchmark (Dey, Cruzvergara 2014), prefigura spazi inediti per lo sviluppo di *employability* dei giovani adulti. In quest'ottica, infatti, il Career Service non è più soltanto un centro di servizi. In esso, la formazione si fa visione per la comunità e la società, le partnership con aziende sono opportunità per la generazione di valore e innovazione strategica, gli accordi inter-istituzionali sono vettori per il cambiamento dell'intero contesto secondo il modello della Tripla e Quadrupla Elica (Etzkowitz 2003).

Ecco che, allora, il percorso che parte da una lettura pedagogica della categoria di *employability*, passando attraverso le sinergie tra università e mondo del lavoro, i percorsi specifici di *entrepreneurship education*, per giungere fino ai Career Service, chiama in causa gli interrogativi sull'università del futuro, sulle sue finalità e relative forme (Ranga, Etzkowitz 2013). Tuttavia, una questione rimane sullo sfondo aperta: quali sono i reali bisogni formativi dei soggetti? Quali i percorsi esistenti di sviluppo di *employability* che i giovani adulti battono nel loro frastagliato cammino universitario? Quali scelte ed esigenze manifestano e quali reali opportunità sono loro offerte?

Studiare il vasto campo del rapporto tra università e mondo del lavoro rischia di rimanere arido, se non privo di consistenza, se non si tiene in conto delle persone ultime cui tutto questo è rivolto. Non possiamo dimenticare che l'alta formazione, in quanto missione accademica educativa, è a servizio della formazione, della crescita e dello sviluppo dei soggetti, delle comunità e della società globale intera. Comprendere e approfondire nel dettaglio dei vissuti rappresenta il punto di partenza di una progettazione che riguarda la

costruzione dei servizi, la progettazione della didattica, il trasferimento tecnologico della ricerca, il *policy making* a livello *meso* e *macro*.

Per tale ragione, studiare attraverso una ricerca pedagogica di tipo *evidence-based* (Federighi 2011) la categoria di *employability* significa pensare e immaginare l'università nel suo ampio, discusso e intricato rapporto con la società (Melacarne, Orefice 2018). A partire dallo stato di avanzamento della ricerca in materia di tipo economico e sociologico (Teichler 2007; Otto *et al.* 2015) nonché pedagogico, anche a livello italiano (Boffo, Fedeli, Lo Presti, Melacarne, Vianello 2017)¹, il progetto di ricerca qui illustrato intende tratteggiare i percorsi formativi degli studenti universitari. Ciò attraverso il caso di studio degli iscritti afferenti al Corso di Studi Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche LM-57&85. Tra gli oltre 200 studenti afferenti alle coorti relative agli a.a. 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 sono state effettuate trentuno interviste semi-strutturate in profondità (Glaser, Strauss 2006; Mortari 2012) volte ad effettuare un carotaggio sullo sviluppo di *employability* all'interno del suddetto Corso di Studio Magistrale. Tale metodologia qualitativa ha permesso di esplorare in profondità i vissuti, le percezioni e il dettaglio dei percorsi didattico-formativi dei soggetti coinvolti (Denzin, Lincoln 1998).

L'ipotesi, infatti, è che l'intero percorso di studi, in un processo di *employability curriculum-embedded* (Yorke, Knight 2006; Bloxham 2004), possa favorire la presa di consapevolezza sulle opportunità professionali e la costruzione di un percorso di carriera oltre la Laurea. In questo senso, il servizio alla carriera potrà essere qualcosa non solo accessorio o aggiuntivo, ma un elemento chiave, accanto alla didattica, all'esperienza di stage o lavorativa, capace di completare il potenziale di sviluppo lavorativo.

Alla luce di questa cornice teorico-metodologica, l'elaborato si dipana a partire dalla ricostruzione della categoria di *employability* approfondita nel capitolo primo. Questa viene ricostruita, nelle sue origini teoriche, a partire dal contributo della sociologia (Gazier 1998) e dei contributi che hanno progressivamente collocato il costrutto nell'ambito degli studi pedagogici (McQuaid, Lindsay 2005). È da qui che muovono le definizioni di matrice educativa (Hillage, Pollard 1998; Harvey 1999, 2003; Yorke 2006) e i diversi modelli che si sono evoluti dall'inizio degli anni novanta del Novecento ad oggi (Pool, Sewell 2007; Sumanasiri, Yajid, Khatibi 2015). Molteplici sono infatti i legami con la tradizione pedagogica che si possono rintracciare negli approcci e nelle pratiche, soprattutto con particolare riferimento alla matrice deweyana (Dewey 2014) da cui discendono i modelli di Kolb (1984), Lave e

¹ La ricerca pedagogica, a livello italiano, ha visto recentemente emergere lo studio della categoria di *employability* e delle transizioni al lavoro dei laureati. In tal senso, il progetto PRIN-2012LATR9N *Employability & Competences – Curricula innovativi per creare nuove professionalità* ha rappresentato un interessante elemento di innovazione nel panorama scientifico. Il progetto, articolato lungo cinque assi con il coinvolgimento di quattro Atenei (Padova, Firenze, Napoli "Parthenope" e Siena), ha analizzato la filiera della formazione universitaria attraverso i temi della *career calling*, dell'orientamento, del tirocinio, della didattica *work-related* e delle transizioni al lavoro. Dal progetto è poi scaturito il volume *Teaching and Learning for Employability: New Strategies in Higher Education* (Boffo, Fedeli, Lo Presti, Melacarne, Vianello 2017) che illustra i principali risultati della ricerca. Per maggiori informazioni, si consulti il sito ufficiale del progetto www.empecoprin.it (05/2017).

Wenger (1991), Schön (1983) e Knowles (2008) che costituiscono un punto di riferimento per le pratiche concrete dei servizi alla carriera (Herr, Rayman, Garis 1993).

Il capitolo secondo intende invece restituire la complessità di un approccio metodologico che affonda i propri pilastri sulla *Grounded Theory* (Glaser, Strauss 2006), intesa come metodo per la ricerca esplorativa sul campo aperta alle mutazioni del rapporto tra ricercatore e contenuto (Merriam 2002) e capace di generare una teoria induttivamente radicata nei dati. Infatti, a partire dall'illustrazione dei principi cardine dell'impostazione qualitativa (Denzin, Lincoln 1998), si intende dar conto della postura riflessiva che accompagna l'intero impianto di indagine, sia nella costruzione della domanda, sia nella definizione delle ipotesi, sia nella costruzione ponderata di metodi e strumenti di rilevazione. In questa sede, si dà conto delle singole fasi perseguite, sottolineando con forza la profonda intersezione tra esplorazione empirica e studio teorico della letteratura di riferimento, proprio secondo i parametri della *Grounded Theory* (Corbin, Strauss 2008). In questo senso, la scelta di porre il capitolo metodologico all'inizio dell'elaborato (e non in stretta congiunzione con l'analisi dei dati) vuole proprio affermare la centralità di un'impostazione a spirale che, ciclicamente, torna e ritorna su un materiale empirico illuminato dalla produzione scientifica nazionale e internazionale. Inoltre, è qui che si illustra l'evolversi del progetto il quale, partito con l'intenzione di approfondire le *policies* (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2014), si è rivolto allo studio dei processi di costruzione di *employability* come punto di partenza essenziale per un'efficace presa di decisione politica *evidence-based* (Federighi 2011).

In questo, il capitolo terzo si rivolge all'università come istituzione deputata alla formazione di conoscenza e alla produzione di innovazione attraverso la ricerca e, nelle sue mutevoli forme, al rapporto che essa tiene costantemente con il lavoro. La domanda di competenze, e l'emergente problema dello *Skill Mismatch* (OECD 2017; Manca 2018), rappresentano riflessioni di sfondo essenziali per la comprensione dettagliata del quadro nazionale e internazionale di politiche a supporto dell'*employability*. In linea con ciò, si darà conto dei risultati del progetto di ricerca PRIN *Employability & Competences*, di cui il presente percorso costituisce un diretto *follow up* e in cui è stato possibile definire ed elaborare i punti di raffronto, i processi di costruzione degli strumenti, le colonne che compongono l'intero impianto teorico (Boffo, Fedeli 2018).

È poi nel capitolo quarto che il focus si concentra sulla categoria di *entrepreneurship* in quanto la letteratura fa emergere come il processo non sia solo rivolto alla ricerca di lavoro, ma possa anche direzionarsi sulla definizione di un vero e proprio progetto di carriera che renda i soggetti capaci di ottenere e mantenere una occupazione anche di fronte ai più vari cambiamenti di contesto (Moreland 2006). Per tale ragione, sono affrontati i concetti di *entrepreneurship education* e di *enteprise education* (Lackeus 2015) nella direzione di comprendere come si possa supportare l'acquisizione di imprenditorialità e intraprendenza (Moberg *et al.* 2014) anche nell'ottica di generazione di innovazione all'interno di contesti sociali e lavorativi. Per questo motivo, l'università che si occupa di *entrepreneurship* è un'istituzione

che guarda alle dinamiche contestuali in ottica proattiva, che si fa attrice diretta di strategie trasformative in sinergia con le aziende, le istituzioni e tutti gli *stakeholders* che a vario titolo operano intorno ad essa (Ranga, Etkowitz 2013).

Da qui il capitolo quinto prende le mosse per affrontare il nuovo campo (per l'educazione) dei servizi universitari alla carriera, che nella tradizione italiana fanno riferimento al termine Job Placement ma che sempre più mutuano dall'inglese Career Service (Oliveira 2015). A partire da una prospettiva storica, si vuole dare illustrazione delle evoluzioni di queste azioni per restituire lo stato dell'arte dei centri messi in campo negli atenei italiani negli ultimi due decenni. Qui, passato, presente e futuro si intrecciano in quello che è definito da Dey e Cruzvergara (2014) il modello delle *connections* che, in modo simile con il *Triple Helix Model*, colloca gli atenei nel fulcro delle reti relazionali tra gli attori coinvolti nel mondo del lavoro e nella società intera.

Questo percorso, che si snoda nelle varie forme assunte dall'alta formazione dell'oggi e del domani, culmina nel capitolo sesto, in cui si restituiscono i dati emersi dallo studio di caso effettuato sugli studenti del Corso di Studi Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche LM-57&85 dell'Università di Firenze. L'analisi in profondità relativa al gruppo di soggetti considerato ha permesso di effettuare un carotaggio dettagliato sulle scelte legate alla formazione e alla carriera, nonché all'intero processo formativo vissuto all'interno degli anni universitari. L'illustrazione delle evidenze empiriche, orientate al supporto della presa di decisione a livello di *policy making* (Federighi 2011), riporta i vissuti dei giovani adulti in riferimento alla filiera dell'alta formazione che parte dall'orientamento in ingresso e passa per la didattica, la relazione con i docenti fino al Career Service nella prospettiva della transizione al lavoro (Boffo, Fedeli 2018).

I risultati offrono la possibilità di guardare al costrutto di *employability* con lenti nuove, in cui la formazione al lavoro e per il lavoro non è più l'ultimo step di una strada, ma la direttrice che guida e orienta tutti i singoli passaggi, dal primo approccio alle lezioni fino alla soglia dell'ingresso in azienda. Questo è un aspetto cruciale, se non strategico, per una pedagogia che voglia configurarsi come disciplina del Ventunesimo secolo, rivolta ai bisogni delle persone a supporto del loro progetto di vita personale e professionale. Accompagnare questo processo è oggi una sfida essenziale per l'educazione degli adulti, soprattutto nell'ottica di offrire condizioni di crescita e sviluppo per i giovani, per le imprese, per la società, per il mondo intero.

Capitolo 1. Il concetto di *employability* in ambito pedagogico

Il presente capitolo intende fornire un quadro storico e operativo del costrutto di *employability*. A partire dalle definizioni e dalle applicazioni politiche dell'ultimo secolo, saranno tracciate le principali concezioni che hanno caratterizzato le *policy* in materia di mercato del lavoro. Le definizioni che caratterizzano la prospettiva pedagogica al tema potranno delineare il framework teorico, oltre ai modelli di riferimento, per una riflessione che coinvolga l'università come luogo deputato anche alla formazione al lavoro dei giovani adulti.

Il concetto di *employability*², di cui se ne tracciano qui le origini storiche, le principali definizioni e i modelli operativi, può rappresentare oggi il punto di contatto tra due mondi che si sostanzia nel supporto allo sviluppo di competenze e capacità. Un cammino che porta con sé da un lato l'opportunità professionale di definizione del proprio progetto di vita, dall'altra un trasferimento di conoscenza (Lombardi, Mennini, Terzaroli 2017) che può aumentare le occasioni di crescita e innovazione del contesto produttivo. Riflettere sull'*employability*, allora, è un servizio alle persone in una stagione di elevata criticità sociale e, allo stesso tempo, un percorso di rivisitazione della missione dell'università nella sua ampia relazione con la società.

1.1 Origini della categoria di *employability*

Il concetto di *employability* appare per la prima volta all'inizio del Ventesimo secolo in Gran Bretagna. Sembra che sia stato stabilito nel 1909 da William Beveridge³ dopo un lungo dibattito (Gazier 1998: 38) per poi essere sviluppato negli Stati Uniti, dopo la Grande Depressione del 1929. È una versione definita da Bernard Gazier⁴ come *dichotomic employability*, in quanto essa ruota attorno alla coppia opposizionale *employable/unemployable*. Se, infatti, per *employable* si intende una persona abile e volenterosa di lavorare regolarmente, la definizione si fonda sul livello normativo della disponibilità di lavoratori fisicamente idonei al lavoro. Essa ha avuto il compito di distinguere coloro che necessitavano di un sostegno in tempi di crisi (gli *unemployable*) rispetto a coloro che erano in cerca di un lavoro poiché capaci di poterlo affrontare (gli

² In questa sede, e lungo tutto il lavoro di ricerca, si è scelto di mantenere l'utilizzo del termine inglese "*employability*" invece del termine italiano "occupabilità", in quanto quest'ultimo sposta eccessivamente l'attenzione sull'ottenimento di un'occupazione. Al contrario, l'accezione inglese (Harvey 2003; Yorke 2006) porta con sé una dimensione formativa processuale che comprende al proprio interno sia l'inserimento nel mondo del lavoro, sia lo sviluppo continuo di competenze e capacità per la vita (Stephenson 1998).

³ William Beveridge (1879-1963) è stato un economista e sociologo britannico noto per il Rapporto Beveridge sulla sicurezza sociale e sui servizi.

⁴ Bernard Gazier, economista, insegna all'Institut Universitaire de France e alla Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Si è occupato di economia e politiche del lavoro in qualità di esperto presso la Commissione Europea, la World Bank e l'International Labour Organization. Ha elaborato l'approccio dei Transitional Labour Markets, intorno a cui ruotano i suoi principali lavori tra cui "*Marchés transitionnels*" *du travail et restructurations: vers une gestion collective des transitions* (Gazier 2005) e *The "Transitional Labour Markets" Approach: Theory, History and Future Research Agenda* (Gazier, Gautié 2011).

employable) (Gazier 1998: 39). Si osserva, in quegli anni, come l'appartenenza ad un gruppo o ad un altro aveva meramente l'intento di evitare zone grigie e indisciplinate, così da poter organizzare conseguentemente le persone secondo due trattamenti separati. Si sottolinea quindi un'impostazione politica, poi sistematizzata dall'amministrazione Roosevelt, che ha avuto il compito di elaborare precise casistiche per incasellare soggetti e famiglie dentro l'una o l'altra categoria, non senza evidenti difficoltà di semplificazione.

Una seconda versione, secondo lo studio di Gazier, appartiene più all'ambito medico ed è stata messa a sistema negli anni Cinquanta del Novecento negli Stati Uniti, oltre che in Gran Bretagna, Germania, Jugoslavia e in alcuni paesi della penisola scandinava. Il problema, in questo caso, riguardava la riabilitazione di persone con disabilità fisica o mentale (Gazier 1998: 40): per alcuni di essi, infatti, l'inserimento lavorativo può essere un obiettivo raggiungibile, sia in una forma speciale e giuridicamente normata sia all'interno di occupazioni normali nel settore pubblico o privato. Al fine di valutare la fattibilità o meno di questo processo, è stata elaborata una versione cosiddetta *socio-medical* della categoria di *employability* definita come «la distanza tra le abilità lavorative esistenti e specifici requisiti lavorativi»⁵ (Gazier 1998: 40). Socio-medica, e non esclusivamente medica, in quanto l'applicazione di questa concezione è aperta non solo all'ambito sanitario, ma alla vasta gamma di disabilità sociali tra cui alcolismo, tossicodipendenza o detenzione. Sul piano operativo, questa versione è stata implementata grazie all'uso di test, scale e strumenti predittivi, con l'intento di sostenere le diagnosi nel processo di reinserimento lavorativo dei soggetti (McQuaid, Lindsay 2005). Un ulteriore stadio di sviluppo della categoria di *employability* è stata rinvenuta da Gazier in connessione con l'impostazione socio-medica illustrata. Messa a sistema tra gli anni Sessanta e la metà degli anni Ottanta del Novecento, essa risulta l'adattamento della versione precedente ai gruppi socialmente svantaggiati come i giovani *low-skilled*⁶, le minoranze e le categorie meno abbienti in generale (Gazier 1998: 41). Questo tipo di approccio, definito dal sociologo francese *manpower policy employability*, vuole sviluppare misure per coprire la distanza che sussiste tra le caratteristiche di un soggetto svantaggiato e quelle necessarie per una occupazione regolare. Per tali categorie, dunque, si è inteso identificare specifiche politiche per il lavoro, in connessione con altre azioni di tipo macro-economico, per abbattere (o comunque mitigare) gli ostacoli nell'accesso al lavoro (Gazier 1998: 41). Impostato sempre su test di valutazione e scale, si configura come una misurazione quantitativa dei fattori trasformabili (competenze, capacità di presentarsi, conoscenze tecniche) e di quelli su cui non è possibile intervenire (come l'età, la famiglia di origine, la fedina penale) nella facilitazione dell'accesso al mondo lavorativo.

È a partire dagli anni Sessanta del Novecento che il concetto di *employability* si diffonde anche nel contesto francese, come si evince dalla versione proposta

⁵ Traduzione dall'originale inglese a cura di chi scrive: «the distance between existing work abilities and specified work requirements» (Gazier 1998: 40).

⁶ Per *low-skilled* si intendono quei giovani adulti «with no or insufficient qualification, or whose professional skills are obsolete and need to acquire key competences at any stages in their lives» (Federighi, Torlone 2010: x)

nel 1966 dal sociologo Raymond Ledrut⁷. I suoi studi ribaltano la prospettiva, offrendo un punto di osservazione principalmente legato al mercato del lavoro e alla situazione macroeconomica. In pratica, l'*employability* è misurata come il corrispettivo opposto della durata media del periodo di disoccupazione, in relazione al concetto di vulnerabilità. Come sostiene Gazier, «*employability* is the probability of leaving unemployment, while “vulnerability” is the probability of entering unemployment» (Gazier 1998: 44). Si presenta dunque come un approccio, di matrice keynesiana⁸ (Gazier 1998: 45), definito *flow employability*, in quanto pone la propria enfasi sulle differenze, in termini di effetti, della disoccupazione sui gruppi meno favoriti. Esso, infatti, concentra la propria attenzione sui flussi di passaggio da condizioni occupazionali a non occupazionali e viceversa le cui cause possono essere rintracciate più nel contesto economico globale che nella capacità dei soggetti di far fronte alle transizioni e agli sviluppi del mondo del lavoro (Merriam 2005; Biasin 2012; Vischi 2018).

Proseguendo nella lettura storica, sono gli anni Settanta del Novecento a presentare un'accezione del concetto di *employability* come punto di riferimento per la misurazione delle dinamiche all'interno del mercato (McQuaid, Lindsay 2005). Il modello, definito da Gazier, del *Labour market performance employability* e delineato «as the capacity to obtain and retain a job» (Gazier 1998: 46) focalizza la propria lente di ingrandimento sul grande tema della qualità del lavoro, soprattutto in prospettiva dello sviluppo di carriera. Qui la categoria di *employability* è interpretata come il possibile risultato futuro in termini lavorativi per determinati soggetti o gruppi in un dato periodo. Se nel modello *Manpower policy employability* il punto di vista è sulla misurazione predittiva delle caratteristiche personali, questo approccio intende connettere *a posteriori* tali elementi con i probabili risultati lavorativi.

È poi con gli anni Ottanta del Novecento che il concetto di *employability* inizia a emergere nella sua accezione che, soprattutto nelle discipline economiche, ha visto un protagonismo fino ai giorni nostri. Il cosiddetto modello del *Initiative employability*, inteso in un'ottica di management, pone le sue basi sulla consapevolezza delle molteplici transizioni che coinvolgono il soggetto all'interno del percorso di carriera. Ciò significa, in una prospettiva di continua crescita, che «a sole focus on the ability to find and keep a job is too static» (Gazier 1998: 47). Per tale ragione, si inizia a suggerire una prospettiva «project-by-project» (Gazier 1998: 47) che implica un percorso di carriera

⁷ Raymond Ledrut (1919-1987) è stato un sociologo francese che ha lavorato all'Università di Toulouse-Le Mirail. I suoi studi si sono concentrati sulla sociologia urbana della città e sul tema della disoccupazione.

⁸ Si intendono qui quegli approcci che si rifanno alla teoria macroeconomica di J.M. Keynes, in particolare agli elementi introdotti all'interno dell'opera centrale *General theory of employment, interest and money* (Keynes 1936). Elaborata e pubblicata nel contesto storico della Grande Depressione del 1929 in risposta al crollo del reddito nazionale degli Stati Uniti e alla crescita esponenziale della disoccupazione, rappresenta l'opera fondamentale per il pensiero macroeconomico moderno. Da essa è scaturita la cosiddetta “rivoluzione keynesiana” che riflette un modo di intendere l'economia degli stati nazionali prevedendo un forte intervento dello Stato attraverso la spesa pubblica, al fine di creare reddito dando impulso alla domanda interna. La teoria di Keynes si fonda su tre pilastri fondamentali: la funzione del consumo, la funzione dell'efficienza marginale del capitale e la funzione della preferenza per la liquidità.

impostato su piccole durate, sullo svolgimento di un lavoro e sull'abbandono di questo per imbarcarsi in una nuova avventura, magari dopo un periodo di *re-training*. Il modello si focalizza sul livello dell'iniziativa poiché poggia sulla «marketability of cumulative individual skills» (Gazier 1998: 47), cioè sulla capacità dell'individuo di collocare sul mercato le proprie competenze. Si inizia, in questi anni, a interpretare il lavoro come un processo dinamico, che contiene transizioni e che comporta cambiamenti nella vita personale e professionale dei soggetti (Biasin 2012). Come afferma lo stesso Gazier,

«the fact that one is an employee in a job is just the beginning, not the end of the story. Hence, an enlarged and dynamised view of human capital is introduced. Enlarged, because it includes not only human capital as previously mentioned (productive abilities), but also social capital, that is, reputation, informal ties and network connections» (Gazier 1998: 48).

Questa interpretazione si espone a misurazioni sia quantitative sia qualitative, dato che, soprattutto per gli aspetti legati alle capacità di *network*, necessita di una valutazione qualitativa non priva di difficoltà. Il concetto, al di là di una direttrice operativa, assume allora più una connotazione di *policy*, intesa come un framework intorno al quale costruire politiche e misure⁹ per la forza lavoro. Il fine ultimo è, difatti, quello di «enhance individual initiatives, either as an employee within an existing organisation, or outside, or as a self-employed person» (Gazier 1998: 48).

È qui che la categoria di *employability* si innesta con quella di *entrepreneurship*¹⁰, in quanto il soggetto non solo è responsabile di cercare lavoro, ma ha il compito di pianificare un progetto sulla propria carriera che lo

⁹ Si adotta qui l'impostazione, mutuata dagli studi di politiche del lavoro, che identifica nel concetto di *measure* l'insieme delle componenti di una *policy* attraverso cui la politica agisce su una serie di fattori che intende trasformare. Le misure restituiscono dunque un modello che dà coerenza all'insieme di azioni volte a raggiungere specifici obiettivi. Come afferma Federighi, le misure sono interpretate come «the components of a policy through which the policy acts on a range of factors upon which it is intended to act (the beneficiaries, the roles of the various players, the costs of the education and training initiatives, conditions of access thereto, the tasks involved in the systems concerned, the categories of activities accepted, content, instruments implemented, etc.). In this sense, measures comprise an action model which gives coherence to the various factors recorded. Hence study permits paid for by employees constitute an example of a measure, which defines in detail all the factors listed above» (Federighi 2007: 21).

¹⁰ Le due categorie sono fortemente interrelate tra loro. La riflessione sulle transizioni università-lavoro coinvolge anche il tema del *self-employment*, sia dal lato della creazione di nuove idee e progetti sia dal lato della capacità di individuare nuove opportunità di creazione di valore all'interno dei contesti occupazionali. Come ben descrive Moreland, la categoria di *entrepreneurship* pone l'attenzione su:

« • Identifying an opportunity for innovation and change, such as setting up a new firm, possibly in a niche market not currently served or served insufficiently;

• Creating a good or service that is valuable (exchangeable for money);

• Having, or developing the capacities (skills, abilities and aptitudes) necessary for success; and

• Being committed to taking up the opening – a form of 'dispositional autonomy'» (Moreland 2006: 4).

renda capace di ottenere e mantenere una occupazione anche di fronte ai più vari cambiamenti.

Ad un livello di politiche pubbliche, questa idea si è concretizzata nelle politiche europee per il *lifelong learning* che a partire dal *Memorandum* del 2000, e con gli sviluppi successivi, ha impostato un quadro di riferimento per la formazione continua. Accanto ad esso, ha sempre più preso campo il tema della *flexicurity*¹¹ intesa come un insieme di politiche attive del lavoro mirate ad assicurare i passaggi da un lavoro all'altro, garantendo un sostegno alle transizioni sia a livello formativo che finanziario.

I limiti di una concezione di *employability* così intesa, soprattutto per ciò che riguarda le possibilità di accesso al mercato del lavoro delle fasce più svantaggiate della popolazione, sono state ben messe in evidenza da una vasta letteratura (Schneider, Otto 2009; Otto 2015). In linea generale, l'insistenza sulle responsabilità individuali e sull'iniziativa ha portato a una sovrastima delle reali opportunità di azione delle categorie maggiormente colpite dagli effetti delle crisi economiche e dalla disoccupazione. È per tale ragione che, nella sua ricostruzione della storia del concetto, Bernard Gazier definisce la versione dell'*initiative* come un approccio «dal sapore elitario» (Gazier 1998: 49). Infatti,

«employability is no longer a problem or an opportunity to improve for the disadvantaged on the labour market; it is the attribute of the highly mobile and high-qualified winners on the market, who are building their “contingent” careers. The losers seem to have been lost» (Gazier 1998: 49).

Il sociologo francese illustra un'ulteriore accezione di *employability*, precisamente nominata *Interactive employability*. Anch'essa messa a sistema negli anni '80 del Ventunesimo secolo, introduce esplicitamente la dimensione interattiva tra il soggetto e il mercato del lavoro nel processo di inserimento occupazionale. È un approccio che stressa l'attenzione sul matching tra domanda e offerta, in un'ottica che implica la mobilitazione di attori privati e istituzioni nella creazione di opportunità da offrire a coloro che sono alla ricerca di lavoro e che nutrono, in tal senso, determinate aspettative. Dall'altro lato, tuttavia, questo implica una mobilità degli stessi individui, sia nell'adattamento all'interno dei contesti sia nello sviluppo di capacità molteplici per lo sviluppo di carriera e di *self-entrepreneurship*. È proprio su questa scia che si sono impostate le politiche per il mercato del lavoro nell'ultimo ventennio del secolo scorso, sotto la forte spinta di indirizzi politici da parte di istituzioni internazionali come l'OECD (OECD 2016), l'International Labour Organization (ILO 2015) e la Commissione Europea (Commissione Europea 2011, 2012, 2016).

¹¹ Con il termine *flexicurity* si intende la combinazione di politiche mirate ad accrescere la flessibilità del mercato del lavoro e, allo stesso tempo, garantire la sicurezza di occupazione e reddito. Il concetto, elaborato per la prima volta nei Paesi Bassi alla metà degli anni Novanta del Novecento, è stato fortemente sostenuto dalle riforme europee del mercato del lavoro (Federighi, Torlone 2008; Gualmini, Rizza 2013).

Come ben evidenziano McQuaid e Lindsay, il concetto di *employability* è stato strutturato per descrivere gli obiettivi strategici, in materia di politiche del lavoro, di tali soggetti internazionali (McQuaid, Lindsay 2005: 197). Infatti, è proprio tale costruito a costituire il perno centrale delle politiche in Gran Bretagna, già nei primi anni Novanta del Novecento¹². Guardando poi al livello sovranazionale, esso è stato assunto come uno dei pilastri fondamentali della Strategia Europea per l'Occupazione (Commissione delle Comunità Europee 1997). I suoi snodi, che accompagnano nel corso degli anni molteplici report e documenti legislativi, hanno concentrato l'azione sulle potenzialità dei luoghi di lavoro e sulla strutturazione di capacità attraverso cui i giovani adulti potessero inserirsi e navigare (Cedefop 2014) all'interno del mondo del lavoro. Come abbiamo osservato, è un'impostazione che si innesta profondamente con la più ampia strategia europea per il *lifelong learning* e che sottolinea, già dal 2000, come il «buon esito della transizione ad un'economia e una società basate sulla conoscenza deve essere accompagnato da un orientamento verso l'istruzione e la formazione permanente» (Commissione delle Comunità Europee 2000: 3). Il documento è particolarmente rilevante in quanto afferma la centralità della nozione di istruzione e formazione permanente, intese non più come un semplice elemento della preparazione di base, ma come «il principio informatore dell'offerta e della domanda in qualsivoglia contesto dell'apprendimento» (Commissione delle Comunità Europee 2000: 3). È il contesto, nuovo e intriso di possibili ulteriori vie, dell'economia della conoscenza¹³. In questo quadro, in cui le società, spinte dalla digitalizzazione e dagli effetti della globalizzazione, osservano profonde trasformazioni, «l'accesso ad informazioni e conoscenze aggiornate, nonché la volontà e la capacità di sfruttare tali risorse in maniera intelligente a fini personali o nell'interesse della collettività, costituiscono fattori cruciali per rafforzare la competitività dell'Europa e migliorare le capacità d'inserimento professionali e di adattamento della sua manodopera» (Commissione delle Comunità Europee 2000: 5). L'evoluzione sociale ed economica rappresentano allora gli aspetti cruciali, sui quali l'Unione Europea ha impostato i propri obiettivi per l'istruzione e la formazione permanente, cioè «la promozione di una cittadinanza attiva e la promozione dell'occupabilità» (Commissione delle Comunità Europee 2000: 3)¹⁴.

¹² McQuaid e Lindsay ben delineano la connessione tra il dibattito teorico intorno al costruito di *employability* e la sua applicazione all'interno di specifiche politiche governative. L'approccio, infatti, si è diffuso prima in Regno Unito, come *cornerstone* di politiche per il mercato del lavoro e l'occupazione, per poi espandersi in Europa e a livello internazionale (McQuaid, Lindsay 2005: 199).

¹³ Secondo l'OECD, la *knowledge-based economy* emerge dal pieno riconoscimento del ruolo della conoscenza e della tecnologia nello sviluppo della società e nella crescita economica. «Knowledge, as embodied in human beings (as "human capital") and in technology, has always been central to economic development. But only over the last few years has its relative importance been recognised, just as that importance is growing» (OECD 1996: 9).

¹⁴ Il nesso tra lavoro e cittadinanza è fortissimo, soprattutto per i giovani adulti in transizione dall'istruzione al lavoro. Prendersi cura di questo passaggio significa incidere sulle trasformazioni di vita dei soggetti attraverso la presa in carico del processo di costruzione della professionalità. La finalità ultima della categoria di *employability* investe la definizione personale e sociale del progetto di vita: intorno a ciò, le dimensioni del lavoro, dell'occupazione ma, allo stesso tempo, il processo di ingresso nell'adulthood attraverso anche

Se tuttavia questo processo, fortemente poggiato sulle responsabilità degli Stati membri, non ha avuto in ogni paese un'applicazione coerente ed efficace (Commissione Europea/EACEA/Eurydice: 2014), occorre comunque evidenziare come l'impulso europeo abbia sollevato delle riflessioni sul ruolo della formazione all'interno dei contesti di vita, siano essi personali e professionali. La premessa di un'impostazione di questo tipo poggia sulla costruzione di un sistema di «istruzione di base di qualità per tutti, fin dalla prima infanzia» (Commissione delle Comunità Europee 2000: 8). Tale affermazione, al netto degli studi sull'implementazione a livello statale, porta con sé un ampio insieme di implicazioni sia per i decisori politici sia per il campo degli studi pedagogici che oggi riflette sul rapporto tra sistemi di istruzione formale e mondo del lavoro. Le categorie con cui il *Memorandum* interpreta l'apprendimento, descritte attraverso la ben nota tripartizione formale-non formale-informale, vedono oggi una sempre più profonda interrelazione, che si concretizza proprio nel rapporto tra istruzione e lavoro, nelle sue pratiche, nei nuovi paradigmi emergenti¹⁵. La Strategia Europa 2020¹⁶ (Commissione Europea 2010), sulla scia degli sviluppi fondati sul *Memorandum*, delinea un'idea generale dei parametri chiave delle strategie dell'Unione Europea per il 2020. I punti del documento sono letti in un'ottica integrata, in cui le molteplici dimensioni intendono restituire un'azione volta a intervenire su tre priorità reciprocamente connesse:

- «– crescita intelligente: sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione;
- crescita sostenibile: promuovere un'economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva;
- crescita inclusiva: promuovere un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale» (Commissione Europea 2010: 5).

Al fine di supportare gli Stati membri nel raggiungimento di queste priorità, la Commissione Europea ha proposto, nel marzo del 2010, i seguenti obiettivi da raggiungere entro il 2020:

- «– il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni deve avere un lavoro;
- il 3% del PIL dell'UE deve essere investito in R&S;

l'uscita dal nucleo familiare sono tutti aspetti che chiamano in causa la pedagogia come scienza che si occupa della formazione umana dell'uomo. È qui dunque il valore aggiunto della riflessione pedagogica, che molto trae dal contributo del costrutto di *cura* così come elaborato da Franco Cambi in *La cura di sé come processo formativo* (Cambi 2010).

¹⁵ Si veda a questo proposito il capitolo terzo *Università e mondo del lavoro: la sfida delle competenze*.

¹⁶ La Strategia Europa 2020, varata nel 2010 dalla Commissione Europea (Commissione Europea, 2010), si fonda sulla creazione di condizioni favorevoli ad una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. La compresenza di questi tre aspetti delinea un approccio integrato alle sfide dell'Unione Europea nel tentativo di tenere in considerazione, allo stesso livello, lo sviluppo di conoscenza, la sostenibilità ambientale e la crescita dell'occupazione come strumento di cittadinanza e inclusione.

- i traguardi "20/20/20" in materia di clima/energia devono essere raggiunti (compreso un incremento del 30% della riduzione delle emissioni se le condizioni lo permettono);
- il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 10% e almeno il 40% dei giovani deve essere laureato;
- 20 milioni di persone in meno devono essere a rischio di povertà» (Commissione Europea 2010).

Come mostrano alcuni studi (Commissione Europea 2014), non tutti i paesi hanno pienamente recepito la strategia con un impatto rilevante sui benchmark di riferimento proposti, anche a causa degli effetti della crisi economica. In questi anni, infatti, il processo di integrazione europea ha visto numerose battute di arresto, soprattutto a livello politico, non ultime le spinte verso l'abbandono dell'Unione i cui effetti sull'economia e sul mercato del lavoro sono ancora da analizzare. Occorre comunque prendere atto dell'impulso che i suddetti documenti hanno dato al processo di innovazione del lavoro e dell'istruzione, compresa l'alta formazione.

Proprio l'università si è venuta sempre più a configurare, soprattutto nell'ultimo decennio, come soggetto cruciale per la crescita dell'Unione Europea. In quest'ottica, la Comunicazione della Commissione Europea del 20 Settembre 2011 *Sostenere la crescita e l'occupazione - un progetto per la modernizzazione dei sistemi d'istruzione superiore in Europa* (Commissione Europea 2011) sottolinea la necessità di costruire una maggiore connessione tra l'alta formazione e la società vista «la capacità degli istituti europei d'istruzione superiore a svolgere il loro ruolo nella società e a contribuire alla prosperità dell'Europa» (Commissione Europea 2011: 2). È l'ampio framework del Processo di Bologna, concepito nel 1999 come un ambizioso progetto di modernizzazione delle università dell'Unione Europea e di creazione dello Spazio europeo della ricerca (Processo di Bologna 1999), a delineare l'opportunità di affrontare le sfide ad un livello che superi le frontiere nazionali.

La citata Comunicazione del 2011, suggerisce di realizzare riforme che sostengano la modernizzazione dei sistemi d'istruzione attraverso:

«l'aumento del numero di diplomati nell'istruzione superiore a tutti i livelli; miglioramento della qualità e della pertinenza dello sviluppo del capitale umano nell'istruzione superiore; creazione di meccanismi efficaci di governance e di finanziamento a sostegno dell'eccellenza; e rafforzamento del triangolo della conoscenza tra istruzione, ricerca e attività economica. Inoltre, la mobilità internazionale degli studenti, dei ricercatori e del personale, nonché l'internazionalizzazione crescente dell'insegnamento superiore, influiscono fortemente sulla qualità e su ciascuno di questi settori principali» (Commissione Europea 2011: 3).

In questa direzione, la Commissione Europea indica come i percorsi di alta formazione debbano concorrere ad incrementare «il potenziale individuale e [...] dotare i diplomati [*graduates*] delle conoscenze e delle competenze trasferibili essenziali che consentiranno loro di riuscire ad ottenere posti altamente qualificati» (Commissione Europea 2011: 5). Per di più, alla luce

dell'evoluzione del sistema e delle difficoltà nell'anticipare gli sviluppi futuri del mondo del lavoro, la Commissione suggerisce di

«associare i datori di lavoro e le istituzioni del mercato del lavoro alla definizione e alla realizzazione dei programmi, [oltre a] sostenere gli scambi di personale e introdurre l'esperienza pratica nei corsi [la quale] può aiutare ad adattare i programmi di studio alle necessità attuali e future del mercato del lavoro, favorendo l'occupabilità [*employability*] e lo spirito imprenditoriale» (Commissione Europea 2011: 5)

Inoltre, nello stesso passaggio, si evidenzia la necessità di monitorare gli sviluppi dei percorsi di carriera degli studenti, sostenendo che

«un migliore controllo da parte degli istituti d'istruzione dei percorsi di carriera dei loro ex studenti può fornire importanti informazioni sull'elaborazione dei programmi e migliorare la loro pertinenza» (Commissione Europea 2011: 5).

L'invito allo studio e alla comprensione delle transizioni e degli sviluppi di carriera degli studenti è poi sottolineato anche dalle *Conclusioni del Consiglio dell'11 maggio 2012 sull'occupabilità dei diplomati e laureati al termine dei percorsi di istruzione e formazione* (Consiglio dell'Unione Europea 2012). In tale documento si ribadisce che

«a fronte del continuo e forte aumento del numero di giovani in cerca di occupazione, oggi più che mai è essenziale offrire ai giovani europei nuovi strumenti per acquisire le conoscenze, le capacità e le competenze necessarie per agevolare la transizione verso il mercato del lavoro dell'UE e sviluppare ulteriormente le loro prospettive di carriera» (Consiglio dell'Unione Europea 2012).

I giovani, infatti, di fronte «alla disoccupazione o ad una transizione lenta possono subire ripercussioni negative a lungo termine per quanto riguarda il successo sul mercato del lavoro, la remunerazione o la formazione di un nucleo familiare» (Consiglio dell'Unione Europea 2012). Si riconosce infatti che

«l'occupabilità — ossia la combinazione di fattori che consentono agli individui di progredire verso o ottenere un posto di lavoro, di mantenerlo e di avanzare nella propria carriera — è un concetto complesso, che comprende non soltanto le caratteristiche, le competenze, le attitudini e la motivazione di ciascun soggetto, ma anche altri fattori esterni che esulano dalle politiche in materia di istruzione e formazione, quali le normative che disciplinano il mercato del lavoro, la demografia, la struttura dell'economia e la congiuntura economica generale» (Consiglio dell'Unione Europea, 2012).

Sulla base di tali considerazioni il Consiglio dell'Unione Europea invita gli Stati membri ad implementare azioni specifiche e mirate, che possano individuare soluzioni per sostenere i giovani adulti nel loro percorso di transizione dall'università al lavoro. In particolare, si invita gli stati:

«ad adottare misure a livello nazionale volte ad accrescere l'occupabilità dei diplomati e laureati che lasciano il sistema scolastico e di formazione [...]»; ^[1]_{SEP}
[...] a monitorare la percentuale di diplomati e laureati occupati al termine dei percorsi di istruzione e formazione, al fine di rafforzare la base di conoscenze comprovate per l'elaborazione di politiche relative alla transizione dagli studi e dalla formazione al mondo del lavoro [...];
a promuovere l'attuazione e l'uso dei programmi, strumenti e quadri dell'UE messi a punto per sostenere l'occupabilità, la mobilità e l'apprendimento permanente [...]»; ^[1]_{SEP}
a rafforzare la cooperazione tra gli istituti scolastici e di formazione e le parti interessate pertinenti nel settore dell'occupazione a livello locale, regionale e nazionale, al fine di promuovere tirocini, apprendistati e collocazioni presso imprese durante la prima fase di transizione dall'istruzione e dalla formazione al mercato del lavoro» (Consiglio dell'Unione Europea, 2012). ^[1]_{SEP}

Sono questi i presupposti che hanno spinto e sostenuto, non senza alcune criticità (Schneider, Otto, 2009; Otto 2015), la diffusione della categoria di *employability* come elemento su cui poggiare la costruzione di professionalità ed il supporto alla transizione al lavoro. Come si è potuto osservare, il percorso storico e le relative applicazioni in ambito sociologico ed economico hanno fatto emergere una concezione fortemente incentrata sulla lettura dei flussi dei grandi gruppi o sugli aspetti macroeconomici. Tali elaborazioni mancano di uno sguardo profondo sull'uomo, sul suo processo formativo, sul senso della formazione al lavoro come momento di costruzione del progetto di vita personale e professionale (Boffo, Del Gobbo, Gioli, Torlone 2017).

Il seguente paragrafo si concentrerà dunque sulle principali elaborazioni che in ambito pedagogico hanno provato a reinterpretare la nozione di *employability* in chiave educativa e formativa. La sua valenza per la pedagogia chiama direttamente in causa i sistemi di formazione e, in particolare, l'università come luogo in cui ricerca e didattica si coagulano nel trasferimento di conoscenze verso l'intera società.

1.2 Definizioni del concetto di *employability*

La categoria di *employability* si è evoluta e trasformata nel corso del Ventunesimo secolo attingendo notevolmente dai saperi economici, sociologici e politici. Tuttavia, essa è intrisa di una valenza formativa che poggia, in modo costitutivo, sulle sue potenzialità connesse al processo educativo. Il legame che sussiste tra formazione e lavoro assume oggi, in un quadro di elevate criticità politiche e sociali, forme nuove e inesplorate. Gli studi di pedagogia del lavoro suggeriscono, in tal senso, una visione del soggetto che si esplicita attraverso l'inserimento e la permanenza nel lavoro (Bocca 2000; Fabbri, Melacarne 2012; Federighi 2018) e che si rivolge alla grande sfida della costruzione democratica e dell'inclusione sociale (Boffo 2012, 2018c). Esse poggiano sul dispositivo pedagogico deweyano, nell'ottica di comprendere il processo formativo del soggetto in costante relazione con l'ambiente in cui è inserito

(Dewey 1951, 2008; Goffman 1969)¹⁷. Proprio quest'ultimo, difatti, costituisce non tanto la cornice entro cui le vite trovano il cammino, ma determina ed influenza le possibilità di sviluppo personale e sociale, delineandosi come un elemento fondamentale del fare esperienza nel mondo¹⁸. Già lo stesso Dewey nel 1899 in *Scuola e società* sosteneva l'importanza di una connessione profonda tra scuola e vita, affermando che «la scuola è destinata a diventare una forma schietta di attiva vita in comune, anziché un luogo appartato dove si apprendono lezioni» (Dewey 1951: 8).

È da questa prospettiva che si intuisce come questo spazio di ricerca e di intervento nel panorama della pedagogia generale si prefigga il compito di scandagliare «le trasformazioni identitarie dell'adulità nelle discontinuità lavorative» (Alessandrini 2012: 56). Soprattutto per la categoria specifica dei giovani adulti, infatti, tali passaggi risultano sempre più accelerati e disruptivi. Fabbri¹⁹ e Melacarne²⁰ (2012) evidenziano come, in questo scenario complesso, «la frammentazione e la specializzazione del lavoro rendono difficile per le nuove generazioni comprendere il ventaglio delle professioni richieste dalle organizzazioni produttive in un determinato momento storico» (Fabbri, Melacarne 2012: 11).

A queste questioni non è data una sola e univoca risposta. Molteplici sono le vie che gli attori responsabili dei percorsi educativi e formativi possono percorrere per supportare i giovani adulti di fronte a tali cambiamenti.

¹⁷ Per una riflessione sull'interazione tra soggetto e ambiente, in cui le possibili immagini o narrazioni del sé legate alla costruzione di *employability* prendono forma, si veda il contributo di Ervin Goffman. Egli afferma che «la società è organizzata sul principio che qualsiasi individuo che possieda certe caratteristiche sociali ha il diritto morale di pretendere che gli altri lo valutino e lo trattino in modo appropriato. Esiste un secondo principio connesso a questo, e cioè che un individuo il quale implicitamente o esplicitamente dichiara di avere certe caratteristiche sociali dovrebbe in effetti essere ciò che pretende di essere. Di conseguenza, quando un individuo proietta una definizione della situazione, e perciò implicitamente o esplicitamente afferma di essere persona di un certo tipo, automaticamente compie una richiesta morale nei confronti degli altri, obbligandoli a valutarlo e trattarlo nel mondo in cui persone del suo tipo hanno il diritto ad essere trattate. Egli, sempre implicitamente, rinuncia al diritto ad essere ciò che non appare e quindi rinuncia al trattamento che sarebbe appropriato a tali individui. Gli altri ritengono quindi che l'individuo li abbia informati circa ciò che è e circa ciò che essi devono pensare che egli sia» (Goffman 1969: 23-24).

¹⁸ Per una riflessione sulla connessione tra sviluppo del sé in relazione all'ambiente sociale si veda anche ciò che sostiene Pier Paolo Giglioli nell'introduzione all'edizione italiana del volume di Ervin Goffman *La vita quotidiana come rappresentazione* (1959): «siamo obbligati ad esibire un *self* non perché davvero l'abbiamo, *ma perché la società ci obbliga a comportarci come se l'avessimo*. E, naturalmente, ce ne offre anche la possibilità. Il contrasto tra ribalta e retroscena, ruolo e distanza dal ruolo, *frame* e contenuto del *frame* dà infatti l'impressione che dietro a tutte le immagini di se stesso che l'individuo presenta vi sia un'identità ultima e definitiva che organizza e gestisce tutte le altre» (Giglioli 1969: XVIII).

¹⁹ Loretta Fabbri è Professore ordinario di Didattica e metodologia dei processi educativi e formativi presso l'Università di Siena. I suoi studi si concentrano sui temi della Transformative Learning Theory e sulla riflessività nelle pratiche lavorative. Tra i suoi lavori, *Cultura del lavoro e formazione universitaria* (Rossi, Fabbri 2008) e *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (Fabbri, Rossi 2010).

²⁰ Claudio Melacarne è Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Siena. I suoi studi si sono focalizzati sullo studio dei processi di sviluppo professionale nelle organizzazioni e sulle metodologie della formazione. Tra le sue pubblicazioni si segnala *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione* (Melacarne, 2012).

Soprattutto l'università, luogo principe per la produzione di conoscenza e di innovazione, si trova oggi

«a far fronte a una sfida che la coinvolge ad un duplice livello. Quello organizzativo, che la invita a interrogarsi su come essa stessa intercetta e interpreta il nuovo rapporto tra giovani e lavoro, ma anche sul piano della didattica e dei curricula, riguardo ai quali l'esigenza è sempre più quella di permettere agli studenti di elaborare piani di sviluppo professionali e rappresentazioni più aderenti alla realtà, di entrare dentro il cuore delle pratiche professionali» (Fabbri, Melacarne, 2012: 13).

Il quadro di riferimento della ricerca si innesta perciò nell'evoluzione del «ripensamento del ruolo sociale e politico dell'educazione nei nuovi scenari internazionali» (Cambi, Striano 2010), con specifico riferimento ai percorsi di alta formazione e alla loro connessione con l'ambiente, qual è il mondo del lavoro e la società intera (Boffo, Fedeli, Lo Presti, Melacarne, Vianello 2017).

Il concetto di *employability* si connota qui come perno di una riflessione che riguarda la pedagogia e l'educazione degli adulti²¹ come discipline che si occupano del processo formativo «del soggetto individuale e collettivo, inteso come soggetto trasformabile e trasformatore delle condizioni educative che lo interessano nella vita quotidiana e nel lavoro» (Federighi 2000: 20). La sua connotazione assume qui le forme di una categoria-ponte, capace di far dialogare la processualità della transizione al lavoro con le trasformazioni dei sistemi formativi –e dell'alta formazione in particolare- in un mondo in rapido cambiamento.

Esistono molteplici definizioni alla categoria di *employability*, da cui è possibile trarre spunti di analisi e programmi di *policy* che mirano a diversi risultati. Come ben illustra il rapporto *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability* (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2014)²², si possono individuare due diversi approcci al costrutto: da una parte, vi sono le elaborazioni cosiddette *employment-centred* e dall'altra quelle *competence-centred* (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2014: 61-62). Uno degli esempi del primo gruppo, tra i cui documenti politici di riferimento si annovera la strategia europea ET 2020²³, si ritrova -come già illustrato- nelle *Conclusioni del Consiglio*

²¹ «Con l'espressione educazione degli adulti facciamo - qui - riferimento al fenomeno spiegato dall'insieme di teorie, strategie, politiche e modelli organizzativi che tendono a interpretare, dirigere e gestire i processi formativi individuali e collettivi lungo tutto il corso dell'esistenza. L'oggetto dell'educazione degli adulti va oltre i confini del sistema scolastico e della formazione professionale. Esso include l'insieme dei momenti formativi, a carattere anche informale o accidentale, presenti nel lavoro e nella vita quotidiana» (Federighi, 2000, p. 15).

²² Il rapporto *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability* (2014) intende fornire un quadro comparativo delle politiche e delle azioni nazionali adottate al fine di supportare i giovani adulti nell'accesso all'istruzione superiore, sia durante il percorso sia nella fase di passaggio al mercato del lavoro. Il rapporto, elaborato dalle unità nazionali Eurydice e coordinate dalla Commissione Europea, contiene approcci teorici e pratiche istituzionali.

²³ La strategia *Education and Training 2020* (ET 2020) delinea un campo di cooperazione europea per lo sviluppo di sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri volti a garantire: «la realizzazione personale, sociale e professionale di tutti i cittadini; una prosperità

dell'Unione Europea sull'Occupabilità (Consiglio dell'Unione Europea 2012) e nella ampia cornice del Processo di Bologna (EHEA 2015).

È una definizione che si concentra sulla carriera, intesa come percorso di inserimento al lavoro e di permanenza in esso attraverso le molteplici transizioni che si pongono davanti al soggetto.

La lettura pedagogica è invece perno centrale dell'altro approccio, alternativo e complementare, che si focalizza sulle *skills* che lo studente può sviluppare all'interno del proprio percorso di studi universitari. Tale impostazione, principalmente di matrice anglosassone, ha visto un notevole sviluppo a partire dagli anni Novanta del secolo scorso grazie a una serie di studi e ricerche condotte da importanti studiosi quali Lee Harvey, Mantz Yorke, Peter Knight, e più in generale facendo riferimento al gruppo di ricerca della Higher Education Academy di York²⁴.

Prima dell'ampia e sistematica produzione degli autori citati, è a Hillage e Pollard che si deve la prima elaborazione del costrutto, incentrata sulla capacità del soggetto di stare nel mondo del lavoro grazie alle conoscenze, alle competenze e alle attitudini sviluppate:

«In simple terms, employability is about being capable of getting and keeping fulfilling work. More comprehensively employability is the capability to move self-sufficiently within the labour market to realise potential through sustainable employment. For the individual, employability depends on the knowledge, skills and attitudes they possess, the way they use those assets and present them to employers and the context (e.g. personal circumstances and labour market environment) within which they seek work» (Hillage, Pollard 1998: 3).

Gli stessi Hillage e Pollard fanno riferimento a quattro aree principali che possono descrivere l'*employability* dei soggetti. Tali ambiti coprono sia la dimensione individuale sia le condizioni contestuali all'interno delle quali si è situati:

economica sostenibile e l'occupabilità, promuovendo nel contempo i valori democratici, la coesione sociale, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale» (Commissione Europea, 2009, p. 2).

²⁴ Il gruppo scientifico dell'Higher Education Academy coordinato da Mantz Yorke a cavallo degli anni 2000, risultava composto da: Peter Knight (Open University), Lee Harvey (Sheffield Hallam University), Stephen McNair (Surrey University), Brenda Little (CHERI), Kate Purcell (University of the West of England), Mike Hill (Graduate Prospects) e Val Butcher della Higher Education Academy. Alcuni dei titoli più importanti delle due serie pubblicate: SERIES 1 Learning and Employability: 1. Employability and higher education: what it is – what it is not (Mantz Yorke); 2. Employability: judging and communicating achievements (Peter Knight and Mantz Yorke); 3. Embedding employability into the curriculum (Mantz Yorke and Peter Knight); 4. Entrepreneurship and higher education: an employability perspective (Neil Moreland); 5. Employability and work-based learning (Brenda Little and ESECT Colleagues) 6. Pedagogy for employability (The Pedagogy for Employability Group); SERIES 2 Learning and Employability: 1. Work-related learning in higher education (Neil Moreland); 2. Employability for research postgraduates (Janet Metcalfe); 3. Employability and part-time students (Brenda Little); 4. Ethics and employability (Simon Robinson).

«1. *Assets* [...]. An individual's 'employability assets' comprise their knowledge (i.e. what they know), skills (what they do with what they know) and attitudes (how they do it):

- 'baseline assets' such as basic skills and essential personal attributes (such as reliability and integrity)
- 'intermediate assets' such as occupational specific skills (at all levels), generic or key skills (such as communication and problem solving) and key personal attributes (such as motivation and initiative), and
- 'high level assets' involving skills which help contribute to organisational performance (such as team working, self management, commercial awareness etc.). [...]

2. *Deployment* [...].

- Career management skills - commonly identified as self-awareness [...], opportunity awareness [...], decision-making skills [...] and transition skills. [...]
- Job search skills - i.e. finding suitable jobs [...].
- Strategic approach - being adaptable to labour market developments and realistic about labour market opportunities, including the willingness to be occupationally and locationally mobile.

3. *Presentation* [...]. It centres around the ability to demonstrate 'employability' assets and present them to the market in an accessible way. This includes:

- the presentation of CVs etc., [...]
- the qualifications individuals possess (both academic and vocational), perhaps accredited through prior learning
- references and testimonies
- interview technique, and, of particular importance
- work experience/track record.

4. *The context of personal circumstances and the labour market* [...]. The ability to realise or actualise 'employability' assets depends on the individual's personal and external circumstances and the inter-relationship between the two. This includes:

- personal circumstances - e.g. caring responsibilities, disabilities, and household status can all affect their ability to seek different opportunities and will vary during an individual's life cycle; [...]
- external factors such as macro-economic demand and the pattern and level of job openings in their labour market, be it local or national; labour market regulation and benefit rules; and employer recruitment and selection behaviour» (Hillage, Pollard 1998: 2-3).

Si nota qui una ripartizione del livello di analisi sul piano delle conoscenze (*Assets*), su quello delle competenze (*Deployment*), sul livello degli strumenti per la ricerca del lavoro (*Presentation*) e sulle condizioni contestuali di tipo personale ed economico (*Context*). Il framework che offrono gli studiosi nel loro rapporto del 1998 per il *Department for Education and Employment* del Governo Inglese ha dunque l'intento di fornire un quadro per l'analisi delle politiche e per l'implementazione di misure efficaci per il supporto alla transizione al lavoro dei laureati.

Una impostazione simile a quella di Hillage e Pollard è offerta da McQuaid e Lindsay, da essi definita come un *holistic framework* (McQuaid, Lindsay, 2005: 208). Gli autori enucleano in quest'ottica tre componenti, tra loro interrelate, che influenzano l'*employability* degli individui: i fattori individuali, le circostanze personali e i fattori esterni.

<i>Individual factors</i>	<i>Personal circumstances</i>	<i>External Factors</i>
Employability skills and attributes (Essential attributes, Personal competencies, Transferable skills, ICT skills, Qualifications, Work knowledge base)	Household circumstances (Direct caring responsibilities, Financial commitments to children, Access to safe and secure housing)	Demand factors (Labour market factors at local and regional level, Macroeconomic factors, Vacancy characteristics, Recruitment factors)
Demographic characteristics (Age, Gender)	Work culture (Culture in which work is encouraged and supported within the family and among peers)	Enabling support factors (Employment policy factors, Enabling policy factors as accessibility and affordability of public transport, child care and other support services)
Health and well-being (Physical and mental health, disability)	Access to resources (Access to transport, Access to financial capital, Access to social capital)	
Job seeking (Effective use of formal search services/information resources)		
Adaptability and mobility (Geographical mobility; wage flexibility and reservation)		

Figura 1 - Employability framework (McQuaid, Lindsay 2005: 209-210).

Come possiamo osservare nella Figura 1, in cui McQuaid e Lindsay enucleano gli elementi chiave per lo sviluppo di *employability*, le direttrici da tenere in considerazione coprono gli ambiti individuali, personali ed esterni in un legame profondamente interrelato. Da qui emerge come un intervento a supporto dell'inserimento professionale, così come delle transizioni all'interno della carriera, dovrà tenere in considerazione sia il livello di competenze, capacità e attitudini dei soggetti, così come delle possibilità familiari e sociali, oltre ai fattori di contesto che influenzano il sistema economico ed il mercato del lavoro. Si nota, inoltre, la centralità della costruzione di politiche integrate a sostegno del lavoro, sia a livello culturale che di misure. Una integrazione che comprende in prima istanza la famiglia, come luogo in cui le responsabilità

e la mancanza di politiche di welfare possono costituire barriere all'impegno lavorativo.

L'intreccio tra *hard* e *soft skills* è il pilastro di una riflessione intorno a questa categoria: in esse, si evidenziano le potenzialità del soggetto di realizzare un percorso efficace all'interno del mondo del lavoro che passano dalla trasferibilità e dalla professionalità acquisita. Proprio le competenze per la costruzione di carriera e il rapporto tra formazione e contesto costituiscono gli elementi essenziali anche nei successivi approfondimenti di Lee Harvey²⁵ (Harvey 1999, 2001, 2003), Mantz Yorke²⁶ e Peter Knight²⁷ (Yorke, Knight 2002, 2004, 2006). In essi, la riflessione sulla nozione di *employability* si lega con il livello dell'alta formazione, in una visuale che integra la prospettiva del lavoro con le capacità per la vita stessa. La produzione scientifica dei due autori inglesi, a cui si lega l'ampia costellazione di paper redatti dal gruppo di ricerca della *Learning and Teaching Support Network (LTSN)*²⁸ e del *Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT)*, traccia i contorni di un approccio didattico e pedagogico che mira a trasformare l'università verso una direzione innovativa di maggiore integrazione con le sfide del tempo.

Il problema non si situa meramente nella ripartizione del potere all'interno della relazione educazione-economia, né tantomeno in un approccio che consideri la formazione in modo strumentale ai bisogni immediati del mercato. Al contrario, ed è qui il valore aggiunto della lettura pedagogica del costruito, il concetto di *employability* chiama direttamente in causa l'università come luogo che sviluppi pensiero critico e riflessivo, che sostenga la crescita dei soggetti come lavoratori, come cittadini del mondo e, soprattutto, come protagonisti attivi dell'intero processo di apprendimento (Harvey 1999). A questo proposito, è lo stesso autore a ben delineare i termini in cui si configura il problema:

²⁵ Lee Harvey, studioso dell'ambito del Higher Education, è Direttore del Centre for Research into Quality della University of Central England (UCE). Si è a lungo occupato della connessione tra i drivers per la qualità, lo sviluppo di *employability* e le riforme nell'ambito del *teaching* e *learning*. È autore di numerose pubblicazioni, tra cui il volume *Transforming Higher Education* (Harvey, 1996) e articoli scientifici che a cavallo degli anni Duemila hanno definito il campo degli studi educativi sul tema dell'*employability* e delle transizioni.

²⁶ Mantz Yorke è attualmente Visiting Professor presso la Lancaster University. Tra la fine degli anni Novanta del Novecento e gli inizi degli anni Duemila è stato Direttore del gruppo scientifico, all'interno della Higher Education Academy, per lo studio del rapporto tra *employability* e alta formazione. Tra le sue opere principali sul tema, *Employability in Higher Education – What it is, what it is not* (Yorke 2006) e *Embedding employability into the curriculum* (Yorke, Knight 2006).

²⁷ Peter T. Knight ha lavorato nel Department of Educational Research della Lancaster University (UK) dal 1990. Ha collaborato con Mantz Yorke al gruppo di ricerca ESECT intorno al tema dell'*employability*. Tra le sue pubblicazioni, *Embedding employability into the curriculum* (Yorke, Knight 2006).

²⁸ Il Learning and Teaching Support Network (LTSN) è stato fondato all'inizio degli anni 200 da alcuni soggetti all'interno del sistema universitario del Regno Unito (Brine 2001). Si è poi orientato, nel corso degli anni, verso l'organizzazione di workshop e seminari per promuovere la qualità del Teaching e Learning in ogni disciplina universitaria. Il suo intento è stato anche quello di diffondere e condividere pratiche didattiche innovative.

«employability raises fundamental questions about the purpose and structure of higher education. Employability is not about training or providing add-on skills to gain employment. On the contrary, employability is about how higher education develops critical, reflective, empowered learners. Despite appearances to the contrary, the real challenge is not how to accommodate employability but how to shift the traditional balance of power from the education provider to those participating in the learning experience» (Harvey 1999: 13).

Per tale ragione, Harvey sottolinea come sia riduttivo concepire l'*employability* come un semplice indicatore per la misurazione delle performance delle istituzioni accademiche. Oltre il primo inserimento al lavoro, oltre i sei-dodici mesi dopo la laurea, si osservano molteplici fattori che possono determinare la riuscita o meno di una carriera. Il percorso professionale, strettamente correlato al progetto di vita, è la risultante di un intreccio di competenze tecniche e trasversali, di conoscenza del mercato del lavoro specifico, di attitudini individuali di cui l'alta formazione, come luogo in cui avviene il processo formativo dei giovani adulti, può e deve prendersi cura. In questo senso, *employability* è più una capacità²⁹ che il raggiungimento di un'occupazione, riguarda il potenziamento di abilità critiche e lo sviluppo di *empowerment* (Harvey 2004: 2). Lo sguardo con cui si osserva questo processo, che è dunque prima di tutto processo di apprendimento, si apre al percorso di vita, ne illumina gli aspetti personali e sociali, ne caratterizza gli anni e i decenni dopo la laurea in un'ottica pienamente rispondente al *lifelong learning* (Commissione delle Comunità Europee 2000).

²⁹ Proprio la categoria di *capacità* rappresenta il perno centrale dell'intero approccio allo sviluppo umano che molto trae dalla riflessione filosofica di Martha C. Nussbaum. Concetto nuovo, complesso e dalle molteplici sfumature, esso si delinea come il livello più alto della formazione dell'uomo. Nella cornice di tale costrutto, definito come «la libertà sostanziale di conseguire combinazioni alternative di funzionamenti» (Nussbaum 2012: 28), è possibile pianificare azioni educative di sistema, volte ad insistere sulla costruzione del benessere della persona in tutti i campi della vita. La peculiarità del *capability approach*, illustrato all'interno delle numerose pubblicazioni di Nussbaum, consiste nel porre l'attenzione proprio sull'uomo che vive e condivide insieme agli altri lo spazio della terra. *Capacità* non è affatto una categoria individuale, cucita sul singolo soggetto, ma si apre all'umanità, nella prospettiva di offrire a ciascuno una vita degna di essere vissuta. Punto di congiunzione con la riflessione pedagogica è rappresentato dall'importanza cruciale assegnata dal paradigma alla nozione di educazione. Ciò che si intende per "educazione", "istruzione", "scuola", "alta formazione" presenta un nesso profondo e determinante con la possibilità di mantenere –o radicare– sistemi democratici. Nell'approccio di Nussbaum, la nozione di educazione (nell'accezione sia formale che informale) riveste un ruolo primario per tutto lo sviluppo di capacità. Se da un lato la riforma dei percorsi di istruzione (scuola e università) si delinea come passaggio indispensabile per la formazione di persone consapevoli della propria appartenenza all'umanità (si veda in tal senso il testo *Non per profitto* del 2011), dall'altro lato è l'educazione informale a fornire strumenti a sostegno del processo di formazione delle stesse. Ciò che Nussbaum propone, in ultima istanza, è una contro-teoria in contrapposizione ai modelli economici oggi dominanti: come sostiene l'autrice, «un nuovo paradigma teorico, schierato a fianco della richiesta da parte della gente di una qualità della vita all'altezza dell'uguale dignità umana» (Nussbaum 2012: 176). L'obiettivo è quello di fornire legittimità (filosofica e politica) ad una prospettiva sull'esistenza umana capace di rielaborare la scala di valori e i bisogni di intervento. Alla radice del costrutto di *capacità* vi è, infatti, una nuova di uomo e di vita umana: un'idea che consideri la persona nella sua totalità e ne articoli le istanze all'interno del processo di formazione che avviene nella vita sociale e nel lavoro.

Sulla stessa lunghezza d'onda si innesta la definizione di Yorke, diffusamente adottata come punto di riferimento per l'assunzione di approcci *competence-centred* al costrutto di *employability*:

«a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy» (Yorke 2006: 8).

La formulazione operativa che ne dà Yorke apre una serie ampia di riflessioni da tenere in considerazione. In primo luogo, il concetto di *employability* è probabilistico, cioè non definisce alcuna correlazione diretta tra il possesso di determinate caratteristiche e il raggiungimento di un'occupazione³⁰: in questo senso «employability is not the same as employment» (Yorke 2006: 5). In secondo luogo, l'ottenimento di un lavoro al livello del proprio titolo di studio non sempre è un'ipotesi realizzabile nell'immediato: è possibile, infatti, che molti laureati siano inseriti in un'occupazione che non corrisponda alla prima scelta, ma che possa permettere loro di avere una crescita in ottica futura (si noti, in tal senso, la centralità delle capacità individuali di adattamento e flessibilità).

Tale enunciazione, che a partire dagli anni Duemila ha rappresentato un punto di riferimento cruciale per gli studi in materia, concentra la propria centralità nella connessione tra *learning* e *employability*, innervando così l'alta formazione di prospettive didattico-pedagogiche altamente innovative. È una riflessione che coinvolge non solo il punto di vista dei giovani studenti, ma chiama in causa la costruzione del curriculum di studi, le modalità didattiche, i contenuti disciplinari e le relazioni con il mondo del lavoro attraverso i Corsi di Studio fino ai Career Service. Esso va oltre la sola alternanza tra studio e lavoro (quali stage o tirocini). È infatti un processo di apprendimento, anche curriculare, che congiunge all'interno delle azioni educative le opportunità di esperienza diretta con la costruzione di prerequisiti fondamentali per la crescita professionale. Come sostiene lo stesso Yorke,

«it is a mistake to assume that provision of experience, whether within higher education or without, is a sufficient condition for enhanced employability. To have work experience, say, does not, of itself, ensure that the student develops (further) the various prerequisites (cognitive, social, practical, etc.) for success in employment. The same argument applies to whole curricula. The curricular process may *facilitate* the development of prerequisites appropriate to employment, but does not guarantee it. Hence it is inappropriate to assume that students are highly employable on the basis of curricular provision alone: it may be a good harbinger but it is not an assurance of employability. Employability derives from the ways in which the student learns from his or her experiences» (Yorke 2006: 7).

³⁰ L'autore sottolinea in questo senso che il concetto non è da intendersi in senso predittivo, dunque fondato su una diretta correlazione tra sviluppo di competenze e raggiungimento di un'occupazione.

La categoria di *employability* è dirompente nel filone degli studi pedagogici sul rapporto tra università e lavoro poiché mette in luce il processo formativo dei soggetti in relazione alla valenza sociale delle missioni tradizionali di ricerca e didattica. In questo snodo, che come vedremo ha delle interessanti ricadute in termini di modelli applicativi, si innesta la formazione della persona (Cambi, 2007) nel suo essere parte della cittadinanza e proprio nel suo divenire tramite il lavoro (Boffo 2012; Boffo, Fedeli 2018), che dà senso e direzionalità alle traiettorie di vita. Occuparsi di *employability*, oltre lo sguardo esclusivo dei tempi di inserimento dopo la laurea, significa allora preoccuparsi dei bisogni dei giovani adulti, delle loro capacità (Nussbaum 2012), del ruolo dell'università del futuro in relazione al rafforzamento dei principi democratici (Nussbaum 2011).

1.3 Modelli di *employability*

L'articolazione pedagogica della categoria di *employability* ha aperto un nuovo e importante filone di ricerca per ciò che riguarda il rapporto tra università e società. Ciò che si intravede dalla lettura delle definizioni, ricche di implicazioni applicative pur nella loro impostazione teorica, è la possibilità di reinterpretare in una nuova luce il processo formativo dei giovani adulti. La connessione con il lavoro, infatti, suggerisce linee innovative di azione per coloro che si occupano del livello decisionale delle politiche per l'alta formazione. In linea con quei contributi, fondamentali per delimitare con chiarezza il raggio di azione del costrutto, molteplici sono le elaborazioni che hanno tracciato modelli applicativi per l'implementazione di programmi per lo sviluppo di *skills* legate all'*employability*.

Uno dei primi modelli risale alla formulazione di Ronald Barnett³¹ (Barnett 1994) che pone il tema della strutturazione di competenze a livello universitario attraverso due assi principali, come mostrato in Figura 1. Nel dettaglio, un asse ruota intorno alla relazione tra accademia e mondo del lavoro, in cui si osserva la tensione tra la predominanza delle priorità dell'una o dell'altro nella costruzione dei curricula. Dall'altro lato invece, troviamo il polo in cui i curricula sono mirati a specifici interessi epistemici e quello opposto in cui gli obiettivi sono ampi e generali da trascendere gli specifici interessi disciplinari. Tale modello, al netto della sua applicabilità nei complessi scenari dell'università del Ventunesimo secolo, ci permette di evidenziare questa tensione relazionale tra poli i cui esiti possono avere delle ricadute sulla costruzione dei percorsi formativi dei soggetti. È poi rilevante sottolineare come il costrutto di Barnett collochi il dibattito sulla relazione tra università e lavoro nel preciso campo della costruzione di curricula. In questo

³¹ Ronald Barnett è Professore Emerito di Higher Education presso l'Institute of Education di Londra. Nella sua carriera accademica ha contribuito alla riflessione su pratiche e concetti per lo sviluppo dell'università e dell'alta formazione in rapporto alla dimensione ecologica del contesto. Tra le sue principali pubblicazioni, si segnala *The Limits of Competence* (Barnett, 1994), *Realizing the University in an age of supercomplexity* (Barnett 2000), *The Future University: Ideas & Possibilities* (Barnett 2011) e *Understanding the University* (Barnett 2016).

panorama, la progettazione dei piani di studio, e i relativi *outcomes*, è snodo centrale per tutta la riflessione sulle competenze per la professione e per la vita.

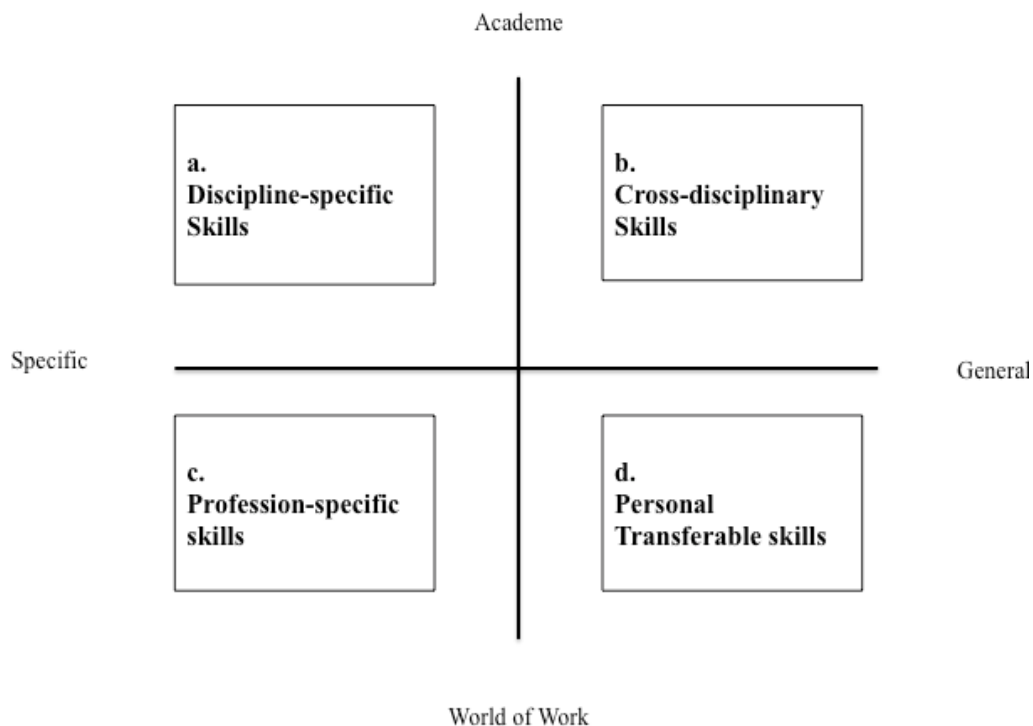


Figura 2 - Il modello di Barnett per lo sviluppo di *skills* in alta formazione (Barnett 1994: 62).

A partire dal costrutto di Barnett, è con il contributo di Bennett, Dunne e Carrè (1999, 2000) che si dà maggiore chiarezza ad un modello per l'apprendimento di competenze legate all'*employability* in alta formazione. Gli autori anglosassoni, su questo filone, individuano nelle *generic skills* lo snodo per la trasferibilità degli apprendimenti in ogni ambito, sia accademico sia produttivo. In essi, si intravede già il dibattito sulla contestualità delle definizioni di *hard* e *soft skills* (Andrews, Higson 2008; Melacarne, Orefice, Giampaolo 2018), affermando come «the same skills were being taught as core in one discipline but as generic in another» (Bennett, Dunne, Carrè 2000: 23), dando poi spazio a ulteriori contributi successivi sul rapporto tra competenze e professione³². Il modello, riportato in Figura 3, individua quattro pilastri che contribuiscono alla costruzione di *generic skills*. È subito evidente come la struttura preveda una fortissima interrelazione tra la dimensione disciplinare e quella lavorativa, in un'ottica di contributo reciproco all'apprendimento del soggetto. Se sul lato

³² La correlazione tra competenze e costruzione di professionalità è un tema al centro della riflessione pedagogica. Con particolare riferimento agli sviluppi del vasto ambito dell'economia sociale, è interessante osservare l'evoluzione del sistema in relazione alle nuove figure emergenti. Come ben illustra il volume *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy* (Boffo, Federighi, Torlone 2015), l'università è al centro del processo di *job-matching* in quanto soggetto primariamente responsabile della costruzione di *hard* e *soft skills*. In questo framework, che suggerisce all'alta formazione una sempre maggiore integrazione con la domanda di lavoro e con le innovazioni delle figure professionali, la connessione tra istruzione e economia si fa concreta nella messa in sintonia dei percorsi curriculari con le esigenze del tessuto economico.

core sono presentati sia i contenuti che le competenze, dando già un suggerimento sull'impostazione del percorso, è dal lato del lavoro che si notano ulteriori elementi di interesse. Infatti, la valorizzazione del tempo trascorso all'interno dei contesti professionali passa dall'esperienza in sé oltre che dalla consapevolezza di ciò che si sta apprendendo.

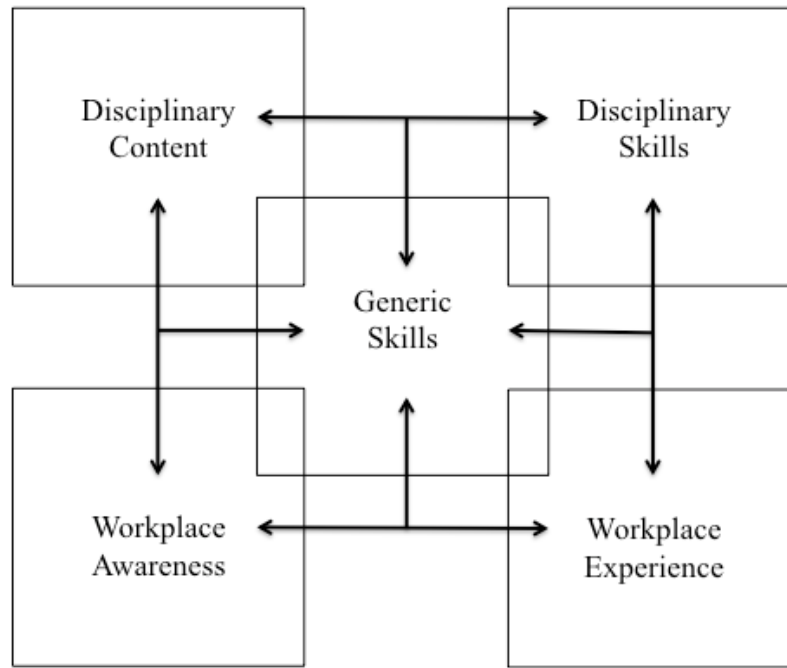


Figura 3 - Il modello di Bennett, Dunne e Carrè per la strutturazione di corsi (Bennett, Dunne, Carrè 2000: 28)

Il modello, interessante anche per la lettura dei contributi seguenti, trova la sua piena e concreta applicabilità all'interno dell'università come luogo in cui il processo di formazione dei soggetti passa anche dalla strutturazione dei curricula in relazione ai fattori del contesto circostante.

Un ulteriore contributo, forse il più diffuso nel panorama internazionale degli studi in materia, è il frutto del gruppo di ricerca di Yorke e Knight e che viene definito come modello USEM (Yorke, Knight 2006).

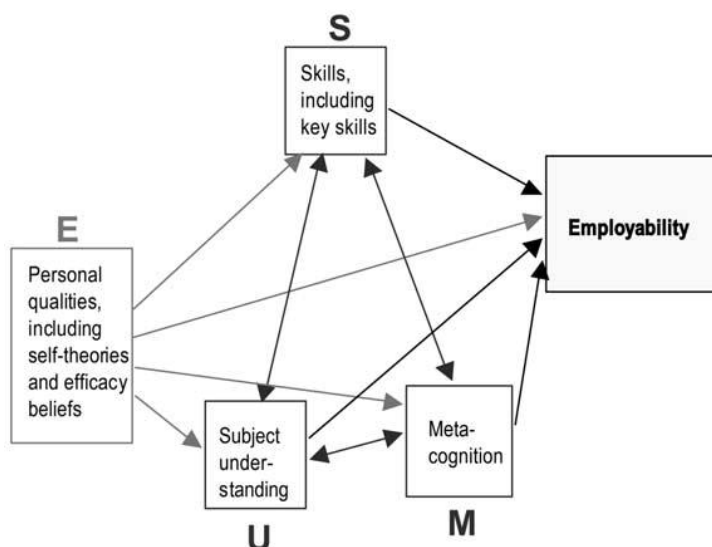


Figura 4 - Il modello USEM (Yorke, Knight 2006: 4)

I due autori ne descrivono in questi termini le principali caratteristiche:

- «- Understanding.
- Skills. (The term is used here because of its significance in political and employment circles, but there is a real danger of its being given a simplistic and unhelpful interpretation. A term such as ‘skilful practice’ is probably more appropriate.)
- Efficacy beliefs, students’ self-theories and personal qualities. Of critical importance is the extent to which students feel that they might ‘be able to make a difference’ – not every time, but in a probabilistic way.
- Metacognition, encompassing self-awareness regarding the student’s learning, and the capacity to reflect on, in and for action» (Yorke, Knight 2006: 5).

Si nota immediatamente la profonda similarità con l’approccio di Bennett, Dunne e Carrè (Bennett, Dunne, Carrè 2000), soprattutto nella ripresa degli aspetti legati a conoscenze, competenze e capacità metacognitive. Ciò che, tuttavia, caratterizza il modello USEM è l’inserimento degli *efficacy beliefs* come punti chiave che permettono allo studente di creare teorie del sé duttili. Come ben sostengono gli stessi Yorke e Knight, «malleable self-theories go with a disposition to see tasks as opportunities for learning rather than as performance-oriented opportunities to demonstrate competence (or avoid showing incompetence)» (Yorke, Knight 2006: 6). L’interpretazione che ne discende pone la costruzione di *employability* in un’ottica processuale, in cui il soggetto non misura la propria dotazione di conoscenze e competenze secondo un approccio legato alla performance, ma in una dimensione di apprendimento e di sviluppo del sé personale e professionale. Ciò ha delle implicazioni anche a livello di insegnamento universitario, in quanto sono proprio le teorie del sé costruite dagli studenti (e dagli stessi docenti) a influenzare l’apprendimento (Yorke, Knight: 2004).

Si osserva allora come il costrutto di *employability* sia profondamente radicato nei processi di istruzione universitaria, sia nella relazione educativa docente-studente (Yorke, Knight: 2004) sia nella strutturazione di percorsi curricolari (Yorke, Knight: 2006). Sono proprio le conseguenze sul curriculum di studi ad essere al centro della riflessione di Yorke e Knight: gli autori, infatti, affermano come una buona progettazione del curriculum «will continue to help learners to construct understandings of the subject matter and maintain the more recent interest in developing a number of skilful practices, or ‘skills’. However, they will also show care for the development of positive efficacy beliefs, metacognition and other complex achievements that employers value» (Yorke, Knight 2006: 7). Occorre comunque tenere in conto che una linea di questo tipo comporta necessariamente l’attribuzione di priorità al livello delle programmazioni del percorso più che a quello del singolo modulo (Yorke, Knight 2006: 7).

In tal senso, sono gli stessi Yorke e Knight a puntualizzare alcune delle conseguenze che l’assunzione della categoria di *employability* in chiave pedagogica ed educativa può assumere. Infatti:

«- Employability refers to the potential a graduate has for obtaining, and succeeding in graduate-level positions. There is a need to recognise that the co- and extra-curricular achievements of students contribute to a graduate’s employability.

- Employability is taken to be a more complex construct than those of ‘core’ or ‘key’ skills. It connects with a range of discourses and has many facets which range from understanding of one or more subject disciplines to ‘soft skills’ (such as working effectively with others). It also encompasses both academic intelligence and ‘practical intelligence’.

- Employability and good learning are seen as being closely aligned and not as oppositional constructs. The USEM account of employability accentuates this alignment.

- Curriculum auditing offers a way of testing how and where employability-related learning is incorporated into curricula. It may also point to the need to rethink pedagogic and/or assessment practices.

- Support for employability can be incorporated into curricula in a range of ways: there is no ‘one size fits all’ solution.

- Some aspects of employability take time to develop, suggesting that the focus needs to be on employability across a whole programme rather than on individual programme components (modules). The ‘Capability envelope’ is offered as one prompt to thinking about the way in which a programme-level focus might be achieved.

- Employability can be enhanced through personal development planning, but success will depend upon the extent to which students see a ‘pay-off’ for the effort that they put in» (Yorke, Knight 2006: 2-4).

Quello che l’università può offrire, allora, è una diversa impostazione didattico-pedagogica che includa l’*employability* tra gli obiettivi-chiave della propria azione. Gli autori suggeriscono inoltre l’utilizzo di una progettazione integrata di sviluppo di conoscenze, competenze e attitudini per la costruzione di *employability* che intercetti il piano del curriculum e che ne integri l’azione con attività extra-curricolari e co-curricolari. Proprio quest’ultime, inserite

all'interno del livello accademico seppur spesso costruite in forma di servizi allo studente, costituiscono uno dei punti di principale interesse per gli studi in materia. Come si vedrà in maniera approfondita nel Capitolo 3, il Career Service e la vasta gamma di servizi di Job Placement possono aiutare gli studenti a riconoscere il valore della relazione con il mondo del lavoro, sviluppando *skills* mirate e comprendendo le dinamiche del mercato così da poter agevolare la propria transizione verso i contesti professionali.

La consapevolezza dell'importanza delle transizioni all'interno del progetto di vita dei soggetti è uno dei punti di attenzione della elaborazione di Watts e del modello da lui proposto riassumibile nell'acronimo DOTS:

- «- Decision learning – decision making skills;
- Opportunity awareness – knowing what work opportunities exist and what their requirements are;
- Transition learning – including job searching and self presenting skills;
- Self awareness – in terms of interests, abilities, values» (Watts 2006: 9-10).

Il valore di questa impostazione si racchiude nella semplicità, in quanto permettere agli individui di organizzare la vasta complessità del panorama di azioni e decisioni che gli snodi di carriera richiedono (Pool, Sewell 2007: 279). Sempre agli inizi degli anni Duemila, è poi emerso un ulteriore modello di *employability* frutto del percorso di ricerca di Pool e Sewell. Il risultato è conosciuto con l'acronimo CareerEDGE e integra il lavoro del team ESECT con l'inserimento dell'intelligenza emotiva³³.

Come ben definiscono i ricercatori, all'epoca inseriti nel Centre for Employability della University of Central Lancashire (Regno Unito):

«the mnemonic “CareerEDGE” is used as an aid to remember the five components on the lower tier of the model. It is suggested that providing students with opportunities for them to access and develop everything on this lower tier and essentially, for reflecting on and evaluating these experiences, will result in development of higher levels of self-efficacy, self-confidence and self-esteem – the crucial links to employability» (Pool, Sewell 2007: 280-281).

³³ Il concetto di intelligenza emotiva compare per la prima volta in un articolo del 1990 scritto da Peter Salovey e John D. Mayer intitolato 'Emotional Intelligence'. Il concetto, che ha avuto poi divulgazione grazie al lavoro *Emotional Intelligence* di Daniel Goleman (1995), può essere definito come «the capacity for recognising our own feelings and those of others, for motivating ourselves, and for managing emotions well in ourselves and in our relationships» (Goleman, 1998, p. 317).

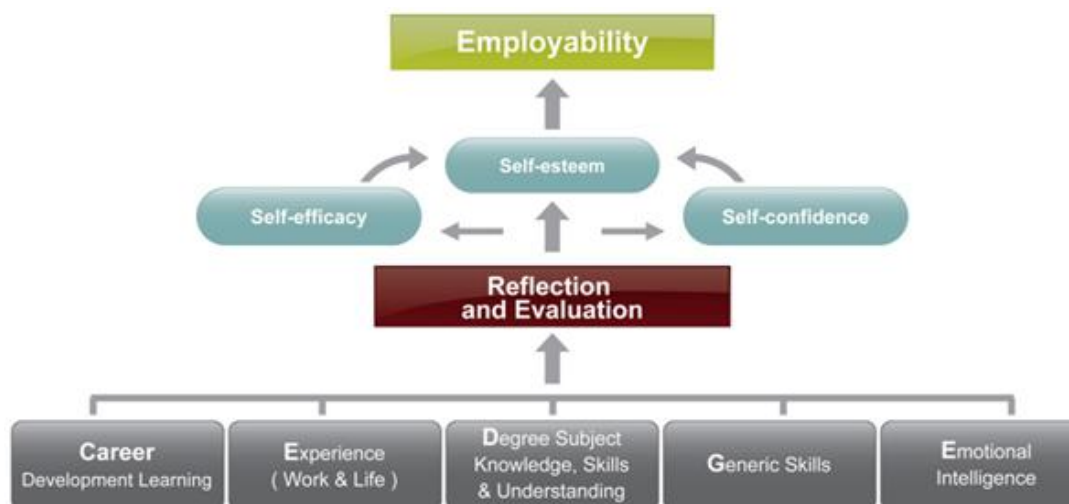


Figura 5 - Il modello CareerEDGE (Pool, Sewell 2007: 280)

La Figura 4 ben illustra le componenti e gli stadi di edificazione di *employability* cui fanno riferimento Pool e Sewell. In prima istanza, infatti, si ritrovano i pilastri che ne delineano la composizione (*Degree subject knowledge, understanding and skills; Generic skills; Emotional intelligence; Career development learning; Work experience and life*).

Il primo punto riguarda l'elemento disciplinare specifico, il quale determina generalmente la motivazione (Purcell, Pitcher 1996) all'ingresso nell'università con l'intento di studiare una specifica disciplina in profondità, ottenendo un diploma e una qualifica anche al fine di trovare un lavoro (o un lavoro migliore) (Pool, Sewell 2007: 281). Il secondo aspetto comprende le *Generic skills*, sulla scia dei contributi di Bennett *et al.* e della rielaborazione che ne danno Knight e Yorke (2002). In questa direzione, The Pedagogy for Employability Group (2006) fornisce una lista elaborata a partire da una ricerca sulle competenze generali che i datori di lavoro si aspettano dai laureati:

- «imagination/creativity;
- adaptability/flexibility;
- willingness to learn;
- independent working/autonomy;
- working in a team;
- ability to manage others;
- ability to work under pressure;
- good oral communication;
- communication in writing for varied purposes/audiences;
- numeracy;
- attention to detail;
- time management;
- assumption of responsibility and for making decisions;
- planning, coordinating and organising ability» (The Pedagogy for Employability Group 2006: 5).

A queste competenze gli stessi Pool e Sewell³⁴ aggiungono le *entrepreneurship skills*, che sono spesso menzionate nella letteratura scientifica sul tema dell'*employability* e che delineano un interessante filone di studi sulle potenzialità del costrutto per il futuro dell'università e del lavoro.

Il terzo punto riguarda l'intelligenza emotiva, concetto elaborato da Daniel Goleman, in relazione al costrutto di *employability*:

«In a time with no guarantee of job security, when the very concept of a job is being replaced by “portable skills,” these are prime qualities that make and keep us employable. Talked about loosely for decades under a variety of names, from “character” and “personality” to “soft skills” and “competence,” there is at last a more precise understanding of these human talents: emotional intelligence» (Goleman 1998: 4).

Gli stessi Yorke e Knight inseriscono l'intelligenza emotiva come uno degli aspetti dell'*employability* legati alle qualità personali (Yorke, Knight 2002) ed è anche per tale ragione che esso enuclea un'area, come quella della meta-riflessione, fondamentale per il benessere nei luoghi di apprendimento e di lavoro.

Il quarto punto riguarda poi il *Career development learning*, inteso come quell'insieme di attività «that help students to become more self-aware, to enable them to give real consideration to the things that they enjoy doing, are interested in, to motivate them and suit their personalities» (Pool, Sewell 2007: 284). Ad esse si connettono le capacità di ricerca del lavoro e di riconoscimento delle opportunità disponibili, oltre alle abilità di presentarsi in modo efficace e di prendere decisioni in merito al proprio sviluppo di carriera (Watts 2006). È qui che le azioni di orientamento e formazione al lavoro, volte a far comprendere le potenzialità di studenti e laureati e gli strumenti per l'ingresso nel lavoro, possono fornire un proprio effettivo contributo.

Il quinto e ultimo pilastro si focalizza sull'esperienza, intesa sia nel suo aspetto personale che professionale. La concezione, che lega il possesso di un bagaglio lavorativo a maggiori opportunità occupazionali, è ampiamente diffusa: molteplici sono gli studi che sostengono questo aspetto (Cedefop 2014; Commissione Europea 2010; The Pedagogy for Employability Group 2006). Tuttavia, ciò che viene qui sottolineato è il legame tra il vissuto e la riflessività (Moon 2004), inteso come processo di acquisizione di consapevolezza circa gli apprendimenti acquisiti.

A questi cinque elementi appena descritti, si innesta un percorso di riflessione e valutazione che rafforza il senso di autoefficacia, di autostima e di *self-confidence*. Proprio questo passaggio è il nodo cruciale per l'acquisizione di *employability*: «without these opportunities, a student is unlikely to give full consideration to how far they have come in developing their employability and what they may need to do in order to develop it further» (Pool, Sewell 2007:

³⁴ Lorraine Dacre Pool è Senior Lecturer in Employability presso il Centre for Excellence in Learning and Teaching (CELT) della University of Central Lancashire. Peter Sewell è Careers Advisor presso la Lancaster University. È stato Senior Lecturer in Employability & Entrepreneurship alla University of Central Lancashire. Nel 2007 hanno sviluppato il modello del CareerEDGE che ha visto più di 25.000 download e che è utilizzato da molteplici istituzioni del Regno Unito e internazionali come approccio all'*employability*.

285). Uno degli strumenti che può servire da veicolo per la valutazione è il Personal Development Planning (PDP), inteso come una parte integrata del percorso universitario (Pool, Sewell 2007; Yorke, Knight 2006). Secondo i ricercatori, il PDP può supportare gli studenti in:

- pianificare, registrare e riflettere sulle proprie esperienze;
- comprendere come le proprie competenze trasferibili possono essere applicate in ulteriori contesti;
- elaborare piani di carriera realistici e appropriati;
- dimostrare agli *employers* sia il potenziale in termini occupazionali sia le abilità nella gestione del futuro sviluppo professionale (Pool, Sewell 2007: 285).

È attraverso questi passaggi che si giunge al potenziamento del senso di autoefficacia, di autostima e di *self-confidence*. Queste tre dimensioni forniscono un *link* essenziale tra la conoscenza, la comprensione, le *skills*, l'esperienza, gli attributi personali e l'*employability* (Pool, Sewell 2007: 285). Se il senso di autoefficacia è inteso come la consapevolezza della propria capacità di agire in una determinata situazione, è la *self-confidence* a proiettare le medesime percezioni verso il mondo esterno: essa è infatti concepita come qualcosa che può essere osservato nei comportamenti di una persona (Pool, Sewell 2007: 286). L'autostima, inoltre, permette il rispetto di sé che sostiene l'intero sviluppo della persona: gli autori sostengono che tutto ciò che lo studente fa durante il tempo dell'università «will impact on self-esteem, and it is through the development of high global self-esteem that employability is achieved» (Pool, Sewell 2007: 287).

Se le connessioni tra il modello di Yorke e Knight e quello di Pool e Sewell sono tanto evidenti quanto profonde, anche grazie ai contributi successivi di altri studiosi (Finch, Hamilton, Riley, Zehner 2013; Smith, Ferns, Russell 2014), è con le recenti evoluzioni che il concetto di *employability* assume una connotazione propriamente legata al *Learning*. Su questa direttrice, il lavoro dei ricercatori malesi Sumanasiri, Yajid e Khatibi³⁵, enucleato nel *Learning and Employability Framework*, fornisce un quadro interessante dei potenziali ambiti di applicabilità della categoria in esame.

³⁵ I ricercatori sono attualmente inseriti all'interno della Management and Science University, Shah Alam, Selangor (Malesia).



Figura 6 - Il *Learning and Employability Framework* (Sumanasiri, Yajid, Khatibi 2015: 57)

Gli autori citati affermano con chiarezza come i concetti di *learning* ed *employability* «appear to be complementing each other (Knight, Yorke 2003) and hence a clear understanding of learning and employability can give more insight and clarity for further studies on this area» (Sumanasiri, Yajid, Khatibi 2015: 55). In tal senso, il *Learning and Employability Framework* è stato formulato «through an extensive review of the existing definitions and conceptual frameworks on employability, and explained in following four steps» (Sumanasiri, Yajid, Khatibi 2015: 55). Esso mutua molti dei propri aspetti dal lavoro di Pool e Sewell, soprattutto per la chiara identificazione delle cinque categorie legate alle *employability skills*. Inoltre, esso attinge dal modello di apprendimento LEPO di Phillips, McNaught e Kennedy (2010). Infatti, il modello LEPO «summarizes learning to three broad concepts (Learning environment, learning process and learning outcomes) and clearly stands out as from other models of learning as generalized and integrated conceptual framework on learning» (Sumanasiri, Yajid, Khatibi 2015: 56).

Inoltre, l'approccio fa tesoro della riflessione di Yorke e Knight sul legame strettissimo tra *learning outcomes* dei percorsi universitari e struttura dei programmi di studio. Questa profonda relazione tra *learning* ed *employability* si ritrova dettagliatamente nell'ampia serie di studi dell'ESECT (Enhancing Student Employability Co-ordination Team) che individua l'associazione tra apprendimento e future opportunità occupazionali (Knight, Yorke 2004) dato anche che l'*employability* è considerata un elemento positivo per i corsi di studio (Støren, Aamodt 2010).

Infine, la prospettiva tiene in considerazione anche ulteriori fattori esterni, come la reputazione dell'istituzione universitaria, i ranking nazionali e internazionali, i programmi della struttura (Finch *et al.* 2013) e l'ampio insieme delle opinioni esterne sulle discipline e sui corsi di laurea.

Il *Learning and Employability Framework* è dunque costituito da otto costrutti, rappresentati in Figura 5, le cui definizioni intendono fornire una prospettiva di applicazione nei diversi contesti. Il valore di questo modello consiste proprio nel voler portare semplicità e chiarezza per «faculty, students, parents, employers and other stakeholders who needs to understand the key factors

involved in learning process and how these factors related to each other in creating employability» (Sumanasiri, Yajid, Khatibi 2015: 60), basandosi sui due famosi framework teorici sull'apprendimento del CareerEDGE e del LEPO. Infatti, il quadro prospettato può essere usato «as a guide for curriculum designing, pedagogic approach improvements, and also to understand the skill gap between industry demand and university supply» (Sumanasiri, Yajid, Khatibi 2015: 61).

In conclusione, la connessione esplicita tra *employability* e *learning* è un punto centrale messo in luce dai ricercatori malesi. Il loro lavoro apre orizzonti nuovi per l'applicabilità di modelli e per la pianificazione di azioni formative volte allo sviluppo di competenze per l'occupabilità. Il livello dell'apprendimento, infatti, nella sua intersezione con le teorie di riferimento dell'*Adult Education*, costituisce un ulteriore spazio di analisi, interessante per la ricerca oltre che per il *policy making* a livello di politica universitaria. Il prossimo paragrafo intende dunque dare conto delle teorie dell'apprendimento dell'*Experiential Learning* di David Kolb e del modello andragogico di Malcolm Knowles come punti di riferimento teorici. Ad essi verranno connessi alcuni contributi di ricerca su pratiche didattico-pedagogiche per la costruzione di *employability* in attività curricolari, co-curricolari ed extra-curricolari.

1.4 *Employability e Adult Learning*

I principali modelli di *employability* presentati in questo capitolo delineano l'orizzonte dello sviluppo dell'alta formazione in connessione con le mutazioni del mondo del lavoro. La direttrice su cui si innesta il filone di studi vuole individuare una cornice, teorica pratica, per la costruzione di percorsi a supporto di competenze e capacità. È evidente, infatti, la connessione profonda tra il costrutto di *employability* e le teorie dell'apprendimento che rappresentano un punto di riferimento per gli studi pedagogici e per l'educazione degli adulti in particolare (Federighi 2018). Se i precedenti paragrafi hanno provato a dare un quadro delle dimensioni concettuali e pratico-operative della categoria, la presente parte si propone di inserire l'analisi all'interno di un percorso più ampio collegato al livello dell'apprendimento. In una prospettiva temporale, difatti, lo sviluppo di *employability* e la capacità di inserimento nel mondo del lavoro appaiono come i risultati di un percorso di apprendimento che comprende l'intero processo formativo del soggetto e che prosegue in una più ampia prospettiva di *lifelong learning* (Teichler 2015).

La consapevolezza dell'importanza dell'esperienza di vita, compresa l'informalità di quella lavorativa, ha portato la ricerca a direzionare la propria attenzione su molteplici aspetti. Da una parte, infatti, si assiste alla valorizzazione di esperienze di lavoro come opportunità educative e di apprendimento: proprio il luogo di lavoro, difatti, risulta essere «una sede di formazione complessa» (Federighi 2009: 134). Dall'altro lato si osserva una diffusa mutazione di metodi e pratiche *work-based* e *work-related* (Frison 2018) all'interno dei contesti formali di istruzione accademica. È in questa ampia lunghezza d'onda che occorre leggere la riflessione presente in

letteratura sulla costruzione di percorsi curricolari, co-curricolari ed extra-curricolari (Knight, Yorke 2004). Sulla base di tale framework, la ricerca si è poi progressivamente concentrata su modelli e percorsi che possono riportare, nei diversi contesti strutturati, le dinamiche di apprendimento proprie dell'esperienza informale.

Uno di questi approcci è rintracciabile nell'*Experiential Learning* di David Kolb³⁶ (Kolb 1984). Esso si fonda su un'idea di apprendimento basata primariamente sulla relazione tra colui che apprende e il proprio ambiente di riferimento (Jarvis 2006). In questo senso, il costrutto trae le proprie basi dalla teoria dell'esperienza di John Dewey³⁷. Nell'opera del pedagogista statunitense, il concetto di esperienza si fonda sull'idea che essa stessa sia l'apertura per nuovi spazi di conoscenza del mondo (Dewey 2014). La teoria deweyana suggerisce come essa sia la risultante dei principi di continuità³⁸, crescita³⁹ e interazione⁴⁰. Tali principi inseriscono il costrutto in un'ottica processuale, in cui è profondo il legame tra presente, passato e futuro (Dewey 2014). Ciò viene in superficie non solo a partire dall'osservazione dei processi di conoscenza del soggetto, ma –soprattutto- dalla relazione che lo stesso individuo ha con l'ambiente circostante.

³⁶ David Kolb (1939-) è un teorico dell'educazione che ha sistematizzato, a partire dagli studi di Dewey, Piaget e Lewin, i temi dell'apprendimento esperienziale legati allo sviluppo di carriera e alla formazione professionale. La sua opera principale *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development* (1984) è un punto di riferimento per le pratiche di educazione degli adulti.

³⁷ John Dewey (1859-1952) è stato un filosofo e pedagogista. Padre del pragmatismo americano, ha elaborato il proprio pensiero a partire dalla nozione di esperienza come punto di interazione tra individuo e soggetto. I suoi scritti, fondati su una concezione democratica dell'educazione e della scuola, rappresentano ancora oggi una pietra miliare per la pedagogia.

³⁸ Afferma John Dewey: «in sostanza, questo principio poggia sull'abitudine, se si dà dell'abitudine una interpretazione biologica. La caratteristica fondamentale dell'abito è che ogni esperienza fatta e subita modifica chi agisce e subisce, e al tempo stesso questa modificazione, lo vogliamo o no, influisce sulla qualità delle esperienze seguenti. È difatti un poco modificato il soggetto che la intraprende. [...] Da questo punto di vista, il principio della continuità dell'esperienza significa che ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno» (Dewey 2014: 21-22).

³⁹ A questo proposito, esemplifica lo stesso John Dewey: «Come abbiamo visto c'è qualche genere di continuità in ogni caso in quanto ogni esperienza influenza in bene o in male le attitudini che aiutano a decidere della qualità delle esperienze che seguiranno, con il promuovere certe preferenze e avversioni, e con il rendere più facile o più difficile l'agire per questo o quel fine. [...] Per esempio, un ragazzo che impara a parlare ha una nuova facilità e un nuovo desiderio. Ma egli ha anche ampliato le condizioni esterne dell'imparare ulteriore. Quando impara a leggere, gli s'apre ad un tempo un nuovo ambiente intorno a sé» (Dewey 2014: 23).

⁴⁰ Afferma John Dewey: «dire che gli individui vivono in un mondo significa, in concreto, che essi vivono in una serie di situazioni. [...] La situazione e l'interazione non si possono concepire l'una scissa dall'altra. Un'esperienza è sempre quel che è in virtù di una transazione che si stabilisce tra un individuo e il suo ambiente, sia che quest'ultimo consista in persone con cui sta parlando di un argomento o di un avvenimento, e in questo caso l'argomento fa parte della situazione; sia che consista in giochi cui attende. [...] L'ambiente, in altre parole, sono le condizioni, quali esse siano, che interagiscono con i bisogni, i desideri, i propositi e le capacità personali per creare l'esperienza che si compie. Anche quando un individuo costruisce un castello in aria, interagisce con gli oggetti che costruisce nella sua fantasia» (Dewey 2014: 30-31).

«Quando sperimentiamo qualcosa noi agiamo su di esso, facciamo qualcosa con esso; poi ne soffriamo le conseguenze o sottostiamo ad esse. Facciamo qualcosa all'oggetto e in compenso esso fa qualcosa a noi; questa è la combinazione particolare. Il nesso di queste due fasi dell'esperienza misura la fertilità o il valore dell'esperienza» (Dewey 2008: 151).

La formulazione di questa cornice teorica ha fruttato negli anni molteplici ambiti di sviluppi teorici con l'intento di far dialogare l'esperienza con orizzonti più ampi. Molti autori, infatti, si rifanno alla matrice deweyana con l'intento di individuare un nesso tra la capacità di fare esperienza e di riflettere su di essa al fine di produrre apprendimenti significativi. Tale direzione è stata intrapresa da autori come Jean Lave, Etienne Wenger⁴¹ e Donal Schön⁴² che hanno sviluppato la teoria dell'apprendimento situato all'inizio degli anni '90. La loro elaborazione afferma la connessione tra l'apprendimento ed il processo di co-partecipazione alle attività della comunità di riferimento (Lave, Wenger 1991: 19).

L'interrelazione tra esperienza e riflessività è alla base del modello dell'*Experiential Learning* elaborato da David Kolb. Egli sostiene come l'apprendimento consista in un processo attraverso il quale la conoscenza è predisposta per mezzo della trasformazione dell'esperienza (Kolb 1984: 41). L'autore giunge all'elaborazione di un modello di riferimento, al cui nucleo sta la descrizione di come la stessa esperienza sia trasformata in concetti volti a guidare scelte e azioni. È un risultato che ha avuto una notevole diffusione, in ambito pedagogico e non, per la sua applicabilità e per la sua trasferibilità di contesto. Strutturato sui quattro step messi in luce dalla Figura 6, risulta articolato in quattro fasi:

- la fase della *Concrete Experience*, in cui il soggetto entra direttamente in contatto con la realtà;
- la fase della *Reflective Observation*, in cui viene sostenuta la comprensione delle proprie esperienze attraverso la riflessione critica;
- la fase della formazione di *Abstract Concepts*, che promuove le abilità del soggetto nell'elaborare idee e concetti in forma logica;
- la fase della *Active Experimentation*, che supporta il soggetto nell'attivazione di processi di cambiamento del contesto e permette un nuovo inizio del ciclo (Kolb 1984).

⁴¹ È a Jean Lave ed Étienne Wenger che si deve la Teoria del *Situated Learning*, che concepisce l'apprendimento come un momento che si realizza in funzione dell'attività svolta, del suo contesto e della cultura in cui si colloca (Lave, Wenger 1991).

⁴² Donald A. Schön (1930-1997) è stato un filosofo e professore di pianificazione urbana. A lui si deve il concetto di *pratica riflessiva* elaborato all'interno di *The Reflective Practitioner: How professionals think in action* (1983) e successivamente implementato anche nella pratica dell'apprendimento organizzativo.

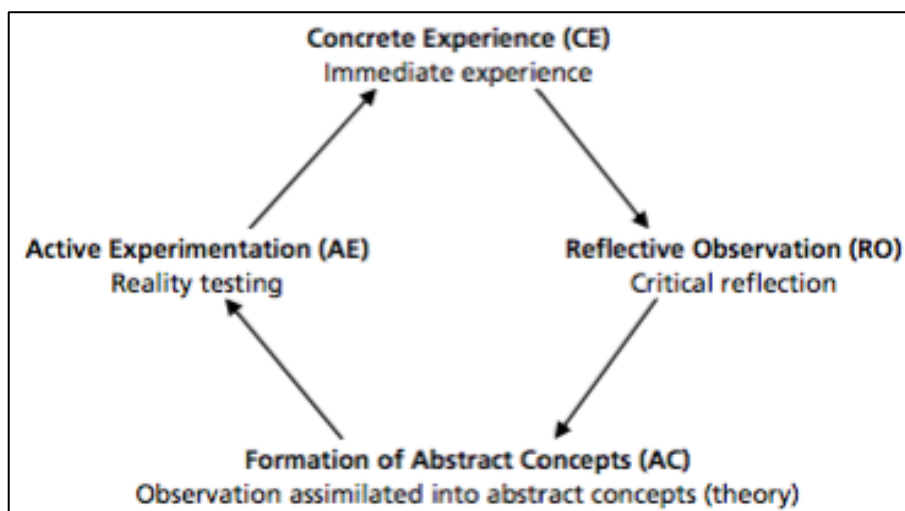


Figura 7 - Il ciclo dell'*Experiential Learning* (Kolb 1984, in Bélanger 2011: 41)

A questo proposito, con particolare riferimento ai contesti di Job Placement, il modello dell'apprendimento esperienziale può risultare di particolare interesse. La teoria di Kolb, difatti, tende a privilegiare approcci come il caso di studio, il *role playing* e, in generale, presenta modalità didattico-pedagogiche che si rifanno direttamente a situazioni concrete e significative di sviluppo (Federighi 2016). È in questa direzione che dunque si strutturano tali prospettive di apprendimento, nell'intento di fornire un quadro teorico di riferimento a pratiche di educazione e formazione che quotidianamente avvengono all'interno dei Career Service.

Un ulteriore approccio, particolarmente ricco per gli studi andragogici, è quello elaborato da Malcolm Knowles⁴³. Egli identifica alcune caratteristiche fondamentali del discente adulto che creano una profonda separazione, secondo l'autore, tra l'impostazione andragogica e quella pedagogica⁴⁴. Proprio il modello andragogico, che si fonda su una definizione di adulto come persona autonoma e responsabile della propria vita, si basa su assunti particolarmente rilevanti per lo studio della categoria di *employability*. Essi possono essere così enucleati:

⁴³ Malcolm Shepherd Knowles (1913-1997) è stato professore di Adult Education alla North Carolina State University. Studioso di fama mondiale, ha messo a sistema il concetto di andragogia come ambito che si distanzia dal concetto tradizionale di pedagogia. La sua opera *Quando l'adulto impara*, scritta con Elwood F. Holton e Richard A. Swanson, rappresenta un punto fondamentale per lo studio dell'apprendimento in età adulta da un punto di vista teorico e operativo (Knowles 2008).

⁴⁴ Afferma Knowles in proposito: «Il modello pedagogico attribuisce all'insegnante la piena responsabilità di decidere che cosa verrà appreso, come e quando esso verrà appreso e se sia stato appreso. È un'istruzione diretta dal docente e che lascia al discente solo il ruolo subordinato di seguire le istruzioni dell'insegnante. Si basa quindi su queste ipotesi sui discenti: [...] i discenti hanno bisogno solo di sapere che, se vogliono andare avanti ed essere promossi, devono apprendere ciò che il docente insegna loro; [...] il concetto che l'insegnante ha del discente è quello di una personalità dipendente; [...] l'esperienza del discente ha poco valore come risorsa per l'apprendimento; [...] i discenti sono pronti ad apprendere ciò che il docente dice che devono apprendere se vogliono andare avanti ed essere promossi; [...] l'orientamento ad apprendere dei discenti è centrato sulla materia; [...] i docenti sono motivati ad apprendere da moventi esterni» (Knowles 2008: 74-76).

- «1. *il bisogno di sapere*: prima di impegnarsi ad apprendere qualcosa, gli adulti hanno l'esigenza di sapere perché lo debbono apprendere; [...]
- 2. *il concetto di sé del discente*: gli adulti hanno un concetto di sé come persone responsabili delle proprie decisioni e della propria vita. Una volta raggiunto questo concetto di sé, sviluppano un profondo bisogno psicologico di essere considerati e trattati dagli altri come persone capaci di gestirsi autonomamente; [...]
- 3. *il ruolo delle esperienze del discente*: gli adulti intraprendono un'attività di formazione con un'esperienza maggiore e di qualità diversa rispetto a quella dei giovani; [...]
- 4. *disposizione ad apprendere*: gli adulti sono disposti ad apprendere ciò che hanno bisogno di sapere e di saper fare per fronteggiare adeguatamente le situazioni della loro vita reale; [...]
- 5. *orientamento verso l'apprendimento*: in contrasto con l'orientamento centrato sulle materie che è caratteristico dei bambini e dei giovani (almeno a scuola), l'orientamento all'apprendimento degli adulti è centrato sulla vita reale (o sui compiti, o sui problemi); [...]
- 6. *motivazione*: gli adulti rispondono ad alcuni moventi esterni (lavoro migliore, promozioni, aumenti salariali e simili), ma le motivazioni più potenti sono le pressioni interiori (il desiderio di maggiori soddisfazioni professionali, l'autostima, la qualità della vita e simili)» (Knowles, Holton, Swanson, 2008: 77-81).

Come si evince dalla Figura 8, il modello andragogico trae spunto dal livello sociale e istituzionale, soprattutto per quello che riguarda gli scopi e gli obiettivi dell'apprendimento. Inoltre, si focalizza sulle particolarità individuali e situazionali (Knowles, Holton, Swanson 2008: 155) che emergono da ciascun soggetto. È in questo senso che l'apprendere è un processo specifico, situazionale e personalizzato, a cui ciascun individuo dà un proprio significato in relazione agli obiettivi professionali e al progetto di vita.

Per tale ragione, esso costituisce un interessante paradigma di riferimento per la costruzione di percorsi mirati a giovani adulti all'interno dell'università nella prospettiva di supportarli nella costruzione di *employability* e nella transizione all'interno del mondo del lavoro. Proprio la sua natura malleabile, aperta a soluzioni "cucite su misura", può permettere l'implementazione di azioni formative che si adattino ai bisogni e ai desideri dei soggetti coinvolti.

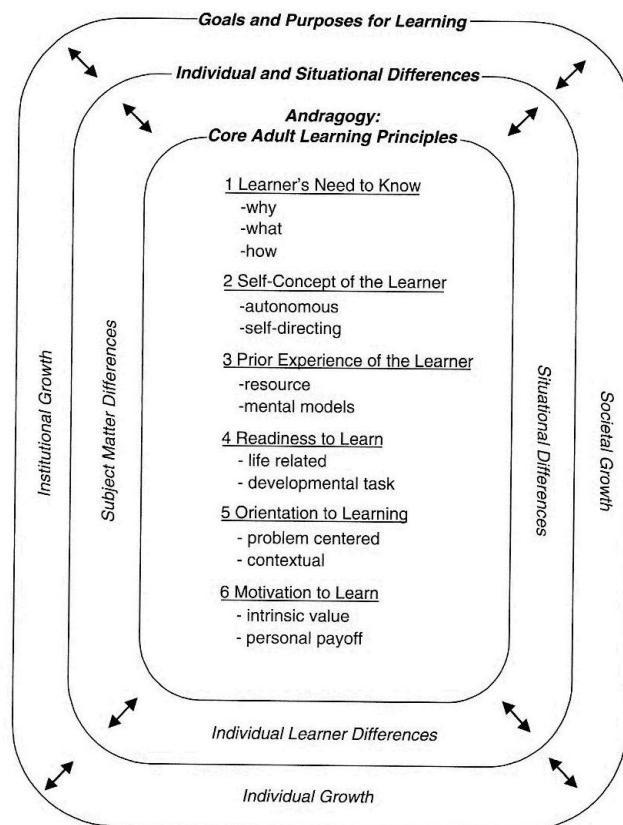


Figura 8 - Il modello andragogico di Knowles, Holton e Swanson (1998)

Vista la delicatezza del primo ingresso nel mercato del lavoro che impatta sull'ingresso nell'età adulta dei soggetti (Ecclestone, Biesta, Hughes 2009; Eurofound 2014; Harvey 2003), la riflessione sui modelli di apprendimento può risultare particolarmente strategica per la pianificazione dei curricula e delle attività didattico-formative. Infatti, diversi contributi di ricerca hanno mostrato la vastità dei fattori che determinano la transizione dall'università al primo lavoro (Boffo, Gioli 2016). Focalizzando l'attenzione sul costrutto si può ricondurre la disposizione di tali strumenti ad un percorso trasversale, talvolta integrativo, al curriculum di studi. È da qui che l'impostazione didattico-pedagogica all'*employability* ha visto fiorire numerose pratiche (Pegg, Waldock, Hendy-Isaac, Lawton 2012), andando a diffondersi prima nei contesti anglosassoni per poi espandersi anche a livello europeo e internazionale. Gli studi di Yorke, Knight e dell'ESECT rappresentano la guida, intorno a cui ogni istituzione ha potuto definire e sviluppare il proprio approccio all'*employability* (Cole, Tibby 2013).

Il piano di analisi che qui si affronta considera l'*employability* come impianto teorico fortemente radicato nel processo di apprendimento degli individui. Esso, inoltre, si costituisce come campo di sperimentazione di *learning activities* che trovano nella transizione al lavoro dei giovani adulti l'obiettivo ultimo del loro percorso. Ad una prima osservazione, la riflessione sui modelli ha portato all'intersezione tra curriculum e costruzione di *employability*

(Harvey 2003), soprattutto con i lavori di Yorke e Knight⁴⁵. La fotografia che ne danno disegna una mappa variegata di strumenti e modalità che ribadisce come non sia possibile individuare un'unica misura valevole per tutti i contesti, data la mutevolezza di territori, mercato del lavoro, discipline, cultura organizzativa e sociale (Yorke, Knight 2006: 14). Per tale ragione, gli autori enucleano una vasta gamma di soluzioni che spaziano dallo sviluppo di *employability* attraverso l'intero curriculum, allo sviluppo all'interno del *core curriculum* tramite il focus su competenze trasferibili, fino ad attività *work-based* o *work-related* e moduli appositi per la costruzione delle prospettive di carriera.

Proprio la presenza di moduli appositi all'interno del corso di studi costituisce un rilevante punto di attenzione per ciò che riguarda la dimensione educativa dello sviluppo di *employability*. Tale direzione è stata principalmente intrapresa in contesti anglosassoni, come mostrato in *Pedagogy for employability* (Pegg, Waldock, Hendy-Isaac, Lawton 2012: 30-44). A questo proposito, un esempio interessante si ritrova nel modello proposto dall'Association of Higher Education Career Services of Ireland illustrato nella Scheda 1 (AHECS 2014)⁴⁶. Tale modello è pensato proprio per istituzioni universitarie, Career Service, servizi di placement e docenti che si occupano di apprendimento orientato all'*employability*⁴⁷.

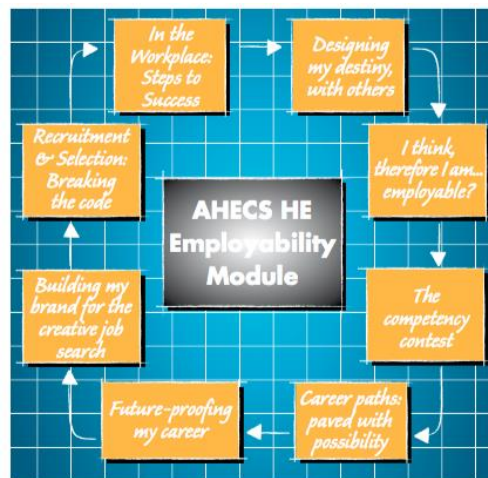
Accanto alla dimensione didattica e di apprendimento sempre più si sta configurando la centralità delle esperienze di lavoro o di tirocinio come percorsi di costruzione di *employability* (Little, Harvey, 2006). In particolare, lo stage (Melacarne, Barbieri, Bonometti, Szpunar 2017) è ad oggi considerato «un elemento fondamentale per un migliore e più rapido accesso al mondo del lavoro: un'occasione per operare scelte consapevoli nel costruire il proprio percorso» (Gentilozzi 2015: 18). Questo si evince anche da alcune ricerche empiriche che hanno mappato la valenza formativa di azioni formative per la transizione al lavoro dei giovani adulti (Boffo, Del Gobbo, Gioli, Torlone 2017).

Negli ultimi anni, con l'emergere della crisi economica, le università stanno investendo maggiormente in interventi volti ad accrescere l'autoconsapevolezza e le capacità riflessive degli studenti. Occorre infatti aiutare i soggetti a comprendere le opportunità della loro carriera lavorativa e non soltanto nei primi stadi di ingresso nel mondo del lavoro. In questa direzione, alcuni atenei hanno iniziato a sviluppare cosiddetti Piani di Sviluppo Personalizzati (*Personal Development Plan*) che dovrebbero accompagnare lo studente nella pianificazione formativa attraverso attività curricolari, co-curricolari ed extra-curricolari (The Pedagogy for Employability Group 2006: 16).

⁴⁵ Si veda a questo proposito il paper *Embedding employability into the curriculum* (Yorke, Knight 2006) che raccoglie, in una prospettiva teorica e pratica, le modalità con cui alcune università anglosassoni hanno risposto, all'inizio del nuovo millennio, alla necessità di sviluppare *employability*.

⁴⁶ La Association for Higher Education Careers Services (AHECS) è l'associazione che riunisce i Career Service di 27 università e istituti tecnologici dell'Irlanda e dell'Irlanda del Nord. Per maggiori informazioni e per un panorama delle attività di network e ricerca si veda www.ahecs.ie.

⁴⁷ Si veda a questo proposito la Scheda 1.



L'approccio sviluppato dall'Association of Higher Education Career Services of Ireland (AHECS 2014) si pone l'obiettivo di fornire un percorso, con le relative azioni didattiche, al fine di supportare lo sviluppo di employability negli studenti. Il modello, articolato in 8 workshop, si fonda su un approccio esperienziale e costruttivista di matrice kolbiana e risulta strutturato in moduli al cui interno le attività riflettono il ciclo di apprendimento di Kolb (Kolb 1984).

In particolare, i moduli risultano così strutturati:

- A. *Designing my destiny, with others.* Si propone di aiutare i partecipanti a comprendere il raggio di influenza della società e della propria comunità di riferimento nel percorso di sviluppo delle possibilità di carriera;
- B. *I think, therefore I am...employable?* Si propone di aiutare i partecipanti a sviluppare la propria autoconsapevolezza al fine di sviluppare le proprie capacità di career management e decision making;
- C. *The competency context.* Si propone di incrementare l'autoconsapevolezza dei partecipanti e la comprensione delle competenze chiave necessarie per essere efficaci nel lavoro;
- D. *Career paths: Paved with possibility.* Si propone di incrementare la consapevolezza e la comprensione dei partecipanti circa i processi di sviluppo e decision-making nello sviluppo della propria carriera;
- E. *Future-proofing my career.* Si propone di accrescere la consapevolezza dei partecipanti circa le vaste possibilità di conoscere il mercato del lavoro e di utilizzare tali informazioni per costruire il proprio percorso professionale;
- F. *Building my brand for the creative job search.* Si propone di aiutare i partecipanti a comprendere e valutare l'importanza della comunicazione creativa nella ricerca del lavoro;
- G. *Recruitment and selection: Breaking the code.* Si propone di supportare i partecipanti nello sviluppo delle proprie conoscenze e competenze in relazione alla selezione, al recruitment e allo sviluppo di carriera;
- H. *In the workplace: Steps to success.* Si propone di aiutare i partecipanti nello sviluppo della conoscenza e comprensione delle dimensioni di flessibilità sul luogo di lavoro per lo sviluppo di carriera.

Scheda 1 - L'approccio progettato dalla Association of Higher Education Career Services of Ireland (AHECS 2014).

Lo sviluppo di *employability* caratterizza non soltanto azioni o misure specifiche, ma investe l'intera organizzazione della didattica. In questo senso, le pratiche di *work-related learning* (Lucas 2010; Frison 2018) hanno iniziato a suscitare progressivamente un notevole interesse in diversi ambiti disciplinari. Tale richiamo è principalmente dovuto alle trasformazioni del mondo del lavoro (Federighi 2013), che ha prodotto sfide significative ai modelli formativi tradizionali, al loro ruolo nell'educazione (Streumer, Kho 2006) e nei percorsi di alta formazione (Teichler 2013). Come sostiene Neil Moreland⁴⁸, riportando una definizione della Qualifications and Curriculum Authority del governo britannico, per *work-related learning* si intendono tutte le

«planned activities that use the context of work to develop knowledge, skills and understanding useful in work, including learning through the experience of work, learning about work and working practices, and learning the skills for work» (Moreland 2005: 2).

Con particolare riferimento allo sviluppo di *employability*, l'approccio *work-related* può risultare particolarmente efficace non soltanto per fornire ai soggetti le giuste competenze, ma per supportarli nella costruzione di *capabilities* (Stephenson 1998) che li rendano persone capaci di cercare lavoro secondo i propri desideri e caratteristiche (Moreland 2005: 3). Il concetto si innesta perciò in una prospettiva dinamica ed evolutiva, al fine di permettere loro di affrontare le mutazioni della situazione economica e l'evoluzione della società attraverso capacità di scelta e di azione (Moreland 2005; Yorke 2006). In questo senso, come afferma Moreland, i modelli di apprendimento *work-related* possono avere di fronte a sé tre categorie di studenti universitari:

- gli adulti e i giovani adulti che stanno cercando di posizionarsi in riferimento al mercato del lavoro in cui desiderano inserirsi;
- gli adulti già inseriti nel mondo del lavoro che necessitano di aggiornare le proprie competenze e capacità per mantenere la propria *employability*;
- gli adulti fuori dal lavoro che hanno bisogno di riqualificarsi o di ottenere nuove qualifiche per reinserirsi nel mondo del lavoro (Moreland 2005: 3).

In riferimento al modello USEM (*Understanding, Skills, Efficacy Beliefs, Metacognition*) elaborato da Yorke e Knight (Yorke, Knight 2006), Moreland specifica le aree cui si rifanno le possibili attività di apprendimento *work-related*:

- Conoscere se stessi: conoscere le proprie capacità, interessi, punti di forza e orientamenti di carriera (*Efficacy* e *Metacognition*);

⁴⁸ L'approccio presentato da Moreland si inserisce nel più ampio framework degli studi sull'*employability* messi in campo da Yorke all'interno del proprio lavoro di ricerca. A partire da quel modello, difatti, il costrutto intende sostenere gli studenti nella conoscenza di sé e dei contesti lavorativi al fine di potenziare le proprie capacità di entrarvi con successo e di sviluppare un percorso di vita soddisfacente secondo i propri bisogni e desideri.

- Apprendere e praticare le competenze e gli attributi personali che hanno un determinato valore all'interno del mondo del lavoro (*Skills*);
- Fare esperienza del mondo così da avere una prospettiva interna del mondo del lavoro in relazione al proprio ambito di studi (*Understandings*);
- Fare esperienza e apprendere ad apprendere in diverse situazioni, incluse quelle che si rifanno direttamente alla pratica lavorativa o ad altre attività sul luogo di lavoro (*Metacognition*) (Moreland 2005: 4).

Risulta evidente come gli approcci didattici *work-related* (Dirkx 2011, 2014) spingano le università verso una collaborazione sempre più stretta con tutti quegli attori che, a vario titolo, sono coinvolti nei processi di transizione verso il lavoro dei laureati. Come sottolinea Lee Harvey, infatti, ciò che distingue l'apprendimento tramite didattiche *work-related* (Fedeli, Frison, Grion 2017) da altri tipi di apprendimento in alta formazione è la collaborazione stretta tra università e *stakeholders* (Harvey 1998). È in questa prospettiva che i sistemi di alta formazione potranno direzionarsi, al fine di pianificare ed offrire percorsi di apprendimento che, all'interno dei percorsi universitari curricolari, sviluppino le potenzialità occupazionali dei giovani adulti nonché la loro *employability* futura. Ciò porterà arricchimento anche alle stesse istituzioni: saranno loro stesse a valorizzare l'offerta formativa in relazione ai bisogni emergenti del mondo del lavoro e degli stessi laureati.

Capitolo 2. La metodologia della ricerca: la costruzione induttiva dell'ipotesi

Pianificare un progetto di ricerca richiede la capacità di vivere molteplici fasi, sapendo abitare al contempo la curiosità degli inizi, la nebulosità dell'esplorazione del tema, l'inquietudine del confronto con la complessità della realtà. È dunque un processo generativo, razionale e creativo al tempo stesso, in cui la profondità di osservazione si coniuga con il rigore del metodo e la capacità di esplorare nuovi orizzonti.

Come scrisse Franco Cambi ne *L'inquietudine della ricerca* (2011):

«fare ricerca è stare in una condizione di conoscenza organizzata (per metodo, per temi, per strumenti, anche per prassi) in cui, sì, valgono gli elementi di rigore, di precisa metodologia dichiarata e condivisa, di tradizione anche (poiché si ricerca partendo sempre partendo da qui: da un fronte cultural-organizzato), ma insieme e ancora più valgono le tensioni creative, l'approccio critico, l'*intentio* progettuale. La ricerca è fissa ipotesi innovative, ragionate e plausibili. Poi svilupparle in modo critico, sottoponendole a confronti [...] dalle quali emergerà la funzione illuminante dell'ipotesi, se resiste, se viene corretta e integrata» (Cambi 2011: 232-233).

Il percorso di cui si darà conto nel presente capitolo rappresenta il tentativo di restituire l'organicità e la complessità del processo e delle riflessioni che hanno guidato il progetto di ricerca di dottorato. Il lavoro di tipo *evidence-based* (Federighi 2011) intende illustrare, in chiave metodologica nonché critico-riflessiva, le sfumature di una riflessione intorno al tema dello sviluppo di *employability* nei suoi nodi problematici talvolta ancora sconosciuti alla letteratura pedagogica. Allo stesso tempo, il dialogo con la dimensione empirica dei dati costituisce il punto di incontro tra teoria e pratica che fa del punto di vista pedagogico-educativo lo sguardo primario con cui trattare i problemi dei giovani adulti nel processo formativo per il lavoro e per la vita intera.

2.1 Epistemologia e filosofia della ricerca

La riflessione sulla metodologia della ricerca (Baldacci, Frabboni 2013) affonda le sue radici nel rapporto complesso tra metodo e contenuto, investendo completamente il senso ultimo del fare ricerca in ambito educativo. La pedagogia come scienza (Dewey 1963) si caratterizza per il suo essere imprescindibilmente connessa con la dimensione empirica e con l'approccio metodologico di rilevazione di essa. Attraverso la ricerca in educazione non solo si potranno cogliere i fenomeni emergenti, ma sarà possibile entrarvi in relazione attraverso una prospettiva trasformativa di cambiamento dell'esistente. Proprio l'indagine sul campo, che si sostanzia in osservazioni, interviste, azioni formative, costituisce il punto chiave di collegamento tra il ricercatore e l'ambiente di riferimento. In questa direzione la ricerca educativa si collega con la ricerca sociale nel suo acquisire consapevolezza dell'altro, nella presa di coscienza che l'interazione cambia gli assetti della società e del

contesto. Si comprende allora il nesso tra un impianto, che mira a comprendere le mutazioni del contenuto (il rapporto tra università e lavoro), e una metodologia fondata su un'epistemologia ecologico-naturalistica (Bateson 1976).

In questo rapporto, reciprocamente trasformativo, la filosofia fenomenologica (Husserl 2002) si colloca come la cornice di riferimento che meglio aiuta a comprendere il nesso tra soggetto e oggetto. Lo spazio di relazione tra le due entità non è costituito in modo fisso, né tantomeno si costituisce come punto di separazione tra chi conosce e cosa è conosciuto. Al contrario, il rapporto soggetto-oggetto cambia la condizione dell'una e dell'altra parte, ne ristrutturata i connotati delineando nuove conformazioni. La filosofia fenomenologica, infatti, illumina l'impianto di indagine dando coscienza della trasformazione che avviene all'interno del processo di ricerca. È in questo che essa si connette profondamente con la *Grounded Theory* (Glaser, Strauss 2006), intesa come metodo per la ricerca esplorativa sul campo che si apre alle mutazioni del rapporto tra ricercatore e contenuto. Sebbene l'impostazione di Barney Glaser⁴⁹ e Anselm Strauss⁵⁰, nasca nella ricerca sociale di tipo sociologico, sono molti i punti di contatto con i bisogni della ricerca empirica di tipo educativo. A partire proprio dagli ambiti di applicazione dei due ricercatori statunitensi si osserva un forte legame tra la riflessione sul metodo e la volontà di comprensione di un contesto che muta proprio a partire dall'interazione. In quest'ottica la *Grounded Theory* si dispone in filiera con una filosofia, come quella fenomenologica, che fa della relazione trasformativa il proprio punto epistemologico di fondo. È poi attraverso l'intervista, dunque tramite un momento di contatto tra soggetto e ambiente, che questa esplorazione si concretizza nella sua valenza pedagogica oltre che di conoscenza del contenuto specifico. Il percorso che qui si delinea apre riflessioni suggestive sul senso e sulle modalità di fare oggi ricerca educativa: connettere metodo e contenuto, nell'attuazione di tecniche e strumenti, è una sfida che chiama direttamente in causa la pedagogia come scienza empirica dell'educazione.

Sul piano processuale questo approccio si situa nella prospettiva elaborata da Norman K. Denzin⁵¹ e da Yvonna S. Lincoln⁵² che concepiscono la ricerca

⁴⁹ Barney Glaser (1930), sociologo, allievo di Paul Lazarsfeld, ha lavorato alla Columbia University. Il suo approccio, di matrice positivista, si concentrò inizialmente sulla ricerca quantitativa, fino a sfociare poi nella ricerca qualitativa tramite lo studio sulle esperienze di morte negli ospedali californiani. L'indagine, che rappresenta il primo esempio di *Grounded Theory* e che ha avuto eco in tutta la comunità scientifica internazionale, svolta in collaborazione con Anselm Strauss, è stata poi pubblicata nel volume *Awareness of dying* (1965).

⁵⁰ Anselm Strauss (1916-1996), sociologo, ha lavorato alla University of Chicago. Le sue matrici di riferimento si rifanno all'interazionismo simbolico di Herbert Blumer e al pragmatismo americano (Dewey e Mead). Molto coinvolto nella ricerca sul campo, soprattutto in ambito ospedaliero, ha dedicato la sua produzione scientifica sulla *Grounded Theory* come metodo di descrizione di significati e azioni. Ha collaborato con Barney Glaser allo studio sulle esperienze di morte negli ospedali californiani e alla relativa pubblicazione *Awareness of dying* (1965).

⁵¹ Norman K. Denzin è Professore di Communications, Sociology and Humanities presso la Illinois University. Insieme a Yvonna S. Lincoln è autore di numerosi volumi e raccolte sul tema della ricerca qualitativa in ambito sociologico e delle scienze sociali.

qualitativa come un processo evolutivo in continua ridefinizione a partire dai dati raccolti (Denzin, Lincoln 1998)⁵³. All'interno del paradigma⁵⁴ ecologico, la ricerca, di tipo naturalistico (Creswell 2009), si svolge in un setting naturale (Guba, Lincoln 1994: 110). Se ne deduce che il significato dei fenomeni è un processo risultante dall'interazione dei soggetti con il contesto (Merriam 2002). L'impostazione di tipo naturalistico costituisce, in tal senso, una cornice di riferimento di tipo evolutivo, che concepisce lo studio del fenomeno in una forma aperta a revisione.

Ciò rappresenta la premessa per un'indagine di tipo esplorativo che non cerchi conferme rispetto a teorie predeterminate, ma che si ponga il fine di setacciare l'oggetto secondo i suoi rapporti con il contesto di riferimento (Dewey 2014)⁵⁵. In questo percorso, sicuramente non prestabilito in modo fisso, lo sguardo del ricercatore è aperto sul fenomeno che accade, sulle sue mutazioni, sui cambiamenti che avvengono in corso d'opera. L'occhio è attento ai cambiamenti, alle potenziali direttrici di sviluppo, alle nuove emergenti soluzioni che spingono ad andare oltre il tracciato inizialmente progettato (Lucisano, Salerno 2011). La strada è allora delineata, seppur non in forma rigidamente bloccata, proprio con l'intento di cogliere l'unicità, di scoprire le sfumature e le peculiarità dell'oggetto che si analizza.

In relazione all'oggetto studiato, dunque, la ricerca naturalistica di tipo qualitativo⁵⁶ (Denzin, Lincoln 1998), inserita nell'ampio framework della

⁵² Yvonna S. Lincoln è Professore di Educational Leadership e di Higher Education presso la Texas A&M University. Insieme a Norman K. Denzin ha contribuito alla sistematizzazione della ricerca qualitativa in ambito sociologico e delle scienze sociali.

⁵³ Il presente impianto metodologico fa riferimento al lavoro di Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln e E. Guba che hanno definito, nel corso degli ultimi venti anni, la storia e le radici di approcci qualitativi alla ricerca in diverse discipline. Il loro contributo, che è stato poi recepito anche in ambito italiano da autori come Luigina Mortari, costituisce il punto di riferimento per la riflessione metodologica e operativa nel campo della ricerca qualitativa. Per una panoramica dettagliata dei diversi aspetti cui fa riferimento il vasto ambito menzionato si veda Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (a cura di) (2005) *The SAGE Handbook of Qualitative Research. 3rd Edition*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

⁵⁴ Si assume qui il concetto di paradigma elaborato da Thomas S. Kuhn nel noto volume del 1962 *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*: «con la scelta di questo termine –afferma l'autore- ho voluto far presente il fatto che alcuni esempi di effettiva prassi scientifica riconosciuti come validi (esempi che comprendono globalmente leggi, teorie, applicazioni e strumenti) forniscono modelli che danno origine a particolari tradizioni di ricerca scientifica con una loro coerenza» (Kuhn 2009: 30).

⁵⁵ John Dewey in *Esperienza e Educazione* (1938) ben argomenta l'interconnessione tra soggetto che fa esperienza e il relativo contesto di riferimento: «in breve, noi viviamo dalla nascita alla morte in un mondo di persone e di cose che in larga misura quel che è in virtù di ciò che è stato fatto e trasmesso dall'attività degli uomini che ci hanno preceduto. Quando lo si dimentica, l'esperienza viene considerata come qualcosa che si compie dentro un corpo e una mente individuali. Non dovrebbe essere necessario dire che l'esperienza non si compie nel vuoto. Ci sono fonti dell'esperienza fuori dell'individuo. Essa è costantemente alimentata da tali fonti» (Dewey 2014: 26).

⁵⁶ La ricerca qualitativa ha una lunga storia nell'ambito delle discipline umane. In ambito sociologico, è con il lavoro della Scuola di Chicago (1920-1930) che si è stabilito l'importanza della ricerca qualitativa per lo studio delle dinamiche dei gruppi umani. Nello stesso periodo, è l'antropologia (con autori come Boas, Mead, Bateson) ad aver tracciato il raggio d'azione del metodo attraverso l'osservazione di usi e costumi in contesti di nuove culture e società. Nel corso degli anni la ricerca qualitativa si è poi diffusa nelle altre scienze sociali, compresa l'educazione, il lavoro e la comunicazione. Per una trattazione approfondita delle radici

ricerca *evidence-based* in educazione degli adulti (Federighi 2011)⁵⁷, appare come la più idonea all'esplorazione del campo di indagine poiché maggiormente capace di afferrare le diverse peculiarità specifiche. Essa si snoda proprio nella relazione tra ricercatore e oggetto, nel luogo e nel momento in cui questo incontro si fa evento concreto. Come afferma Merriam⁵⁸, «la chiave per comprendere la ricerca qualitativa giace nell'idea che il significato è socialmente costruito dagli individui nell'interazione con il proprio mondo» (Merriam 2002: 3)⁵⁹. In tale affermazione si comprende come il mondo o la realtà non siano soltanto quegli elementi fissi e immutabili che il paradigma positivista assume come dati e che vengono in parte colti dalla ricerca quantitativa. Al contrario, Sharan Merriam sostiene che «ci sono molteplici costruzioni e interpretazioni della realtà che sono fluttuanti e che cambiano con il tempo» (Merriam 2002: 3-4)⁶⁰.

L'approccio qui adottato intende andare oltre la dicotomia qualitativo/quantitativo⁶¹, innestandosi in continuità con i lavori quantitativamente fondati con l'intento di approfondirne gli elementi di specificità, le gradazioni di novità, i casi esemplari di interesse (Glaser, Strauss 2006: 15). L'opposizione tra i due termini è superata grazie anche all'assunzione di un paradigma di riferimento che costituisce la cornice fondamentale entro cui muoversi⁶².

È per questa ragione che la ricerca si è posta l'obiettivo di comprendere la dimensione formativa legata allo sviluppo di *employability* e le trasformazioni del sistema universitario oltre le sfere tradizionali di didattica e ricerca. Il

storiche si veda Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1998). Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

⁵⁷ Come afferma Paolo Federighi, la ricerca *evidence-based* si pone «al servizio della prassi dell'educazione degli adulti, della necessità di far sì che le scelte di un politico, di un manager, di un operatore di educazione degli adulti possano fondarsi sull'evidenza empirica, sulla conoscenza di "cosa funziona" (o almeno "cosa ha funzionato") e di cosa garantisce i risultati attesi» (Federighi 2011: 113).

⁵⁸ Sharan B. Merriam è Professore di Adult Education presso la University of Georgia di Athens (USA).

⁵⁹ Traduzione italiana a cura di chi scrive dall'originale «The key to understanding qualitative research lies with the idea that meaning is socially constructed by individuals in interaction with their world» (Merriam 2002: 3).

⁶⁰ Traduzione italiana a cura di chi scrive dall'originale «there are multiple constructions and interpretations of reality that are in flux and that change over time» (Merriam 2002: 3-4)

⁶¹ Il dibattito sull'opposizione qualitativo/quantitativo è molto acceso. Molteplici sono le resistenze all'accettazione dei metodi qualitativi all'interno del panorama scientifico. Come affermano Denzin e Lincoln: «the academic and disciplinary resistances to qualitative research illustrate the politics embedded in this field of discourse. The challenges to quantitative research are many. [...] Often, the political and the procedural intersect. Politicians and "hard" scientists sometimes call qualitative researchers journalists or soft scientist. The work of qualitative scholars is termed unscientific or only exploratory, or subjective. It is called criticism rather than theory or science, or it is interpreted politically, as a disguised version of Marxism or secular humanism» (Denzin, Lincoln 2005: 8).

⁶² La centralità della riflessione sul paradigma, prima ancora di metodi e approcci, è approfonditamente sottolineata da Guba e Lincoln: «Questions of method are secondary to questions of paradigm, which we define as the basic belief system or worldview that guides the investigator, not only in choices of method but in ontologically and epistemologically fundamental ways» (Guba, Lincoln 1994: 105).

percorso che si è intrapreso, allora, ha inteso focalizzarsi su questi aspetti, sulle radici e sulle ipotetiche prospettive, cercando di interpretarne i significati profondi. In questo indirizzo, la ricerca di tipo qualitativo ha sembrato meglio rappresentare il tentativo di cogliere la complessità dei significati emergenti. In linea con quanto sostenuto da Denzin e Lincoln, la ricerca qualitativa sottolinea la natura socialmente costruita della realtà e l'intima relazione tra il ricercatore e ciò che è studiato, compresi gli ostacoli dettati da contesto e situazioni.

«Qualitative researchers stress the socially constructed nature of reality, the intimate relationship between the researcher and what is studied, and the situational constraints that shape inquiry. Such researchers emphasize the value-laden nature of inquiry. They seek answers to questions that stress *how* social experience is created and given meaning. In contrast, quantitative studies emphasize the measurement and analysis of causal relationships between variables, not processes. Proponents of such studies claim that their work is done from within a value-free framework» (Denzin, Lincoln 2005: 10).

Proprio l'interpretazione di questi nuovi fenomeni costituisce la finalità del progetto di ricerca qui illustrato. Infatti, l'analisi di tipo qualitativo non va a cercare generalizzazioni, ma tenta di comprendere le situazioni nella loro unicità (Denzin, Lincoln 2005) dando profondità alla già ampia mappatura della letteratura in materia (Candia, Cumbo 2015). La ricerca qualitativa, nel suo intento interpretativo, pone allora lo sguardo sui significati (Merriam 2002: 4) che vengono osservati dal ricercatore, inteso non solo come guida del processo ma come «strumento primario per la raccolta e l'analisi dei dati» (Merriam 2002: 5)⁶³. Questo aspetto, che talvolta espone la ricerca qualitativa all'accusa di allontanamento dai criteri di scientificità, è accompagnato da una costante dimensione di messa in luce del percorso epistemologico. Il processo induttivo della ricerca, che permette al ricercatore di «raccolgere dati per creare concetti, ipotesi o teorie» (Merriam 2002: 5)⁶⁴. Infatti, molto spesso la ricerca qualitativa è adottata a causa della mancanza di una teoria che sappia decifrare un determinato fenomeno. Il tentativo di darne lettura spinge il ricercatore a costruire delle ipotesi e, in seguito, una spiegazione teorica a partire dalle osservazioni e dalle intuizioni che emergono dal campo (Merriam 2002: 5). È per tale ragione che, «tipicamente, i risultati derivati induttivamente dai dati all'interno di uno studio qualitativo sono presentati sotto forma di temi, categorie, tipologie, concetti, tentativi di ipotesi e anche teorie sostantive» (Merriam, 2002, p. 5)⁶⁵. In questo senso, come afferma la stessa Merriam, il prodotto di una ricerca qualitativa è fortemente descrittivo, in quanto si fa uso di «parole e immagini, piuttosto che di numeri, per

⁶³ Traduzione italiana a cura di chi scrive dall'originale «researcher is the primary instrument for data collection and data analysis» (Merriam 2002: 5).

⁶⁴ Traduzione italiana a cura di chi scrive dall'originale «researchers gather data to build concepts, hypotheses, or theories» (Merriam 2002: 5)

⁶⁵ Traduzione italiana a cura di chi scrive dall'originale «typically, findings inductively derived from the data in a qualitative study are in the form of themes, categories, typologies, concepts, tentative hypotheses, and even substantive theory» (Merriam 2002: 5).

esprimere ciò che il ricercatore ha imparato a proposito del fenomeno» (Merriam 2002: 5)⁶⁶.

Come suggerito da Mortari, la ricerca si può strutturare su quattro azioni specifiche:

- a. l'individuazione dei soggetti;
- b. l'analisi dei dati;
- c. lo sviluppo di una teoria induttiva;
- d. l'ideazione delle successive fasi di ricerca nell'ottica di un'evoluzione continua (Mortari 2012: 65).

La prima azione, che si concentra sull'individuazione dei partecipanti, ha l'obiettivo di trovare un campione rappresentativo tra coloro che sembrano elementi rilevanti da analizzare (Denzin, Lincoln 2005). Come afferma Michael Quinn Patton, è possibile effettuare un *purposeful sampling* di casi politicamente importanti (Patton 2002: 241). Esso è utilizzato nel momento in cui occorre individuare una strategia per incrementare l'utilizzabilità e la rilevanza delle informazioni che possono essere raccolte attraverso un numero limitato di casi (Patton 2002: 241). In ciò, dunque, si considera anche la rilevanza e l'attenzione che il dibattito in materia dedica a determinati soggetti. In questo quadro, il campionamento non è costruito in modo statistico, ma viene aggregato a partire dalle informazioni individuate. In merito a ciò, Quinn Patton ben restituisce le molteplici possibilità per la costruzione di un *purposeful sampling*:

- «1. Extreme or deviant case (outlier) sampling;
2. Intensity sampling;
3. Maximum variation sampling-purposefully picking a wide range of cases to get variation on dimensions of interest;
4. Homogeneous sampling;
5. Typical case sampling;
6. Critical case sampling;
7. Snowball or chain sampling;
8. Criterion sampling;
9. Theory-based sampling, operational construct sampling, or theoretical sampling;
10. Confirming and disconfirming cases;
11. Stratified purposeful sampling;
12. Opportunistic or emergent sampling;
13. Purposeful random sampling;
14. Sampling politically important cases;
15. Convenient sampling;
16. Combination or mixed purposeful sampling» (Patton 2002: 243-244).

L'intento dell'intero svolgimento della ricerca non si focalizza sulla realizzazione di un *corpus* di affermazioni generalmente valide. Al contrario, la conoscenza risulterà localizzata, costituita da teorie che hanno una validità in un determinato contesto e definite come *working theories* (Stake 2005: 461).

⁶⁶ Traduzione italiana a cura di chi scrive dall'originale «Words and pictures rather than numbers are used to convey what the researcher has learned about a phenomenon» (Merriam 2002: 5).

Ciò è sostenuto da un processo di costruzione induttiva della teoria e, dunque, di analisi dei dati che fa della *Grounded Theory* (Strauss, Corbin 1990) il metodo proprio dell'epistemologia naturalistica concepita nel senso evolutivo. È da questo approccio che tale punto di vista vuole allora coglierne la complessità e le sfumature contestuali, attraverso comunque un procedimento epistemico rigoroso e trasparente.

Considerato l'impianto epistemico descritto, la filosofia che guida la ricerca risulta fondata su uno stile che abbandona «all established and pre-conceived values, theories, perspectives [...] prejudices as resources for ethnographic study» (Vidich, Lyman 2000: 60). Stile che si rifà principalmente al filone fenomenologico⁶⁷, in cui le caratteristiche delle cose come appaiono sono poste in relazione al proprio contesto di riferimento. La prospettiva fenomenologica è qui interpretata nella sua accezione più propriamente descrittiva, capace di fotografare l'esperienza cogliendone le sue specificità fondamentali.

Notevole centralità è dedicata al concetto di fenomeno, qui inteso non tanto nella dicotomia kantiana fenomeno/noumeno⁶⁸, quanto come modalità tramite cui la realtà si dà ai nostri sensi. Nella fenomenologia, infatti, esso non è semplicemente un dato, ma il prodotto dell'incontro tra il soggetto che conosce e la realtà. In questo senso, esso va oltre la controversia essere/apparire, definendosi come punto di incontro tra soggetto e mondo. L'atteggiamento suggerisce l'assunzione dell'evidenza come elemento di validazione dell'esperienza: è per mezzo di essa che, all'interno del processo della ricerca educativa, si può giungere alla descrizione di processi e vissuti volti a esplicitare l'essenza dei fenomeni poggiandosi sulla scoperta di come essi accadono.

Su questo solco l'impostazione fenomenologica sottolinea fortemente la centralità della postura del ricercatore nel processo di descrizione delle evidenze. Edmund Husserl⁶⁹ descrive la lettura dei fenomeni da parte dell'uomo comune come un «atteggiamento naturale»⁷⁰, cioè come una

⁶⁷ Come ben illustra Luigina Mortari in *Cultura della ricerca e pedagogia* (2012), il contesto fenomenologico individua «due approcci distinti: quello trascendentale (descrittivo) e quello ermeneutico (interpretativo). Nell'indirizzo trascendentale la ricerca fenomenologica viene indicata come quella che, attraverso una descrizione rigorosa del fenomeno, mira a portare all'evidenza la sua essenza. È detta per questo scienza della descrizione, poiché non si occupa di spiegare la genesi dei fenomeni [ma, come sostiene Edmund Husserl, di descrivere ciò che sta di fronte al soggetto]. [...] L'indirizzo ermeneutico, che assume come riferimento essenziale il pensiero di Heidegger e Gadamer, sposta la sua attenzione dalla descrizione del fenomeno alla comprensione del significato che l'esperienza assume per i soggetti coinvolti nella ricerca» (Mortari 2012: 78-79).

⁶⁸ Per la trattazione specifica dei concetti di fenomeno e noumeno si veda Kant, I. (2005), *Critica della ragion pura*, Torino, UTET.

⁶⁹ Edmund Husserl (1859-1938) è stato un filosofo matematico austriaco naturalizzato tedesco. Allievo di Franz Brentano, è considerato il fondatore della moderna fenomenologia, fornendo importanti spunti per lo sviluppo della metodologia della ricerca in ambito scientifico e, soprattutto, nelle scienze sociali.

⁷⁰ Come sostiene Husserl in apertura del volume *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica – Libro primo – Introduzione generale alla fenomenologia pura* (1950): «Io ho coscienza di un mondo, che si estende infinitamente nello spazio e che è ed è stato soggetto a un infinito divenire nel tempo. Averne coscienza significa anzitutto che io trovo il mondo immediatamente e intuitivamente dinanzi a me, che ne ho esperienza. Grazie alle diverse mobilità della percezione sensibile, al vedere, al toccare, all'udire, ecc., le cose

concezione scontata del mondo per come si dà. Ciò, nella prospettiva del filosofo, influenza la comprensione dell'esperienza, dando alla conoscenza una connotazione di mera constatazione dell'oggetto. Come ben chiarisce Sità, «dare per scontato questo aspetto significa accostarsi in modo ingenuo alla conoscenza e lavorare sulla base della tacita convinzione che esista una realtà indipendente dalla mente, dall'esperienza e dalla teoria, collocata “là fuori” in attesa di essere conosciuta» (Sità 2012: 37).

È da questo impianto che deriva l'applicazione dell'atteggiamento di *epoché*⁷¹, cioè una mossa epistemica volta a sospendere l'assunzione di validità delle conoscenze già definite⁷². Tale postura, difatti, dovrebbe permettere di osservare e studiare i fenomeni in oggetto sospendendo l'atteggiamento naturale nei confronti della realtà per focalizzarsi sul modo con cui essa ci risulta. Risulta immediatamente evidente la complessità di una postura di questo tipo all'interno del processo di ricerca. La sua assunzione in forma pura rappresenta, dunque, più un modello ideale cui tendere -soprattutto nella costruzione della domanda, nell'analisi dei dati, nella costruzione di ipotesi e nella stesura dei risultati- che una *road map* specifica per il percorso di ricerca. Sul piano pratico, infatti, l'individuazione del tema e dell'oggetto di ricerca, la scelta della domanda, la costruzione del framework teorico sono tutti elementi radicati in piste di ricerca spesso già ampiamente percorse. L'*epochè*, allora, è il punto di riferimento, la stella polare, lo specchio in cui il ricercatore si osserva per verificare la correttezza del proprio ragionamento ed evitare la caduta fallace nell'atteggiamento naturale. Per tale motivo, il processo di lavoro è caratterizzato da un costante confronto intersoggettivo, sia all'interno del gruppo di ricerca sia nella comunità scientifica di riferimento. In questo scambio, critico e costruttivo, il processo di ragionamento è passo dopo passo chiarito, definito, revisionato, integrato.

Per seguire questa impostazione alla ricerca occorre dedicare particolare attenzione alla dimensione autoriflessiva, intesa come «capacità del soggetto di essere presente rispetto ai propri processi di conoscenza» (Sità 2012: 44) che

corporee sono in una certa ripartizione spaziale *qui per me*, mi sono *alla mano*, in senso letterale e figurato, sia che io presti o non presti loro un'attenzione particolare, sia che io mi occupi o no di esser prendendole in considerazione, pensando, avvertendole affettivamente, rendendole oggetto della volontà» (Husserl 2008: 61).

⁷¹ L'*epoché*, secondo l'accezione che ne dà Husserl, è «diretta a realizzare l'atteggiamento della *contemplazione disinteressata*, cioè un atteggiamento che sia svincolato da ogni interesse naturale o psicologico all'esistenza delle cose del mondo o del mondo stesso nella sua totalità» (Abbagnano, Fornero 1998).

⁷² Husserl parla di «messa fuori circuito» e di «messa tra parentesi» (Husserl 2008: 67). Più nel dettaglio, egli va oltre la messa in dubbio della conoscenza del metodo cartesiano: «noi non rinunciamo alla tesi che abbiamo posta, non modifichiamo la nostra convinzione, che rimane quella che è fin tanto che non introduciamo nuovi elementi di giudizio: che appunto non introduciamo. E tuttavia essa subisce una modificazione, in quanto, mentre la tesi permane in sé quella che è, noi per così dire la mettiamo “fuori gioco”, la “mettiamo fuori circuito”, “tra parentesi”. Essa sussiste sempre, come ciò che è stato messo tra parentesi sussiste ancora dentro le parentesi, o come ciò che è stato messo fuori circuito sussiste ancora fuori del circuito. Possiamo anche dire: la tesi è un vissuto, ma noi non ne facciamo “alcun suo”; e questo non è da intendere come privazione (come quando diciamo di un incosciente che non sa fare alcun uso di una tesi)» (Husserl 2008: 69).

poi si ritrova anche in approcci applicati come quello di Donald Schön⁷³. L'indagine fenomenologica dei processi di conoscenza dentro di noi richiede un equilibrio continuo tra le azioni messe in campo e i modi di lettura e interpretazioni di questi. Per tale ragione, il piano di ricerca si è dato un metodo di lavoro ricorsivo, capace di offrire la possibilità di tornare sulla domanda e sull'oggetto indagato. La lettura, e la ri-lettura, permettono così un'ispezione dettagliata delle sfaccettature, delle sfumature, dei lati oggi bui oggi chiari. In conclusione, il metodo della *Grounded Theory* (Glaser, Strauss 2006) è sembrato il più adatto a perlustrare un campo nuovo come quello della trasformazione dell'alta formazione attraverso i Career Service.

2.2 La *Grounded Theory* come metodo di ricerca

Il metodo della *Grounded Theory* (GT) nasce in ambito sociologico alla metà degli anni Sessanta del Novecento e può essere definito come

«A specific methodology developed by Glaser and Strauss (1967) for the purpose of building theory from data. [...] The term grounded theory is used in a more generic sense to denote theoretical constructs derived from qualitative analysis of data» (Corbin, Strauss 2008: 29).

Come ogni metodologia, essa si fonda su una precisa concezione gnoseologica ed epistemologica. Nel caso dell'impianto elaborato dagli studiosi statunitensi Barney Glaser e Anselm Strauss, esso poggia fortemente sull'interazionismo simbolico⁷⁴ e sugli sviluppi della tradizione del pragmatismo americano di John Dewey⁷⁵. Per quanto riguarda la prima matrice, essa rappresenta il principale punto di riferimento della GT, ispirato soprattutto alla scuola interazionista⁷⁶. In particolare, afferma Herbert Blumer:

⁷³ Il volume di Donald Schön *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (Schön 1987) rappresenta il punto di riferimento per l'applicazione della dimensione riflessiva ai contesti di apprendimento sul luogo di lavoro.

⁷⁴ Orientamento sviluppatosi in ambito sociologico e in psicologia sociale nella prima metà del '900, ha concentrato la propria attenzione nell'analisi dell'interazione sociale e nella relativa interpretazione da parte dei partecipanti. Diffusosi primariamente negli Stati Uniti, il suo principale esponente è Herbert Blumer.

⁷⁵ John Dewey (1859-1952), filosofo e pedagogista statunitense, ha esercitato una profonda influenza sulla cultura e sulla pedagogia. Il suo volume *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929) rappresenta il punto di riferimento epistemologico per la fondazione della pedagogia come scienza.

⁷⁶ Lisa M. Given descrive l'interazionismo simbolico come una prospettiva sociologica e socio-psicologica «grounded in the study of the meanings that people learn and assign to the objects and actions that surround their everyday experiences. It is a theoretical perspective that was originally developed in the early half of the 20th century by scholars at the University of Chicago. SI is the most sociological of a range of social psychology traditions (others include cognitive sociology, discursive psychology, ethnomethodology, and rational choice- exchange theory) and was originally conceptualized by the philosopher George Herbert Mead, although he never used the term» (Given 2008: 848-849). Il termine *Interazionismo Simbolico* comprende i due concetti di simbolo e interazione: «symbol refers to any social object (e.g., a physical object, a gesture, or a word) that stands in place of or represents something else. Symbols are a uniquely human creation. No other animal has the ability to arbitrarily assign

«The peculiarity consists in the fact that human beings interpret or "define" each other's actions instead of merely reacting to each other's actions. Their "response" is not made directly to the actions of one another but instead is based on the meaning which they attach to such actions. Thus, human interaction is mediated by the use of symbols, by interpretation, or by ascertaining the meaning of one another's actions. This mediation is equivalent to inserting a process of interpretation between stimulus and response in the case of human behavior» (Blumer 1962: 79).

È poi con il contributo di Ervin Goffman⁷⁷ che l'interazionismo simbolico trova applicazione nella ricerca sociale e, in particolare, nell'utilizzo di nuovi strumenti multimediali oltre l'intervista in presenza. In questo percorso, la ricerca si siede a fianco allo sviluppo culturale che la innerva attraverso le innovazioni e per mezzo delle forme sociali e culturali con cui i soggetti organizzano le proprie relazioni⁷⁸. Il lavoro di Goffman, caratterizzato da un profondo studio sulla conversazione (altresì detta *talk-in-interaction*), rappresenta in questo senso un campo di applicazione: l'osservazione della creazione e del mantenimento dell'ordine sociale è stata da lui analizzata nel dettaglio attraverso l'ispezione approfondita del tracciamento delle interazioni tra i soggetti (Given 2008: 130).

È da questa prospettiva che Glaser e Strauss traggono il concetto, cruciale, di 'interazione' e l'attenzione ai processi che si trovano al di sotto della costruzione dei fenomeni sociali. La *Grounded Theory*, infatti, affonda le proprie radici nei processi di comprensione delle dinamiche sociali e delle relazioni tra soggetti e contesto. Infatti, la ricerca sociale e –nel nostro quadro di riferimento– la ricerca educativa si basano sull'analisi delle relazioni, formative e trasformative, che generano processi di cambiamento e di costruzione di significato.

meaning; that is, make something into a social object. Interaction highlights the significance of interpersonal communication in transmitting the meaning of symbols. Through interaction, culture arises. Interactionists understand culture to be the ideas, objects, and practices that constitute everyday life» (Given 2008: 849). Tra i principali autori legati all'approccio si segnalano George Herbert Mead, Herbert Blumer e Daniel Goffman.

⁷⁷ Ervin Goffman (1922-1982) è stato un sociologo di origini canadesi che ha portato un significato contributo allo sviluppo della ricerca sociale. Il suo volume *The Presentation of Self in Everyday Life* (1959) ha permesso di comprendere la relazione tra la costruzione del sé e la specificità dei contesti. Il suo lavoro introduce la metafora del teatro come strumento per spiegare le forme di messa in scena di immagini del sé in relazione agli altri e all'ambiente in cui si è inseriti.

⁷⁸ A proposito dell'interazione, Goffman afferma: «È parte della condizione umana che, per molti di noi, la vita quotidiana si svolge alla immediata presenza di altri. In altre parole, quali che siano le nostre azioni, è assai probabile che esse siano, in senso stretto, *socialmente situate*: tanto è vero che le attività compiute completamente in privato possono facilmente essere caratterizzate proprio da questo loro aspetto. Naturalmente, il fatto di essere situate socialmente ha qualche conseguenza, anche se talvolta assai scarsa. Queste conseguenze sono state tradizionalmente trattate come "effetti", cioè, come indicatori, espressioni o sintomi di strutture sociali quali relazioni, gruppi informali, coorti di età, genere, minoranze etniche, classi sociali e così via, senza troppo interesse a trattare questi effetti come dati a sé stanti, da esaminare in quanto tali» (Goffman 1998: 44-45).

Accanto poi all'interazionismo simbolico, è il pragmatismo americano a costituirsi come pilastro sulla cui base si stratifica il metodo della *Grounded Theory*. In Dewey esperienza, ricerca ed educazione sono categorie profondamente intrecciate, tra loro incastonate da un nesso inscindibile di teoria e prassi. È lo stesso filosofo statunitense a fare uso della parola 'interazione', nella critica all'educazione tradizionale mossa all'interno del volume *Esperienza e Educazione* (1938). Egli afferma che l'interazione «assegna eguali diritti ai due fattori dell'esperienza, le condizioni obbiettive e le interne. Qualsiasi esperienza normale è un gioco reciproco di queste due serie di condizioni. Prese insieme, e nella loro interazione, costituiscono quella che io chiamo situazione» (Dewey 2014: 29). In Dewey, allora, il rapporto tra contesto e soggetto non solo è primario, ma rappresenta il nucleo centrale del concetto stesso di esperienza.

Infine, per ciò che riguarda i capisaldi teorici, la GT è stata recentemente collegata alla riflessione fenomenologica nell'ambito delle scienze sociali. Sebbene tale matrice non possa essere considerata un antecedente diretto della GT essa presenta un interessante paradigma cui rifarsi, sul piano epistemologico, nell'impostazione e nello sviluppo di una ricerca fondata sulla *Grounded Theory*. A questo proposito la filosofia fenomenologica, attraverso il proprio rigore metodologico e la sospensione dell'atteggiamento naturale, può fornire una teoria dell'esperienza che ben si adatta alla *Grounded Theory*.

Malgrado oggi la GT sia diffusamente utilizzata in molteplici ambiti delle scienze sociali, (dalla ricerca ospedaliera, fino alle discipline educative e psicologiche) essa nasce propriamente all'interno degli studi sociologici. In particolare, il metodo viene sistematizzato in seguito all'uscita di un libro di Glaser e Strauss dedicato allo studio delle esperienze di morte negli ospedali della California. Il volume *Awareness of Dying* (1965)⁷⁹ suscitò enorme interesse nella comunità scientifica per la sua capacità di generare una teoria comprensiva su un tema fino ad allora poco indagato come quello delle fasi terminali di vita all'interno degli ospedali. Il metodo, altamente innovativo sia per la sua capacità di rispondere a questioni tanto complesse quanto di immediata ricaduta pratica, fu poi sistematicamente illustrato in *The Discovery of Grounded Theory* (1967). Esso rappresentò il primo contributo fondato sulla metodologia qualitativa, in un campo (come la ricerca sociologica) che molto traeva dai metodi quantitativi (Denzin, Lincoln 2005). La GT ebbe subito notevole affermazione, poi rinforzata nei decenni, grazie anche alla possibilità di fondare le analisi di dati sulla base di procedimenti analitici scientificamente validi.

Alla luce poi della possibilità di connettere ricerca empirica ed elaborazione di teorie fondate su dati, la *Grounded Theory* è stata progressivamente adottata anche in ambito educativo, dove la necessità di un rapporto fruttifero tra teoria

⁷⁹ Il libro di Barney Glaser e Anselm Strauss *The Awareness of Dying* (1965) rappresenta la prima applicazione della *Grounded Theory* nella ricerca sociale. Il volume, che è frutto di uno studio longitudinale sul campo, parte dall'ipotesi che l'attesa della morte, sia dal punto di vista del paziente sia da quello dei familiari, possa essere un punto interessante per lo studio delle interazioni tra le persone. In particolare, la scelta dell'ospedale e delle relative cure ha permesso agli autori di rilevare diversi tipi di aspettative nei soggetti. Essi tracciano le traiettorie della morte, il tempo e le modalità di svolgimento, i problemi legati al decesso a casa o in ospedale, i comportamenti e le reazioni emotive di coloro che ne sono coinvolti.

e prassi sta alle fondamenta del discorso pedagogico. In tal senso, proprio John Dewey rappresenta l'autore-chiave di questo processo che ha trasformato la pedagogia nella scienza dell'educazione, dandole così un suo metodo scientifico⁸⁰.

In relazione a quanto illustrato, si è scelto di avvalersi del metodo della *Grounded Theory* (Glaser 2004) in quanto essa approccia «l'area di indagine con una domanda di ricerca molto aperta (*what's going on here* "che cosa sta succedendo qui")» (Glaser 2004) che ci permette di investigare l'ampio spazio la costruzione di *employability* in alta formazione. Inoltre, si è ritenuto di scegliere il metodo *Grounded* come insieme di procedure capaci di dare origine sistematicamente una teoria fondata sui dati (Glaser, Strauss 2006).

Se infatti si vanno ad osservare le caratteristiche della GT presentate da Juliet Corbin⁸¹ e Anselm Strauss, se ne denota un'ampia cornice di riferimento che potrà costituire il faro dell'intero percorso esplorativo.

- «1. Data Collection and Analysis are Interrelated Processes. [...]
2. Concepts Are the Basic Units of Analysis. [...]
3. Categories Must Be Developed and Related. [...]
4. Sampling in Grounded Theory Proceeds on Theoretical Grounds. [...]
5. Analysis Makes Use of Constant Comparisons. [...]
6. Patterns and Variations Must Be Accounted For. [...]
7. Process Must Be Built Into the Theory. [...]
8. Writing Theoretical Memos Is an Integral Part of Doing Grounded Theory. [...]
9. Hypotheses About Relationships among Categories Should Be Developed and Verified as Much as Possible during the Research Process. [...]
10. A Grounded Theorist Need Not Work Alone. [...]
11. Broader Structural Conditions Must Be Analyzed, However Microscopic the Research» (Corbin, Strauss 1990: 6-11).

Questi elementi riepilogativi, qui ripresi nella loro enucleazione sintetica, illuminano il percorso che la *Grounded Theory* suggerisce seguire⁸². A partire

⁸⁰ Come afferma lo stesso John Dewey in *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929): «non esiste scienza senza astrazione, e astrazione vuol dire essenzialmente che determinati eventi vengono trasferiti dalla dimensione dell'esperienza pratica e familiare entro quella dell'indagine riflessa o teoretica. La capacità di svincolarsi temporaneamente dall'assillo e dalle preoccupazioni di immediate necessità pratiche costituisce una condizione iniziale per l'applicazione del metodo scientifico in qualsiasi campo. La preoccupazione di raggiungere qualche fine diretto o qualche risultato di utilità pratica, limita sempre la ricerca scientifica, in quanto tale preoccupazione restringe il campo dell'attenzione e del pensiero, permettendoci di rilevare soltanto quelle cose che sono direttamente connesse con quanto vogliamo fare od ottenere in quel momento. Metodo scientifico sta a significare che noi spingiamo sempre più lontano le nostre osservazioni e il nostro pensiero, e ci interessiamo degli eventi considerati in sé e per sé» (Dewey, 1963, p. 10).

⁸¹ Juliet Corbin è una importante figura nel panorama scientifico della *Grounded Theory*. Allieva di Anselm Strauss, ha contribuito alla diffusione del metodo attraverso numerose pubblicazioni scientifiche.

⁸² Il lavoro di recezione e traduzione a livello italiano è stato elaborato da Massimiliano Tarozzi nel volume *Che cos'è la Grounded Theory?* (2008). L'opera, strutturata in modo agile

da un legame indissolubile tra raccolta e analisi dei dati, il metodo fonda nello sviluppo di categorie e nella concettualizzazione la propria finalità ultima. Inoltre, vista la sua intenzione primariamente esplorativa, il campionamento in progressivo aggiustamento (si veda il *purposeful sampling*) anche alla luce delle variazioni che emergono dalla comparazione, lascia lo spazio aperto per l'emergere di nuovi spunti e filoni di indagine. Ad esso, poi, si aggiunge la centralità non solo della comparazione dei dati, ma del confronto con un ampio team di lavoro (supportato da report e *memos*) e con una comunità scientifica di riferimento che potrà sostenere la continua ristrutturazione della domanda, del campione, delle categorie e della teoria emergente (Strauss, Corbin 1990). Come si evince dalla Figura 9, il processo può essere ben rappresentato «dalla forma della spirale, più che da quella rettilineo-lineare» (Tarozzi 2008: 41). In essa si possono enucleare fasi e azioni da seguire per un corretto svolgimento del metodo⁸³.

e denso, dà conto del processo e delle diverse fasi che possono rendere un percorso di ricerca metodologicamente fondato sulla GT.

⁸³ Ad ogni modo, occorre sottolineare come molti passaggi e fasi siano ricorsivi e, inoltre, come tale percorso non possa essere regolare e uniforme: vi possono essere, infatti, «frequenti arretramenti, ritorni, regressi, così come rapide accelerazioni e fughe in avanti» (Tarozzi 2008: 41).

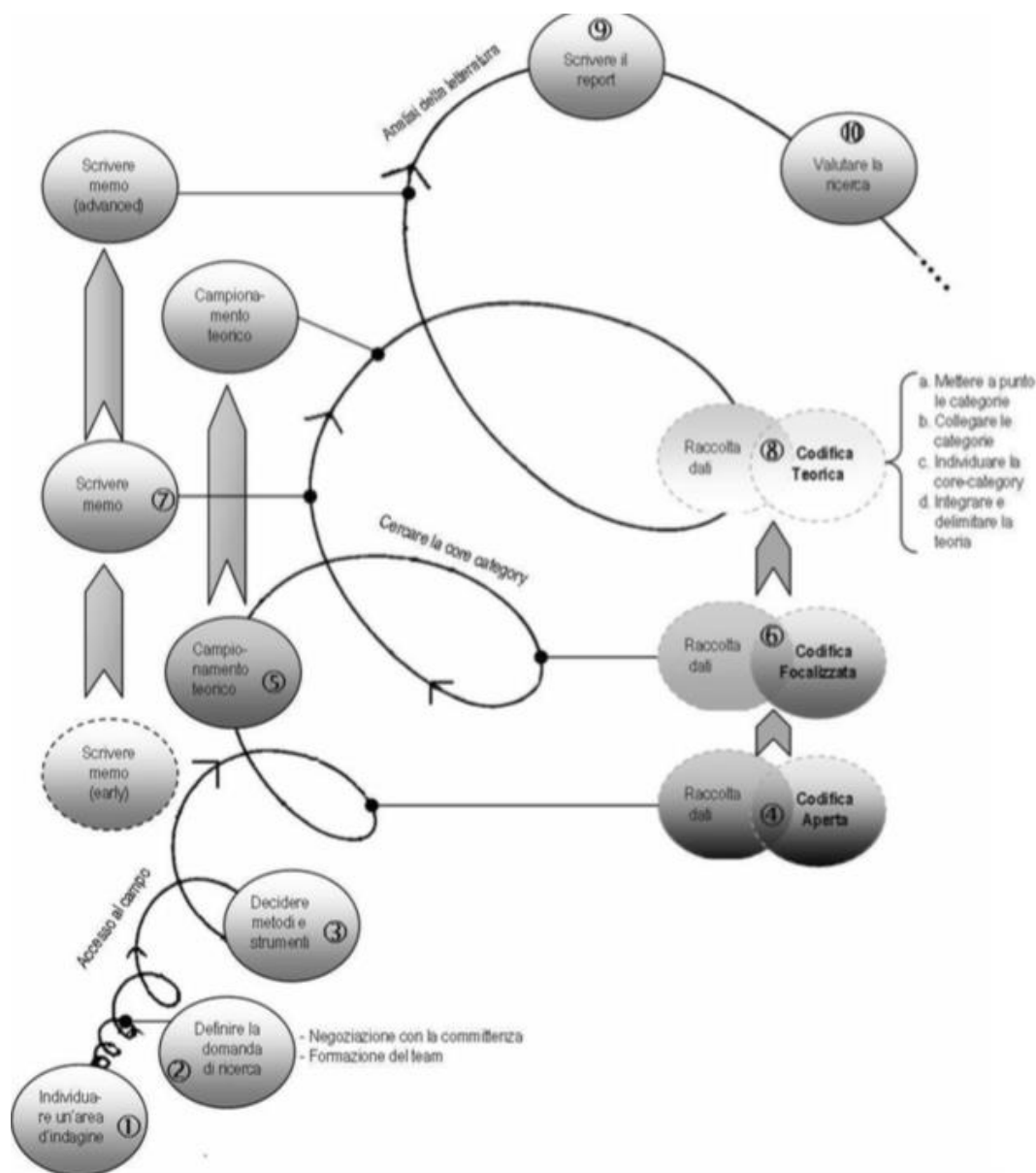


Figura 9 - La spirale della *Grounded Theory* (Tarozzi 2011: 25)

Seguendo le tappe del viaggio proposto dalla *Grounded Theory*, possiamo avere uno sguardo complessivo su fasi e operazioni che la GT suggerisce di mettere in campo⁸⁴. Tutte queste azioni poggiano sempre sul presupposto di un continuo confronto con il tutor supervisore e responsabile scientifico, con il gruppo di ricerca e con la comunità scientifica di riferimento. L'arricchimento e la critica, i suggerimenti e le note costruttive rappresentano stadi cruciali e imprescindibili di un percorso di ricerca come quello illustrato.

⁸⁴ La seguente parte riprende l'impostazione metodologica suggerita da Massimiliano Tarozzi in *Che cos'è la Grounded Theory?* (Tarozzi 2008) al fine di assumerne il rigore metodologico e riportare fedelmente i corretti passaggi suggeriti da Glaser e Strauss nella loro opera del 1967.

Individuare un'area di indagine

Il primo punto della GT consiste nell'individuazione di un'area di studio da esplorare. In tal senso, non si parte con una puntuale ricognizione dello stato dell'arte in letteratura, ma si tenta di mantenerne un elevato livello di complessità così da poterne far emergere in seguito le sue specificità.

Definire la domanda generativa di ricerca

Il secondo step si concentra sulla definizione della domanda di ricerca, che rappresenta uno dei passaggi chiave dell'intero processo di indagine. La domanda, dunque, tendenzialmente elaborata in forma quanto più aperta, ha l'obiettivo di comprendere «what is going on in the area studied» (Glaser, Strauss 2006: 23).

Decidere metodi e strumenti

Il processo si focalizza in seguito su metodi e strumenti che possano cogliere al meglio il fenomeno indicato. In questo contesto, lo strumento maggiormente utilizzato è l'intervista di tipo semi-strutturato⁸⁵ (Mortari 2012), anche se comunque vi sono altre tipologie diffuse. La riflessione su tale aspetto è particolarmente centrale, in quanto è proprio lo strumento a fungere come setaccio del materiale empirico, determinando di conseguenza anche il prosieguo dell'indagine.

Contestualmente viene individuato un primo gruppo di soggetti da coinvolgere all'interno dell'indagine, così da avere un campione iniziale per la ricerca. Tuttavia, esso potrà essere ampliato in seguito proprio a partire dagli input della teoria emergente.

Raccolta dei dati e codifica aperta

A questo punto si procede alla raccolta dei dati, portando con sé la domanda generativa della ricerca ancora in fase di specificazione. La GT sottolinea più volte l'importanza della simultaneità di raccolta e codifica dei dati: in tale contestualità, infatti, è possibile definire più nel dettaglio i temi da trattare e individuare le direttrici verso cui orientare la scelta del campione e lo sviluppo della ricerca.

Campionamento teorico

La costruzione del campione, inteso non nel senso probabilistico di una ricerca quantitativa, è molto importante soprattutto al fine di ampliare le aree ancora non toccate dall'indagine, legandolo così al processo di analisi. Occorre, dunque, riflettere costantemente sulle potenziali aree di sviluppo della ricerca in relazione ai dati raccolti e alla codifica effettuata.

⁸⁵ A proposito dell'importanza dell'essere in presenza, dunque in interazione, di fronte all'altro, è Goffman a darci un interessante punto di vista: «quando gli individui per qualsiasi ragione si trovano alla immediata presenza l'uno dell'altro, diviene chiarissima una fondamentale condizione della vita sociale, il suo carattere di visibilità pubblica. Non solo il nostro aspetto e le nostre maniere forniscono indizi sul nostro status e sulle nostre relazioni. Ma anche la direzione del nostro sguardo, l'intensità del nostro coinvolgimento e le modalità del nostro comportamento iniziale permettono agli altri di racimolare informazioni sui nostri scopi e intenti immediati, e tutto ciò indipendentemente dal fatto che stiamo o meno conversando con loro» (Goffman 1998: 47).

Raccolta dati e codifica focalizzata

Dopo una prima fase di raccolta e codifica, il focus si farà maggiormente mirato e sarà possibile arrivare ad un livello analiticamente più preciso. Focalizzando la codifica, anche su elementi di testo più ampi, si cerca di far emergere le direttrici principali, i temi e le categorie per l'interpretazione.

Costruzione di memo e diagrammi

La redazione di memo, annotazioni e diagrammi è un elemento peculiare di ogni GT. Pur non essendo possibile assegnare loro uno spazio preciso nelle diverse fasi, essi accompagnano l'intero lavoro. Attraverso tali documenti è infatti possibile lasciare traccia delle riflessioni, degli spunti, dei passaggi chiave, delle azioni svolte. Essi possono prendere la forma di note, di verbali di riunioni, di piccoli testi riflessivi intesi come veri e propri spazi di analisi.

Codifica teorica

Con il termine si intende il processo analitico di concettualizzazione dei dati. In questa fase si specificano le relazioni tra le categorie emerse dalle precedenti fasi di codifica. Per tale ragione, occorre dedicare particolare attenzione a questi aspetti, dato che è dalla correttezza e dalla omogeneità di queste azioni che deriverà il rigore con cui emergerà la teoria. Il metodo della GT sottolinea qui quattro fasi:

- Messa a punto delle categorie
- Collegamento le categorie
- Individuazione della *core category*
- Integrazione e delimitazione della teoria

Lo sviluppo corretto di questi passaggi dovrà portare alla definizione di un unico modello che spieghi il processo teorico che lega le categorie e che delimiti l'ambito di validità della teoria elaborata.

Scrivere report

Questo punto, sebbene sia cronologicamente inserito tra le fasi finali, accompagna tutto il viaggio attraverso la GT. Il processo di stesura e scrittura non avviene mai alla fine, ma prende forma nello svolgimento di essa. Dalla scrittura, infatti, emerge l'evoluzione, il raffinamento e la precisazione sia dell'impianto metodologico che delle categorie di lettura del fenomeno.

Valutare la ricerca

Sebbene la GT non sia solitamente sottoposta ad una validazione esterna, può essere utile avere occasioni di *audit* esterno, al fine di ripercorrere gli step effettuati, la scelta di metodi e strumenti e la correttezza di applicazione della GT, così da poter rimodulare in corso d'opera quanto elaborato.

Vista la forte attenzione che la GT dedica all'analisi comparativa dei dati, si è scelto di fare riferimento ad una vasta letteratura che a livello internazionale si è concentrata su tale tipo di metodo. Tale apertura è stata possibile grazie alla partecipazione attiva ai progetti europei Erasmus+ ESRALÉ - European

Studies and Research in Adult Learning and Education⁸⁶, COMPALL – Comparative Studies on Adult and Lifelong Learning⁸⁷ e INTALL - International & comparative studies in adult education & lifelong learning⁸⁸, in cui la spinta all'internazionalizzazione e il dialogo costante con docenti e ricercatori di università europee hanno costituito la base quotidiana di lavoro.

Allo stesso tempo, l'intero impianto di ricerca si costituisce come *follow up* del progetto PRIN Employability & Competences⁸⁹ (2014-2017) che si è focalizzato sull'analisi del processo di transizione dei laureati verso il primo inserimento lavorativo (Ecclestone 2007; Furlong, Cartmel 2007; Teichler 2007, 2013; Otto, Atzmüller, Berthet, Bifulco, Bonvi *et al.* 2015) con l'intento di studiarne le modalità di accesso, il desiderio di sviluppo professionale, la consapevolezza delle competenze acquisite e necessarie ai luoghi di lavoro e ai percorsi di vita, gli strumenti/tecniche/percorsi utili per definire la meta professionale. Tale progetto, infatti, assume sotteso al tema del Placement, si trovi la dimensione di *employability* che si sviluppa durante il percorso formativo e che risulta connotata come una categoria di processo relativa al percorso educativo più che una categoria di prodotto relativa alla ricerca del lavoro. (Boffo, Del Gobbo, Gioli, Torlone 2017).

Tutte queste progettualità, nazionali e internazionali, oltre a costituire un prezioso spazio di apprendimento e confronto, hanno offerto la possibilità di riflettere, testare e validare le ipotesi oltre che i metodi di impostazione dell'intera parte teorica ed empirica.

⁸⁶ Il progetto ESRALÉ - European Studies and Research in Adult Learning and Education (540117-LLP-1-2013-1-DE-ERASMUS-EQMC) ha lavorato allo sviluppo di programmi congiunti di ricerca all'interno di Corsi di Dottorato di Ricerca e Corsi di Laurea Magistrale a livello europeo. Il progetto ha fortemente sostenuto l'internazionalizzazione dei percorsi di formazione universitaria, strutturando anche Double Degree (Università di Firenze e Masarykova Univerzita di Brno), tesi di dottorato di ricerca in co-tutela (Università di Firenze e Julius-Maximilians Universität di Würzburg) e tesi di dottorato di ricerca nell'ambito del riconoscimento del Doctor Europaeus (Università di Firenze e Dublin City University). Per maggiori informazioni consultare <https://www.esrale.org/> (04/2017).

⁸⁷ Il progetto COMPALL – Comparative Studies on Adult and Lifelong Learning sta sviluppando un Joint Module Programme per studenti dei Corsi di Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti e per dottorandi di ricerca in Adult Education. Il progetto prevede tre programmi intensive (Winter School) di due settimane presso la Julius-Maximilians Universität di Würzburg, dove studenti, dottorandi e docenti lavorano assieme sulla comparazione di politiche e pratiche a livello internazionale. Per maggiori informazioni consultare il sito <http://www.hw.uni-wuerzburg.de/compall/startseite/> (04/2017).

⁸⁸ Il progetto INTALL - International & comparative studies in adult education & lifelong learning, prosieguo del progetto INTALL, si propone di consolidare il Joint Module Programme per studenti dei Corsi di Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti e per dottorandi di ricerca in Adult Education anche in un'ottica di professionalizzazione. Per maggiori informazioni consultare il sito <https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/lifelonglearning/home/> (10/2018).

⁸⁹ Per maggiori informazioni sul progetto PRIN Employability & Competences “Progettare curricula innovativi per percorsi di apprendimento personalizzati, costruire competenze per l'occupabilità, valorizzare talenti per creare nuove professionalità. Strategie positive dell'alta formazione per affiancare giovani adulti in emergenza occupazionale, come risposta alla crisi sociale” (Cod. PRIN2012LATR9N) si può consultare la pagina ufficiale www.empecoprin.it (15 Maggio 2017).

2.3 Fasi e processo della ricerca

Seguendo l'impostazione suggerita dalla *Grounded Theory* (Glaser, Strauss 2006), il percorso di costruzione del progetto di ricerca ha seguito fino a questo momento le fasi iniziali suggerite dai due sociologi statunitensi. Il cammino indicato, infatti, costituisce un faro fondamentale nella riflessione e nella definizione del viaggio della ricerca. La possibilità di un confronto continuo, quotidiano, libero e stimolante con il gruppo di ricerca che si occupa di *adult education* all'interno del Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze ha dato poi spazio alla nascita di nuove idee e stimoli per l'elaborazione delle singole tappe. È molto importante sottolineare, a questo proposito, l'opportunità –tanto preziosa quanto non scontata- di lavorare in un team che esplora nuovi spazi di indagine per la pedagogia e per l'educazione degli adulti: è in questo contesto che, grazie alla disponibilità del Tutor Supervisore Prof.ssa Vanna Boffo e del Responsabile del gruppo di ricerca Prof. Paolo Federighi, è stato possibile connettersi con molteplici università a livello nazionale e internazionale. Vivere il solco di una tradizione, abitando e provando a dare il proprio contributo per la sua prosecuzione, rappresenta un'esperienza formativa di ricchezza straordinaria. Quello che emerge dalle fasi qui di seguito illustrate non è che la punta dell'iceberg di un tempo vissuto a contatto con ricercatori che porta ogni volta nuovi frutti in termini di domande, spunti critici, osservazioni e direttrici di miglioramento.

Definizione dell'area di indagine

Il cammino della ricerca è iniziato in contemporanea con il programma di ricerca dell'Assegno di Ricerca "Employability, Università e Alta Formazione. Analizzare, studiare e costruire strategie innovative per sostenere e favorire l'occupabilità e il placement dei laureati italiani: competenze trasversali, *capability* innovative e soft skills" partito nel Settembre 2015 e co-finanziato dal Job Placement di Ateneo. Il tema su cui si è iniziato a riflettere partiva dal problema della comprensione del processo di transizione dei giovani adulti dalla Laurea al posto di lavoro. Tale transizione, centrale nell'ingresso all'adulthood (Eurofound 2014), porta con sé una dimensione di competenze e capacità che il soggetto ha sviluppato nel corso del proprio percorso universitario. La dimensione cui si è fatto riferimento, anche grazie ad un'ampia letteratura raccolta in precedenza, ruota intorno al concetto di *employability* così come inizialmente elaborato da Lee Harvey e Mantz Yorke (e dal gruppo di ricerca ESECT)⁹⁰. Accanto a ciò, si è iniziato ad esplorare il terreno attraverso il lavoro quotidiano nell'ambito dell'organizzazione dei servizi di Job Placement dell'Università di Firenze e della ristrutturazione di

⁹⁰ Il gruppo scientifico dell'Higher Education Academy è composto da: The Employability Research and Publications Advisory Board reviews all Higher Education Academy Employability publications, and comprises Professor Peter Knight (Open University), Professor Lee Harvey (Sheffield Hallam University), Professor Stephen McNair (Surrey University), Dr Brenda Little (CHERI), Professor Kate Purcell (University of the West of England), Mike Hill (Graduate Prospects) and Val Butcher from the Higher Education Academy.

questi verso un nuovo Career Service. Nella pratica delle azioni si è osservato, in prima istanza, come la dimensione di *employability* sia strategica nella direzione di un buon inserimento nel mondo del lavoro. L'impegno settimanale nella partecipazione ai servizi, nel coordinamento di eventi, nel supporto alla pianificazione delle attività formative è stato un punto di vista privilegiato per la comprensione del funzionamento del Career Service, oltre che per le dinamiche istituzionali sottostanti.

Da qui, in collaborazione con la Tutor Supervisore Prof.ssa Vanna Boffo, si è scelto di esplorare maggiormente la dimensione del Career Service come luogo cruciale per lo sviluppo di *employability* per studenti e laureati. Proprio il Career Service, nelle sue molteplici modalità organizzative e nei suoi modelli di riferimento (Dey, Cruzvergara 2014), è il luogo attraverso il quale osservare la trasformazione dell'università in relazione al mondo del lavoro (Teichler 1999). L'incontro con i principali lavori in materia a livello internazionale (Peck 2004; Dey, Cruzvergara 2014; Rota 2014; Genz 2014) ha aperto lo sguardo sulle potenzialità del Career Service non soltanto come luogo di servizio a studenti e imprese, ma come fulcro dell'innovazione dell'alta formazione. Lo studio della letteratura, connettendo *employability* da una parte e Career Service dall'altra, ha fatto incontrare il livello teorico di elaborazione concettuale, di definizione delle categorie e di confronto con il paradigma pedagogico di riferimento con il piano delle pratiche educative, del livello organizzativo dei servizi, della dimensione strategica a livello di Ateneo.

Domanda generativa della ricerca

L'incontro tra *employability* e Career Service ha generato un filone di indagine che ha indirizzato tutti i mesi del percorso di Dottorato. La collaborazione con Italia Lavoro (oggi ANPAL Servizi) e la partecipazione ad alcune delle iniziative offerte dall'agenzia, oltre allo studio dei documenti (Candia, Cumbo 2016; Montefalcone 2016), hanno definito un ulteriore punto di vista da cui osservare lo svilupparsi del fenomeno. In questa fase, ricca di spunti teorici ed operativi, è emersa una prima domanda della ricerca, redatta in forma generativa e aperta al campo di indagine

Qual è la relazione tra Career Service e sviluppo di *employability* in alta formazione?

Questo spunto ci ha condotto verso l'esplorazione del nuovo e interessante filone delle politiche universitarie per il Job Placement, come emergono dai documenti internazionali (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2014), nazionali (Candia, Cumbo 2016) e dagli indirizzi legislativi in materia di Terza Missione (ANVUR 2015). È in questa fase che lo sguardo si è focalizzato non soltanto sulle pratiche mirate agli studenti in transizione: la visuale si è, infatti, aperta sulla dimensione *meso* e *macro* del livello strategico. In esso, l'università si può leggere nelle sue direttrici future, nei progetti-pilota che nascono dai rami più innovativi, negli spazi aperti da collaborazioni inedite tra campi anche tra essi molto lontani.

In questa prima parte, la ricerca si è posta l'obiettivo di comprendere la dimensione formativa implicita delle politiche di Job Placement, in continuità con l'operato della Linea Università del programma F1xO di Italia Lavoro, al fine di cogliere le trasformazioni *in nuce* dell'Higher Education. In tal senso, la domanda di ricerca si è prima di tutto posta un interrogativo circa la valenza formativa delle politiche di Job Placement in alta formazione implementate attraverso i Career Service. A partire da tali presupposti, essa risulta così formulata:

Qual è la valenza formativa delle politiche di Job Placement in alta formazione implementate attraverso i Career Service?

L'ipotesi è che il Job Placement non sia soltanto un servizio messo a disposizione dalle Università per i propri studenti. Al contrario, attraverso progetti di collaborazione con le imprese e azioni mirate nei Career Service, esso rappresenta il vettore per la trasformazione dell'alta formazione, in cui didattica, ricerca e terza missione si coagulano assieme per creare connessioni tra studenti e mondo del lavoro. In questa prospettiva, infatti, il rapporto non è monodirezionale (cioè l'impresa che influenza i percorsi universitari), ma è bidirezionale (poiché il laureato in ingresso nell'azienda costituisce un portatore di trasferimento di innovazione). Il filo conduttore di tale lettura si concentra nella categoria di *employability* (Yorke 2006) che, in questa chiave di analisi, si situa sia come supporto alla transizione al lavoro degli studenti (come lavoratori, ma soprattutto come esseri umani e cittadini del mondo) sia come creazione di relazioni tra impresa e università nella prospettiva di uno sviluppo reciproco e condiviso.

Considerato ciò, si è scelto di costruire il campione a partire dal livello manageriale dei Career Service, andando a cogliere il punto di vista dei responsabili degli uffici di Job Placement di Ateneo. Infatti, è nella figura del Responsabile dell'ufficio Job Placement⁹¹ che si incontrano il livello di organizzazione dei servizi e il livello di implementazione delle strategie del governo istituzionale.

Costruzione di metodi e strumenti

Seguendo il protocollo indicato dalla *Grounded Theory*, si è individuato lo strumento dell'intervista semi-strutturata (Mortari 2012), rivolta a soggetti in qualità di esperti (Bogner, Littig, Menz 2009). In tal senso, si è elaborato lo strumento del questionario volto ad indagare quattro aree fondamentali:

- Strategia istituzionale dell'Ateneo;
- Struttura servizi di Job Placement/Career Service;
- Relazione tra università e mondo del lavoro;

⁹¹ Si assume in questa sede la denominazione generica di Job Placement, consapevoli delle molteplici e variegate forme in cui essa è collocata all'interno delle politiche dei singoli Atenei. Infatti, come affermano Giuliana Candia e Tommaso Cumbo, sono «casi frequenti quelli che vedono nella denominazione dell'ufficio la compresenza di più funzioni accanto a quella di placement, pur rendendo quest'ultima ben visibile attraverso l'indicazione dei termini “placement” – sia isolato che in abbinamento a “job” – o del termine “career (service o centre)”» (Candia, Cumbo 2015: 19).

- Relazione tra *employability* e curriculum di studi;

Nel dettaglio, il questionario si è articolato così come riportato in Figura 10:

Area	Domanda
Area 1 - Strategia Istituzionale dell'Ateneo	Domanda 1.1 Quali sono i punti del piano strategico, nell'ambito delle politiche di Ateneo, che si riferiscono al supporto dello sviluppo di <i>employability</i> dei laureati?
Area 2 - Struttura servizi di Job Placement/Career Service	Domanda 2.1 Come è strutturato il vostro ufficio di Career Service (Risorse di personale e organigramma)?
	Domanda 2.2 Quali sono le tipologie di servizi che offrite a studenti, laureati, dottorandi e dottori di ricerca?
Area 3 - Relazione tra università e mondo del lavoro	Domanda 3.1 Quali sono le relazioni tra l'università e il mondo del lavoro? Vi sono iniziative specifiche che mirano a far incontrare aziende e laureati?
	Domanda 3.2 Quali sono le possibilità, dal lato delle imprese, per contattare e incontrare laureati ai fini di attivare percorsi di selezione e reclutamento?
Area 4 - Relazione tra <i>employability</i> e curriculum di studi	Domanda 4.1 Quali sono le modalità attraverso cui si supporta lo sviluppo di <i>employability</i> all'interno del curriculum di studi?
	Domanda 4.2 Qual è il contributo dei Corsi di Studio (e dell'area della didattica in generale) per lo sviluppo di <i>employability</i> da parte di studenti, laureati, dottorandi e dottori di ricerca?
Area 5 - Prospettive future della strategia di Ateneo	Domanda 5.1 Quali sono, a Suo avviso, le prospettive future del vostro Ateneo rispetto all'implementazione di misure per sostenere gli studenti nello sviluppo di <i>employability</i> e nella transizione al lavoro?

Figura 10 - Struttura del questionario per l'intervista semi-strutturata al responsabile Career Service

Inoltre, nel corso delle interviste, si è focalizzata l'attenzione su progetti e pratiche di particolare interesse e rilevanza all'interno degli Atenei.

Definizione del campione

Il campione attualmente costruito intende mappare i trend all'interno dei principali Atenei italiani. In particolare, a livello nazionale, esso risulta così composto:

- Università di Padova
- Università di Pisa
- Università di Milano-Bicocca
- Politecnico Milano
- Università di Bologna
- Università di Siena

- Università Commerciale “Luigi Bocconi”
- Università di Torino
- Università Ca’ Foscari di Venezia

Per quanto riguarda il livello internazionale, si è svolto un Visiting Research Period presso la Dublin City University (Irlanda), presso l’Higher Education Research Centre guidato dalla Prof.ssa Maria Slowey, dal 6 Settembre al 14 Settembre 2016. In questo periodo, si sono svolte interviste con:

- Career Service, Dublin City University;
- Career Service, Trinity College Dublin;
- Irish University Association.

Inoltre, grazie ai rapporti con la Julius-Maximilians Universität di Würzburg (attraverso la Prof. Regina Egetenmeyer), si è potuto intervistare il Dott. Krischan Brandl, direttore del Career Service.

Raccolta dati e prima codifica

Come precedentemente illustrato, la raccolta dei dati è partita nell’aprile 2016, dopo circa sei mesi dall’inizio del percorso di dottorato. Vista la necessità di incontrare il responsabile dell’Ufficio Job Placement di Ateneo, talvolta in compresenza con il Delegato del Rettore al Job Placement, le interviste si sono dilazionate nel corso dei mesi. Di seguito si riporta i nominativi dei soggetti incontrati:

- Responsabile Dott.ssa Gilda Rota, Università di Padova (intervista svolta in data 4 aprile 2016);
- Responsabile Dott.ssa Antonella Magliocchi, Università di Pisa (intervista svolta in data 4 maggio 2016);
- Prorettore Prof.ssa Loredana Garlati, Responsabile Dott.ssa Stefania Milani, Università di Milano-Bicocca (intervista svolta in data 22 giugno 2016);
- Responsabile Dott.ssa Francesca Saracino, Politecnico Milano (intervista svolta in data 23 giugno 2016);
- Delegata al Job Placement Prof.ssa Eugenia Rossi Di Schio, Responsabile Settore Orientamento Tirocini e Placement Dott.ssa Barbara Di Placido, Università di Bologna (intervista svolta in data 28 giugno 2016);
- Responsabile Dott.ssa Laura Berni, Università di Siena (intervista svolta in data 4 luglio 2016)
- Responsabile Dott.ssa Isabelle Lhuillier, Università Commerciale “Luigi Bocconi” (intervista svolta in data 26 luglio 2016);
- Responsabile Dott.ssa Marianna Campione, Università di Torino (intervista svolta in data 21 dicembre 2016);
- Responsabile Dott.ssa Arianna Cattarin, Università Ca’ Foscari di Venezia (intervista svolta in data 22 dicembre 2016).

Per quanto riguarda il campione internazionale, si sono effettuate le seguenti interviste:

- Career Advisor, Dott. Gae Landner, Career Service, Dublin City University;
- Head of INTRA Unit, Dott. Maeve Long, INTRA Unit, Dublin City University;
- Head of Career Service, Dott. Sean Gannon, Career Service, Trinity College Dublin;
- Director of Academic Affairs, Dott. Lewis Purser, Irish University Association;
- Head of Career Service, Dott. Krischan Brandl, Career Service, Julius-Maximilians Universität di Würzburg.

A partire dai colloqui indicati, si sono raccolti i primi elementi per l'analisi delle interviste al fine di effettuare una ricognizione delle buone pratiche di connessione tra Career Service e le dimensioni di didattica, ricerca e terza missione. Tuttavia, la scelta di interfacciarsi con il livello politico-istituzionale della governance accademica ha creato non poche difficoltà alla raccolta dati. Infatti, la retrosia di alcuni intervistati a fornire *insights*, a dare l'assenso alla registrazione dell'intervista o la richiesta di non utilizzare né divulgare le informazioni condivise ha fatto emergere alcune criticità nell'impianto adottato. Il fatto che i colloqui siano stati ricchi di spunti e prospettive intorno alla domanda generativa della ricerca ha fatto comunque intravedere la fertilità di un terreno non ancora esplorato. Ciononostante, l'impossibilità a rendere traccia visibile, ed evidente, di quanto ipotizzato ha spinto la ricerca a concentrarsi sugli aspetti che emergevano al di sopra della superficie visibile. A questo proposito, sono stati numerosi i progetti che, a livello italiano e irlandese, hanno lasciato intuire una crescente interconnessione tra la dimensione del processo formativo e lo sviluppo di *employability*.

ITALIA		
	PROGETTO	DESCRIZIONE
Politecnico Milano	Sport & Soft Skills	Attività sportive e ludiche organizzate dal Career Service per lo sviluppo delle Competenze Trasversali degli Studenti
Bocconi	Percorso Attitudinale di Orientamento al Lavoro (POL)	Percorso di orientamento, sviluppato in collaborazione con responsabili HR, che prevede assessment center e prova individuale, oltre ad un colloquio di due ore
Bologna	Progetto PIL (Employability e Didattica)	Esperienza pilota di inserimento di sviluppo di employability all'interno della didattica. E' la definizione di un curriculum specifico all'interno della Scuola di Scienze Politiche che prevede 30CFU mirati allo sviluppo di competenze trasversali e all'orientamento al lavoro.
Milano-Bicocca	Percorsi Talent	Serie di incontri con professionisti, in collaborazione con alcune importanti aziende, per sviluppare competenze tecniche e trasversali in vista della transizione al lavoro.
Padova	Individual Career Development ICARD	ICARD (Individual CAREer Development) è un progetto finanziato dal programma ERASMUS+ e sviluppato per supportare gli studenti (attraverso Moodle) ad acquisire competenze utili per affrontare sia il passaggio verso l'università sia dall'università al mondo del lavoro.
Pisa	PhD Plus	Programma finalizzato a promuovere e incoraggiare lo spirito imprenditoriale e di innovazione tra studenti di laurea magistrale, dottorandi, dottori di ricerca e docenti.
Siena	Santa Chiara Lab	Spazio creativo e ricreativo all'interno dell'Università per creare connessioni, dentro l'università, tra università e città, tra studenti ed ex-studenti, tra laureati e mondo del lavoro
Torino	Atlante delle Professioni	Osservatorio delle professioni in uscita dai percorsi universitari per l'orientamento e il job placement
Venezia Ca' Foscari	Centro sviluppo e autovalutazione delle competenze trasversali	Centro che offre Corsi (6 CFU) e Seminari per incrementare la performance e l'attrattività sul mercato del lavoro delle persone, attraverso lo sviluppo del loro portafoglio di competenze trasversali.
IRLANDA		
	PROGETTO	DESCRIZIONE
Dublin City University	INTRA Program	Programma obbligatorio che gli studenti devono svolgere prima di laurearsi. Generalmente esso viene svolto tra la fine del 2° anno e l'inizio del 3° anno. Consiste in un programma che può durare dai 6 ai 12 mesi, in cui lo studente è impiegato per circa 40 ore settimanali in azienda ed è retribuito con un vero e proprio salario di circa 400€ settimanali e un regolare contratto di lavoro.
Trinity College Dublin	Collaborazione con i corsi di studio	Percorso dettagliato di formazione, mirato specificamente agli studenti del quarto anno, che li aiuti a comprendere le possibilità del proprio settore di studi in relazione al lavoro o a percorsi di Dottorato.
Trinity College Dublin/ Dublin City University	Career nazionali partnership con GradIreland	Organizzazione Career Day nazionale, in più edizioni sul territorio, in partnership pubblico-privata di GradIreland. GradIreland è un attore, all'interno del quale sono presenti le università irlandesi ed il soggetto privato GTI . La collaborazione tra università è data dalla necessità di organizzare al meglio, in location logisticamente belle ed efficaci, attività di recruitment che possano coinvolgere quanti più employers possibili.

Figura 11 - Prima analisi delle interviste svolte nell'anno 2016

Redazione di memo e diagrammi (scaffolding)

Seguire il metodo della *Grounded Theory* ha significato non solo sostenere una pianificazione del percorso a partire dalla domanda generativa e dall'obiettivo di costruire una teoria induttivamente fondata sui dati. Il processo, infatti, ha seguito con attenzione la redazione di memo e la realizzazione di diagrammi esplicativi che concettualizzassero il cammino seguito. Proprio con l'intento di effettuare un esercizio di *scaffolding* (Charmaz 2005: 517), si è rielaborato ciascuna intervista in alcune note di sintesi agili e di facile lettura. Ciò ha significato sia un tracciamento delle attività svolte sia un'azione di riflessività sul primo materiale raccolto e sulle considerazioni emerse. Inoltre, la condivisione immediata con il team ha potuto dare diffusione dei dati e delle buone pratiche individuati. Questo è poi andato a concretizzarsi nella pubblicazione di alcuni articoli in riviste e saggi in volumi collettanei che costituiscono la mappa di avanzamento dell'intero sentiero percorso:

Articoli in riviste

1. Boffo, V., Terzaroli, C. (2017). Lo Sviluppo di Employability in Alta Formazione. Il Ruolo dei Career Service, in *Metis*, 2/2017.
2. Boffo, V., Gioli, G., Terzaroli, C. (2017) The Development of Student Employability in Higher Education: a comparative perspective on university approaches at European level. In *Educational Reflective Practices*
3. Bandiera, E., Micciché, S., Terzaroli, C. (2016), Listening to Students' Voice as a Tool for Higher Education Governance. In *Teaching and Learning Together in Higher Education*.
4. Terzaroli, C., Oyekunle, Y. (2019, in stampa), Career Service as a Measure to support Employability: A Comparison between University of Florence and University of Lagos. In *Studies in Adult Education and Learning*.

Saggi in volumi collettanei

1. Gioli, G., Tomei, N., Terzaroli C. (2016). Quality in Higher Education career guidance: procedures and processes for the enhancement of students' employability. In Pejatovic, A., Egetenmeyer-Neher, R., Slowey, M. (2016) *Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality*, Belgrade: University of Belgrade.
2. Terzaroli, C. (2017). Work Opportunities For Adult Educators In Italy: A Challenge For Professionalisation. In Egetenmeyer, R., Schmidt-Lauff, S. & Boffo, V., (a cura di), *Adult Learning and Education in International Contexts. Future Challenges for its Professionalisation*, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH
3. Hösel, F., Terzaroli, C. (2017). Work Transitions In Adulthood: Analytical Tool For Comparative Studies. In Egetenmeyer, R., Schmidt-Lauff, S., Boffo, V., (a cura di), *Adult Learning and Education in International Contexts. Future Challenges for its Professionalisation*, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH

4. Tomei, T., Terzaroli, C., (2017). 'Enhancing Experiential Learning in Higher Education', in Novotny, P., Sava, S. (a cura di) (2016), *Researches in Adult and Learning Education: the European Dimension*, Firenze, Firenze University Press.
5. Lombardi, S., Mennini, N., Terzaroli, C. (2017), *Dalla laurea alla professione oggi, passando per i servizi universitari di placement*. In Lucarelli, P. (a cura di) (2017), *Laurea e professione. Percorsi, indirizzi e luoghi di interesse: una mappa per orientarsi nella scelta del lavoro*, Pisa: Pacini Editore.
6. Boffo, V., Gioli, G., Terzaroli, C. (2017). *Employability and transitions in Adult Education: the outcomes of a comparative group work within the COMPALL Project*. In EPAL - Electronic Platform for Adult Learning in Europe.
7. Boffo, V., Adebakin, A., Terzaroli, C. (2018). *Supporting Entrepreneurship in Higher Education for Young Adults' Employability: A Cross-Border Comparative Study*. In Egetenmeyer, R., Ehlers, S., Fedeli, M. (a cura di) *Adult Learning, Adult Education and Employment Contexts. Comparative Perspectives from the 2017 Würzburg Winter School*. Frankfurt: Peter Lang Publishers.
8. Terzaroli, C. (2018). 'The Role of Higher Education in a Changing World: Why Employability Matters'. In Boffo, V., Fedeli, M. (a cura di) (2018). *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*. Firenze: Firenze University Press.
9. Boffo, V., Terzaroli, C., (2018). *Alta Formazione e Placement: modelli di Employability*. In Boffo, V. (a cura di) (2018). *Giovani Adulti tra Transizioni e Alta Formazione: Strategie per l'Employability. Dal Placement ai Career Service*. Pisa: Pacini Editore.
10. Choi, E.Y., Doutor, C., Terzaroli, C., Wei, G. (2018). *Employability for the professionalization in Adult Education: A comparative study on the dimension of transitions* In Boffo, V. (a cura di) (2018). *Giovani Adulti tra Transizioni e Alta Formazione: Strategie per l'Employability. Dal Placement ai Career Service*. Pisa: Pacini Editore.
11. Terzaroli, C. (2018). *Sviluppare Entrepreneurship per Sostenere l'Employability dei Giovani Adulti*. In Federighi, P. (2018). *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.

Accanto ai memo e alle pubblicazioni, la partecipazione (individuale e di gruppo) a Convegni nazionali e internazionali ha costituito un'occasione di elaborazione intermedia dei dati, oltre che una preziosa opportunità di confronto con professori e ricercatori. La presenza in contesti internazionali (Summer School e Winter School), la collaborazione in progetti nazionali e internazionali e la presentazione dello stato di avanzamento dei lavori sono state occasioni di costante revisione, sistematizzazione, elaborazione del processo di ricerca fin qui condotto.

1. *La voce degli studenti: generare e promuovere innovazione didattica in partnership* (con Bandiera, E., Micciché, S.), Convegno Internazionale

- “Transforming Teaching Methods and Assessment in Higher Education”, 4-5-6 Aprile 2016 – Università di Padova.
2. *Transizioni e Employability: il caso dei Corsi di Studio di Scienze della Formazione*, Workshop “Giovani Adulti tra transizioni e Alta Formazione. Strategie per l’employability, dal Placement ai Career Service”, 22 Aprile 2016 – Biblioteca Lazzarini, Prato.
 3. *Comparative Studies on Adult and LifeLong Learning*, Convegno Internazionale “Research in Adult Learning and Education. From the local to the global perspective”, 30 Giugno 2016 – Dipartimento SCIFOPSI, Università di Firenze.
 4. *Sviluppare l’employability dei giovani adulti in alta formazione. La valenza formativa dei Career Service*, Summer School SIPED 2016, Panel “Teorie, processi e progetti di educazione degli adulti e di formazione permanente”, 8 Luglio 2016. Università di Bergamo.
 5. *Policies for Young Adults’ Employability. The formative value of Career Service in Higher Education*, Convegno Internazionale “Adult Learning and Education in the Context of Cultural, Professional and Community Development. Problems of Theory, Concept, Policy and Practice”, 19 Luglio 2016 – University of Pècs (Ungheria)
 6. *The development of students’ employability in Higher Education: a comparative perspective on universities’ approaches at European level* (con Boffo , V., Gioli, G.), Convegno Internazionale “ISCAE Conference – Comparative Adult Education 2017”, 16-18 Febbraio 2017, University of Würzburg (Germania).
 7. *Il Career Service come strumento per la trasformazione dei luoghi di lavoro* (Con Boffo, V.), Convegno “Supportare il Cambiamento nelle Organizzazioni attraverso Processi d’apprendimento Trasformativo”, 12 Ottobre 2017, Università di Siena, Campus di Arezzo.
 8. *Sviluppare Entrepreneurship per Sostenere l’Employability dei Giovani Adulti*, Convegno Internazionale “La Ricerca sull’Educazione in Et  Adulta nelle Universit  Italiane”, 23-24 Novembre, 2017, Universit  di Firenze.
 9. *Skills Development as a Challenge for Professionalization The Case of the University of Florence* (con Boffo, V.), Convegno Internazionale “Lifelong Learning Policies & Adult Education Professionals: Contextual and Cross-Contextual Comparisons between Europe and Asia”, 16-17 Febbraio 2018, University of Wurzburg.

Revisione della domanda di ricerca

Alla luce di quanto emerso nella prima fase di ricerca si   deciso di procedere ad una revisione del focus dell’indagine empirica, concentrando maggiormente l’attenzione sui percorsi individuali dei soggetti in relazione alla costruzione delle loro capacit  professionali. Il tema, infatti, si pone in stretta connessione con l’osservazione del crescente rapporto tra Career Service e percorso didattico all’interno dei Corsi di Studio. Se la direzione verso cui il Job Placement si dirige, in letteratura e nelle pratiche,   questa (cos  come testimoniano anche le recenti innovazioni progettuali del MIUR a livello di

Contamination Lab⁹²) è su quell'aspetto che si possono osservare elementi innovativi per la costruzione efficace di programmi e percorsi.

La domanda della ricerca, allora, risulta così configurata:

Quali sono le dimensioni formative che influenzano e sostengono il processo di costruzione di *employability* a livello universitario?

Difatti, si è scelto di convogliare l'attenzione sullo svolgimento di uno studio di caso, in prosecuzione del progetto PRIN *Emp&Co*, effettuando un carotaggio sullo sviluppo di *employability* all'interno del Corso di Studio Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche dell'Università di Firenze.

L'ipotesi è che la partecipazione ai servizi, in un processo di *employability curriculum-embedded* (Yorke, Knight 2006; Bloxham 2004), favorisca la presa di consapevolezza sulle opportunità professionali e la costruzione di un percorso di carriera oltre la Laurea. In questo senso, il servizio alla carriera potrà essere qualcosa non solo accessorio o aggiuntivo, ma un elemento chiave, accanto alla didattica, all'esperienza di stage o lavorativa, capace di completare il potenziale di sviluppo lavorativo.

Impianto di indagine e strumento

Poste queste premesse, si è optato per lo studio di caso, inteso come strategia di ricerca volta ad acquisire la comprensione del fenomeno nella sua singolarità e originalità (Mortari 2007). La tecnica di indagine, invece, si sostanzia come nella precedente fase nell'intervista semi-strutturata, in quanto maggiormente capace di lasciare spazi narrativi all'interlocutore.

Nel dettaglio lo strumento risulta così riconfigurato:

AREA	DOMANDE
Analisi dei bisogni	<ul style="list-style-type: none"> • Guardando indietro al tuo percorso dalla scuola secondaria ad oggi, quali sono state le tappe fondamentali che hanno caratterizzato le tue scelte? • Guardando indietro il tuo percorso di vita fino a oggi, che cosa cambieresti?
Esperienze formative del Corso di Laurea Triennale	<ul style="list-style-type: none"> • Come sei arrivato alla scelta del percorso di Laurea Triennale? • Quali insegnamenti e attività formative ritieni fondamentali nel tuo percorso di Laurea Triennale? • Quali competenze pensi di aver sviluppato durante il tuo percorso di Laurea Triennale? • Quali esperienze professionali (tirocinio o lavoro) significative hanno caratterizzato questo percorso?
Percorso formativo della Laurea Magistrale	<ul style="list-style-type: none"> • Come sei arrivato poi a indirizzarti verso questo percorso di Laurea Magistrale? • Quali insegnamenti e attività formative ritieni

⁹² Per un approfondimento sul tema si veda il Capitolo 3 del presente elaborato.

	<p>fondamentali nel tuo percorso di Laurea Magistrale?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quali competenze pensi di aver sviluppato durante il tuo percorso di Laurea Magistrale? • Quali esperienze professionali (tirocinio o lavoro) significative hanno caratterizzato questo percorso? • Quale supporto hai avuto dal Job Placement dell'Università di Firenze per la costruzione di <i>employability</i>?
Prospettive professionali post-lauream	<ul style="list-style-type: none"> • (<i>Se già Laureati</i>) Quale percorso hai seguito dal conseguimento della Laurea Magistrale ad oggi? • Come immagini il tuo futuro professionale da qui ai prossimi 2 anni?

Infine, al termine dell'intervista, i partecipanti sono stati sottoposti ad un ulteriore quesito, in forma scritta, volto a chiedere loro un riepilogo del percorso illustrato oralmente e a rappresentare il valore ad essi attribuito alle esperienze e alle transizioni esperite. L'esercizio prevedeva il collocamento degli eventi di carriera all'interno di una linea del tempo, assegnando ad essi un valore (positivo o negativo) secondo la loro percezione. Ciò con l'intento di fornire un momento di autoriflessività di chiusura sul proprio percorso formativo professionale e sulle prospettive future.

Ridefinizione del campione

A partire da questi aspetti, si è riconfigurato il campione sulla base degli studenti del Corso di Studio Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche dell'Università di Firenze. Analizzando i numeri di coloro che maggiormente hanno frequentato le attività didattiche, tramite le iscrizioni alla piattaforma Moodle, negli anni accademici 2015/2016, 2016/2017 e 2017/2018 si è individuata una popolazione di 190 studenti.

Ad essi è stato inviato un invito, a mezzo email, a manifestare la propria disponibilità di adesione alla ricerca. Una volta raccolto l'interesse tramite modulo Google Form si è proceduto al contatto diretto a mezzo email al fine di illustrare l'impianto e le finalità del progetto e concordare un appuntamento specifico per lo svolgimento del colloquio in presenza.

Si sono così svolte trentadue interviste semi-strutturate nel periodo tra Febbraio 2018 e Maggio 2018. Tra queste, ne sono state analizzate in profondità ventisei, lasciando da parte quei soggetti che hanno approcciato il percorso di studi magistrale dopo un sostanzioso bagaglio di esperienza lavorativa che, inevitabilmente, contribuisce in modo netto alla loro capacità occupazionale e dunque inficia sullo studio degli elementi di ricerca.

Metodo di analisi dei dati

Dopo la trascrizione letterale di ciascuna intervista, si è avviato il procedimento di analisi dei dati secondo il metodo di *labeling* proprio della Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2006) attraverso il software NVivo (Coppola 2011). Ciò ha permesso di poter procedere, secondo il metodo di

Glaser e Strauss (2006), ad una prima codifica in cui le unità significative dei materiali empirici sono state etichettate in forma aperta. Questa fase ha portato alla raccolta di un numero ingente di *labels*, intorno alle 400 unità, da categorizzare e catalogare.

Difatti, lo step successivo si è incentrato sulla raccolta delle etichette significative in categorie per l'analisi focalizzata dei dati (Tarozzi 2011). Tali categorie sono state così composte:

- Bisogni emersi rispetto al percorso universitario svolto
- Career Service
 - Tipologia Career Service frequentati
 - Percezioni rispetto ai Career Service
- Esperienze extracurricolari
- Esperienze lavorative
 - Tipologia esperienze lavorative svolte
 - Percezioni rispetto alle esperienze lavorative svolte
- Percorso di Laurea Triennale
 - Didattica Laurea Triennale
 - Motivazioni rispetto a scelta Laurea Triennale
 - Orientamento rispetto a scelta Laurea Triennale
 - Passaggio a Scienze dell'educazione e della formazione da altro Corso di Studio
 - Percezioni rispetto al percorso di Laurea Triennale svolta
- Percorso di Laurea Magistrale
 - Didattica Laurea Magistrale
 - Motivazioni rispetto a scelta Laurea Magistrale
 - Orientamento rispetto a scelta Laurea Magistrale
 - Percezioni rispetto al percorso di Laurea Magistrale svolta
- Prospettive future
 - Ambiti professionali prospettive future
 - Bisogni rispetto a prospettive future
 - Ulteriore formazione prospettive future
- Relazioni e *network*
 - Relazioni orientative
- Skills relative alla professione educativa
 - Contesto di sviluppo delle skills professionali
 - Tipologia di skills relative alla professione educativa
- Tirocinio orientativo
 - Ambiti di esperienza del tirocinio
 - Outcomes positivi rispetto all'esperienza di tirocinio

Da esse è partito il lavoro di codifica teorica, attraverso cui si è giunti all'individuazione della *core category* (Glaser 2004), punto centrale per la costruzione induttiva della teoria.

La parte finale del lavoro di analisi, grazie al supporto del software NVivo (Coppola 2011), ha riguardato l'incrocio dei dati tra i *nodes* emersi e la comparazione di elementi al fine di costruire una riflessione *grounded* (Glaser, Strauss 2006) tramite il collegamento delle categorie con la *core category* e con il panorama della letteratura di riferimento.

La trattazione approfondita del materiale empirico emerso, nonché della lettura e interpretazione dei dati, è lasciata al capitolo sesto, in cui la ricerca svolta viene dispiegata nelle sue molteplici sfaccettature.

Capitolo 3. Università e lavoro: la sfida delle competenze

Il capitolo intende dare conto della complessità del rapporto tra le varie dimensioni di *employability*, università, mondo del lavoro e il crescente tema dello *skill mismatch* che istituzioni internazionali come la Commissione Europea (Katsarova 2015; Ferencz, Wächter 2017; Salm, Klugman 2017) e l'OECD (OECD 2017; Manca 2018) più volte hanno sottolineato tra le criticità di sistema. A partire da una ricognizione di contesto sui livelli di occupazione dei laureati, si analizzeranno le politiche che hanno cercato, negli ultimi anni, di accrescere la relazione tra Higher Education e lavoro nell'ottica di offrire maggiori opportunità di crescita alle persone, nonché alla società e all'intero sistema produttivo (De Weert 2011; Kottmann, De Weert 2013). L'intento è quello di fornire un quadro del dibattito, delle riflessioni e delle iniziative politiche che caratterizzano il tema dello sviluppo di *employability* in alta formazione. Una discussione che non riguarda la mera ricerca di un'occupazione, ma, come potremo approfondire, apre uno sguardo sul concetto stesso di università nelle sue missioni tradizionali e nelle sue dimensioni più innovative (Duke 1992; Etzkowitz 2008; De Vries, Slowey 2012).

3.1 L'università di fronte allo Skill Mismatch

Tra la fine del ventesimo secolo e i primi decenni del nuovo, la connessione tra alta formazione e mondo del lavoro si sta sempre più configurando come elemento chiave per il futuro dell'università (Brennan 2011). Essa poggia sull'idea, anche piuttosto radicata nel dibattito internazionale (Teichler 1999, 2007a, 2009, 2013; Brennan 2000, 2011), che una crescente attenzione verso la rilevanza dell'Higher Education, compreso il legame tra università e lavoro, possa contribuire in modo significativo al benessere economico e sociale. Già negli anni Sessanta del Novecento molti paesi hanno avviato una riflessione in tal senso, sebbene poi nei decenni successivi l'aumento dei laureati e la crescente distanza con il sistema occupazionale abbiano contribuito ad accrescere lo scetticismo nei suoi confronti (De Weert 2011; Brennan, Shah 2011). È poi con gli anni Novanta del Novecento che il dibattito acquisisce nuovo interesse, anche alla luce dello sviluppo esponenziale della dimensione tecnologica e innovativa del mondo produttivo. Di pari passo è emerso un filone che valuta non molto positivamente questa connessione, sottolineandone gli aspetti controversi nonché i potenziali rischi di subalternità del lato accademico.

È interessante, a questo proposito, riportare alcune considerazioni che Ulrich Teichler⁹³ avanzava nel 1999 in un articolo apparso sulla rivista *Higher Education Policy* (Teichler 1999):

⁹³ Ulrich Teichler è Professore Emerito presso l'International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER), Universität Kassel. Teichler ha svolto attività di ricerca sociale qualitativa e ricerca sociale quantitativa. I temi principali della sua produzione sui temi dell'Higher Education sono stati il rapporto tra istruzione superiore e mondo del lavoro, la ricerca comparativa sui sistemi di istruzione superiore, l'internazionalizzazione della professione accademica. Dopo essere stato attivo in progetti di ricerca per oltre 40 anni, continua oggi a essere coinvolto in attività di consulenza per istituzioni, progetti e supervisione di dottorandi.

«the current employment prospects are often interpreted in the light of contrasting future scenarios - negatively, for example, in the fear of aggravation of the 'crisis of the work society', ambivalently in the discussion of the consequences of globalization', and positively in the expectation of the emergence of a 'knowledge society'; [...] higher education is being challenged in this context to consider its fundamental objectives, for example to strike a balance between the pursuit of knowledge for its own sake and a direct service to society, between fostering generic skills and providing specific knowledge, between responding to the demands directly expressed by the employment system and shaping the world of work proactively» (Teichler 1999a: 287).

Appare evidente il bisogno di bilanciamento emergente, che contiene al proprio interno elementi di timore sulle potenziali storture di un sistema orientato alla *knowledge economy*, e, dall'altra, gli auspici di una positiva influenza trasformativa verso il mondo del lavoro.

Allo stesso tempo, molti esperti e attori chiave già in quegli anni concordavano sulle principali direttrici per l'alta formazione anche in risposta alle sfide del mondo del lavoro (Allen, Van der Velden 2007). In tal senso, Teichler sottolinea come dall'università ci si aspetti che:

«- continue to consider fair access according to socio-biographic background to be a key issue;
- further diversify structurally and thus as regards conditions of study and the courses provided;
- devote greater attention to generic competencies, social skills and personality development;
- reshape its function in the move towards a society of lifelong learning; prepare students for the growing economic and societal globalization and internationalization;
- serve students in their preparation for their future roles through an increasing variety of means beyond classroom teaching and learning, for example throughout-of-class communication, counselling, the provision of various forms of work and life experience or job-search support;
- establish regular modes of communication between higher education and the world of work» (Teichler 1999a: 288).

Questi punti coagulano al proprio interno una vasta gamma di considerazioni sul modello di università e sul futuro dell'educazione anche in un'ottica sociale. È, tuttavia, particolarmente rilevante notare come la visione complessiva qui offerta consideri l'alta formazione come un processo di emancipazione sociale, di supporto alla società nonché di relazione con il mondo del lavoro (Allen, Van der Velden 2007; Garrouste, Rodrigues 2012; Kottman, De Weert 2013). Tutto ciò non è privo di visioni controverse, anche rispetto ad un dibattito che negli ultimi anni ha visto sollevarsi voci molto critiche verso un rischio di deriva economicistica del sistema universitario (Neave 1999; Lima, Guimaraes 2011).

Ciò che permane come invariante di questa riflessione, intorno a cui sono davvero innumerevoli le soluzioni ipotizzate di cui andremo a dare conto nel

proseguo del capitolo, sono le problematiche dei laureati che affrontano la transizione università-lavoro (Teichler 2009). Teichler ne sottolinea alcuni elementi che, pur facendo riferimento a ormai due decenni fa, possono ancora oggi essere assunti come problemi di fondo:

«The process of transition from higher education to employment has become more complex and protracted. Transition from education to work is one of the major passages in life which is developing its own dynamics more and more in terms of raising and dashing hopes; reinforcing or challenging the weight of educational achievement, underscoring the specific talents required and opportunities arising at a particular moment in time. This pertains to the eternal question of the link between equality, achievement, shrewdness and mere luck; [...] Many graduates end up in jobs considered unsuitable for graduates as far as socio-economic status is concerned and which only offer limited opportunities for utilizing their skills on the job. 'Over-education' or 'under-employment' are expressions frequently used to denote these phenomena in pejorative terms. It must be pointed out in this context that the criticism of an oversupply of graduates on the one hand is often combined with the claim on the other hand that many graduates often lack the competencies required; And last but not least, employment is less stable compared to the situation which was the norm in most industrialized societies and at least in some sectors within developing countries over the last few decades. Insecure employment conditions have become quite common, at least during the first few years after graduation, new graduates being forced to accept part-time jobs, a combination of a few small contracts and jobs, or employment for a limited period of time» (Teichler 1999a: 289).

Tutti questi elementi, che possono essere considerati i nodi intorno a cui ruota la nostra riflessione, chiamano in causa la visione ultima dell'università, mettendo così sul piatto un ripensamento della sua impostazione tradizionale. È in questo quadro che l'emergere del concetto di *employability*, nelle sue diverse e molteplici forme, apre una riflessione su potenzialità e criticità di una relazione che, anche nei suoi rischi, apre spazi verso un nuovo modello di Università. Lo stesso Teichler, nel suo intervento alla EUA Conference "University and Society: Engaging Stakeholders" tenutasi a Marsiglia nell'aprile 2004, critica la concezione diffusa del termine *employability* che, nell'intenzione dei documenti politici, «suggests that higher education has to care primarily to avoid the danger of "ivory tower knowledge delivery"» (Teichler 2004: 8). Questa idea, infatti, non tiene in conto le ricadute di un potenziale disastro, radicalmente opposto, di un'alta formazione completamente subordinata alla presunta domanda del sistema occupazionale. Egli, difatti, sottolinea come «the call for fostering a more sound relationship between study and subsequent work should not be misunderstood as a call to give up the *raison d'être* of higher education, i.e. its potential to prepare both for complex task performance and concurrent reflection of the appropriateness of the established work tasks» (Teichler 2004: 8).

Il primo punto da cui partire è l'osservazione delle dinamiche di transizione verso il mondo del lavoro dei laureati (Garrouste, Rodrigues 2012; Tomlinson

2014; Allen, Van der Velden 2007b). Il problema di cui molti di essi fanno esperienza comprende non solo il tema dell'efficacia dei sistemi formativi, ma riguarda la capacità di costruire un percorso di vita radicato su una prospettiva personale e professionale (Boffo 2012).

Gli indicatori cui si fa riferimento sono rappresentati dal tasso di disoccupazione giovanile⁹⁴ e dal tasso di attività giovanile⁹⁵. I grafici che seguono, ripresi dal recente rapporto *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report* (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2018), definiscono la complessità di un panorama che coinvolge una vasta gamma di paesi a livello europeo.

A) Unemployment rate vs ratio (High education level):

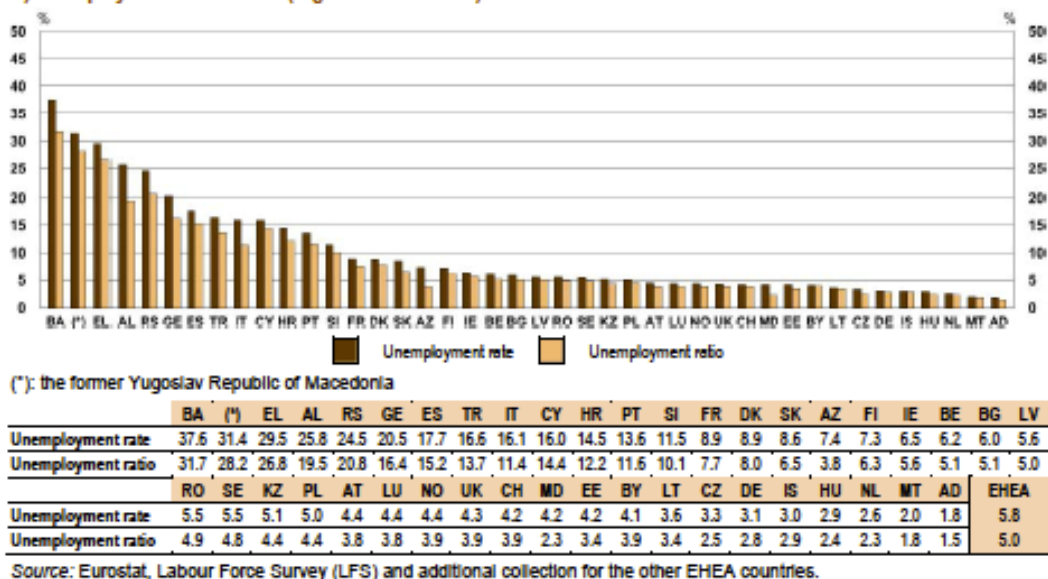


Figura 12 - Rapporto tra tasso di disoccupazione giovanile e tasso di attività giovanile (età 20-34 anni) di soggetti con titolo di studio universitario (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2018: 217).

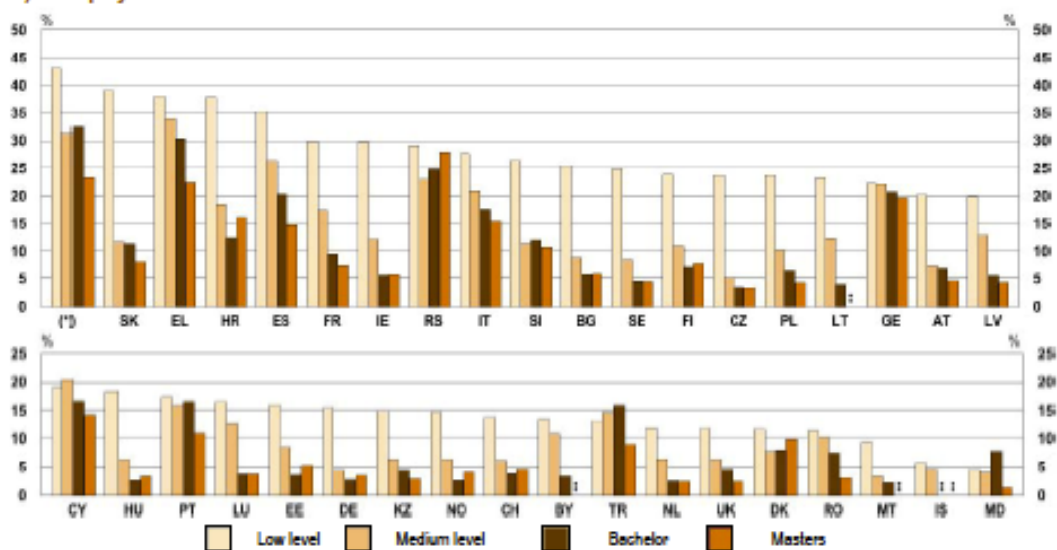
La figura 12 mostra la differenza tra tasso di disoccupazione giovanile e tasso di attività giovanile di soggetti con titolo di studio universitario. Quello che risulta in prima battuta di rilievo è la discrepanza che l'Italia mostra tra i due valori, segno di una maggiore proporzione di popolazione inattiva (16,1% contro 11,4%).

⁹⁴ Il tasso di disoccupazione giovanile (in inglese *unemployment rate*) misura la discrepanza sul mercato del lavoro dovuto ad un eccesso di offerta (da parte dei lavoratori) rispetto ad una minore domanda (da parte delle aziende). Misura solitamente la percentuale della forza lavoro che non riesce a trovare lavoro e pertanto viene definito come il rapporto tra le persone in cerca di lavoro e il totale della forza lavoro. Cfr. Eurostat 2018, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Youth_unemployment (06/2018).

⁹⁵ Il tasso di attività (in inglese *unemployment ratio*) è dato dal rapporto tra forza lavoro giovanile e il totale della popolazione giovanile. Tale dato permette di seguire l'andamento dell'occupazione giovanile e, al contempo, monitorare l'andamento demografico della popolazione.

Cfr. Eurostat 2018, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Youth_unemployment_ratio (06/2018).

B) Unemployment rate:



(*): the former Yugoslav Republic of Macedonia

	(*)	SK	EL	HR	ES	FR	IE	RS	IT	SI	BG	SE	FI	CZ	PL	LT	GE	AT	LV
Low level	43.1	39.0	38.0	37.9	35.3	29.8	29.7	29.1	27.7	26.4	25.6	24.8	23.9	23.7	23.7	23.3	22.3	20.1	19.9
Medium level	31.2	11.6	33.9	18.5	26.4	17.4	12.1	23.0	20.9	11.3	8.9	8.4	10.9	5.2	10.3	12.4	22.2	7.4	12.9
Bachelor	32.5	11.3	30.3	12.4	20.4	9.6	5.6	24.8	17.6	12.0	5.7	4.5	7.2	3.5	6.6	4.0	20.7	7.0	5.5
Masters	23.4	8.2	22.4	16.3	14.7	7.5	5.8	27.9	15.3	10.8	6.0	4.5	7.9	3.4	4.3	:	19.8	4.6	4.4

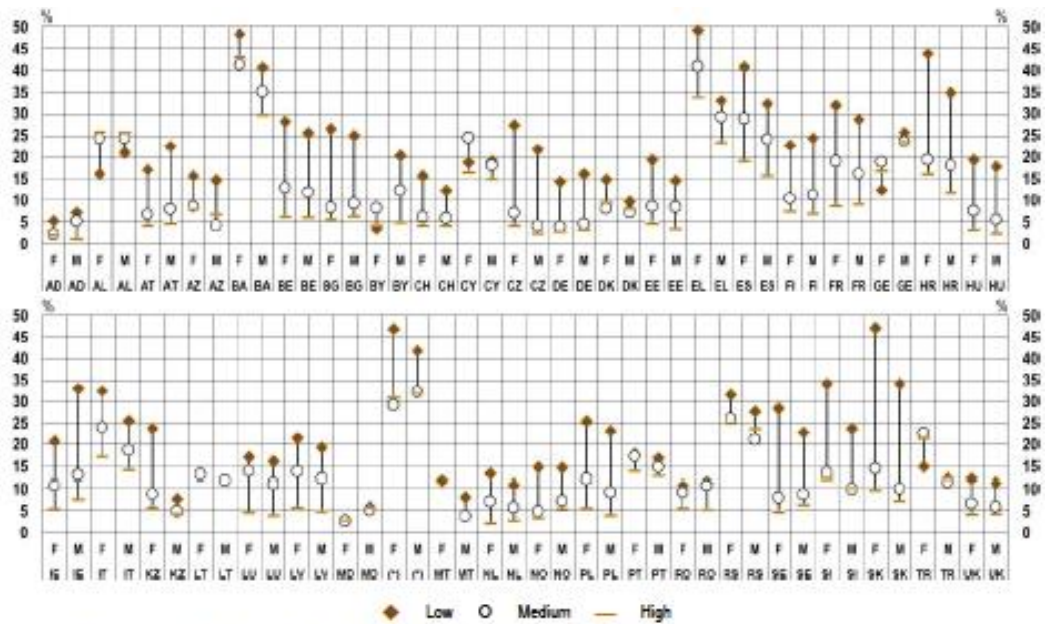
	CY	HU	PT	LU	EE	DE	KZ	NO	CH	BY	TR	NL	UK	DK	RO	MT	IS	MD	EHEA
Low level	19.0	18.3	17.3	16.5	16.0	15.5	15.0	14.7	13.8	13.5	13.1	11.9	11.7	11.5	11.3	9.3	5.8	4.5	20.0
Medium level	20.4	6.3	15.9	12.5	8.4	4.3	6.4	6.3	6.1	10.8	14.6	6.4	6.3	7.6	10.2	3.3	4.6	4.0	10.6
Bachelor	16.7	2.7	16.6	3.7	3.6	2.7	4.4	2.7	3.8	3.3	15.9	2.5	4.5	8.0	7.4	2.2	:	7.7	7.1
Masters	14.2	3.3	11.0	3.8	5.3	3.5	2.9	4.1	4.7	:	9.1	2.5	2.5	9.9	3.1	0.7	:	1.4	5.6

Source: Eurostat, Labour Force Survey (LFS) and additional collection for the other EHEA countries.

Figura 13 – Tasso di disoccupazione giovanile (età 20-34 anni) per livello di studi (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2018: 217).

Guardando invece al tasso di disoccupazione per livello di studi, si osserva una progressiva decrescita del dato in corrispondenza di titoli di studio più elevati. Sebbene il numero dei laureati magistrali disoccupati sia pur sempre alto (15,3%), è comunque significativamente minore dei *low level* (27,7%). Se ne può dedurre che stare in formazione, prendendo parte a stadi sempre maggiori di istruzione, aumenti le prospettive di inserimento all'interno del mercato del lavoro: questo è particolarmente rilevante in paesi come la Slovacchia, la Francia o l'Irlanda, in cui la domanda di competenze è cresciuta negli ultimi anni e oggi è fortemente incentrata su lavori ad alto tasso di innovazione.

Come sostiene il rapporto, «in general, obtaining a higher level qualification lowers the probability of becoming unemployed for both women and men» (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2018: 219). Tuttavia, occorre rimarcare come in paesi come l'Italia la differenza tra uomini e donne sia ancora piuttosto pronunciata, soprattutto per livelli medi e bassi (figura 14).

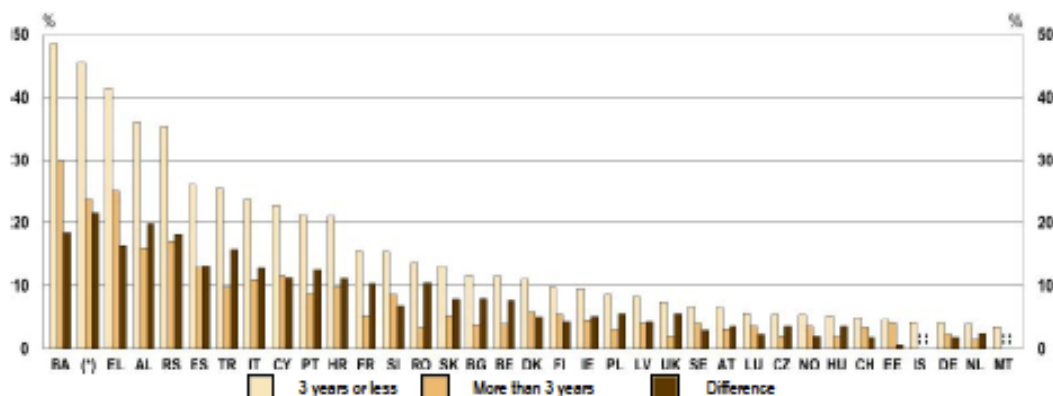


(*): the former Yugoslav Republic of Macedonia

Source: Eurostat, Labour Force Survey (LFS) and additional collection for the other EHEA countries.

Figura 14 - Tasso di disoccupazione giovanile (età 20-34 anni) per livello di studi e genere (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2018: 219).

Un ulteriore punto di rilievo per una ricognizione di contesto lo si ritrova nell’analisi del tempo di transizione università-lavoro a breve e medio termine. La figura 15 sintetizza i tassi di disoccupazione dei laureati entro o oltre i tre anni dalla laurea. Quello che si nota è una positiva tendenza a medio termine verso il raggiungimento di un’occupazione. Il dato sulla differenza tra i due valori, tuttavia, sottolinea le criticità del primo periodo di transizione fuori dai percorsi di alta formazione che poi nel tempo va ad assorbirsi gradualmente: paesi come Italia e Spagna soffrono maggiormente questa tendenza rispetto al Regno Unito, Germania e Olanda dove oltre a bassi livelli di disoccupazione si osservano ridotti tempi di prima transizione.



(*): the former Yugoslav Republic of Macedonia

	% BA (*)	EL	AL	RS	ES	TR	IT	CY	PT	HR	FR	SI	RO	SK	BG	BE	DK
3 years or less	48.5	45.4	41.5	36	35.3	26.1	25.5	23.7	22.9	21.2	21	15.6	15.5	13.7	13.2	11.7	11.5
More than 3 years	30.1	23.8	25.1	16.1	17.1	12.9	9.7	10.9	11.6	8.8	9.8	5.3	8.6	3.3	5.3	3.7	3.8
Difference	18.4	21.6	16.4	19.9	18.2	13.2	15.8	12.8	11.3	12.4	11.2	10.3	6.9	10.4	7.9	8	7.7

	% FI	IE	PL	LV	UK	SE	AT	LU	CZ	NO	HU	CH	EE	IS	DE	NL	MT	EHEA
3 years or less	9.7	9.6	8.6	8.2	7.5	6.8	6.6	5.7	5.5	5.4	5.3	5	4.6	4.1	4	3.8	3.4	11.5
More than 3 years	5.5	4.4	3	4	1.9	3.9	3.1	3.5	2	3.5	1.8	3.3	4	:	2.3	1.4	:	4.4
Difference	4.2	5.2	5.6	4.2	5.6	2.9	3.5	2.2	3.5	1.9	3.5	1.7	0.6	:	1.7	2.4	:	6.9

Source: Eurostat, Labour Force Survey (LFS) and additional collection for the other EHEA countries.

Notes:

Data are based on small sample size in most medium and small countries. Data are sorted by the unemployment ratio of recent graduates (graduated 3 years or less before the data collection).

EHEA: Refers to the EHEA median, which was calculated based on countries with complete data.

Figura 15 – Tasso di disoccupazione dei laureati (età 20-34 anni) per numero di anni dal conseguimento del titolo (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2018: 220).

Un successivo indicatore delle prospettive dei laureati nel mercato del lavoro è rappresentato dal *vertical mismatch*, che incorre quando sussiste discrepanza tra il livello di istruzione o di possesso di competenze dei laureati e l'effettiva capacità richiesta dal loro lavoro (Cedefop 2010b). Questa sezione osserva la percentuale di giovani adulti laureati che occupano una posizione tradizionalmente non afferente ad una qualifica terziaria, secondo l'International Standard Classification of Education (ISCED)⁹⁶, da un lato, e l'International Standard Classification of Occupations (ISCO)⁹⁷.

⁹⁶ L'International Standard Classification of Education (ISCED) è stata messa a punto dall'UNESCO per agevolare il confronto delle statistiche e degli indicatori relativi all'istruzione tra paesi diversi, sulla base di definizioni uniformi e concordate a livello internazionale. La classificazione si articola in nove così articolati:

ISCED 0: Educazione della prima infanzia

ISCED 1: Istruzione primaria

ISCED 2: Istruzione secondaria inferiore

ISCED 3: Istruzione secondaria superiore

ISCED 4: Istruzione post-secondaria non terziaria

ISCED 5: Istruzione terziaria di ciclo breve

ISCED 6: Bachelor o livello equivalente (diploma accademico di primo livello/laurea)

ISCED 7: Master o livello equivalente (diploma accademico di secondo livello/laurea magistrale)

ISCED 8: Dottorato o livello equivalente (diploma accademico di formazione alla ricerca/dottorato)

⁹⁷ Cfr. Istat 2013, *La classificazione delle professioni*: «la storia della Classificazione internazionale delle professioni è strettamente connessa con le attività della Conferenza

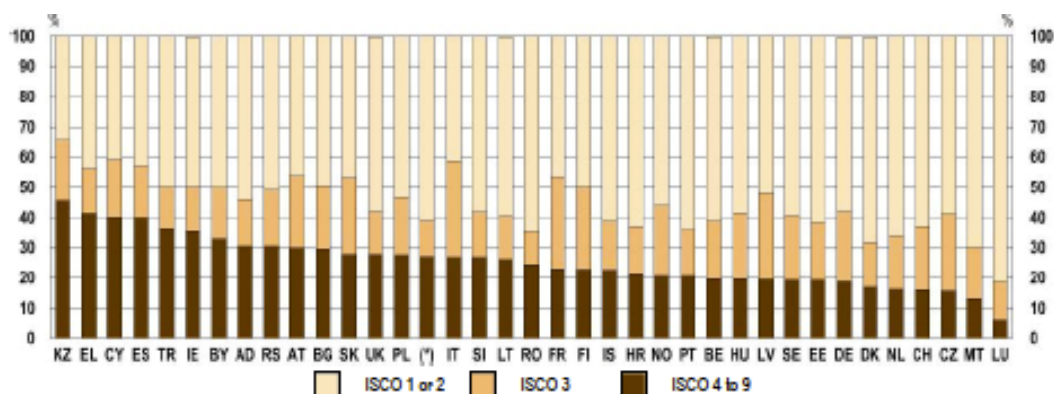
La figura 16 rappresenta la distribuzione di soggetti con istruzione terziaria (livello ISCED 5-8) in età 25-34 anni e occupati in settori ISCO 1-2 (legislators, seniors officials, managers and professionals), ISCO 3 (technicians and associate professionals) e in ISCO 4-9.

Come sottolinea il rapporto redatto dalla Commissione Europea, nel 2016 la percentuale media di *over-qualification* era del 24,4%, quando nel 2013 raggiungeva il 21,9%, segno di una crescita della proporzione di persone *overqualified*. Questo significa che nella metà dei paesi presi in oggetto, almeno un quarto dei giovani laureati risulta occupato in posizioni per le quali sarebbe sufficiente un livello più basso di qualificazione (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2018: 226).

internazionale degli statistici del lavoro, istituita presso l'Organizzazione internazionale del lavoro (Ilo). La necessità di giungere a una classificazione di riferimento internazionale, che garantisse la comparabilità tra i dati dei diversi paesi, è stata infatti accolta ed elaborata da questi studiosi fin dalla loro prima Conferenza del 1923, sebbene in quella occasione non siano giunti a formulare in concreto nessuna proposta tassonomica. [...] Il modello concettuale di cui si avvale è [...] imperniato sul concetto di competenza, e le definizioni dei dieci *major groups* non sono state pertanto modificate. ISCO08 è tuttavia più dettagliata nei livelli inferiori della scala gerarchica, essendo costituita da 43 *sub-major groups*, 131 *minor groups* e 425 *unit groups*» (Istat 2013: 11).

Nel dettaglio i dieci gruppi della classificazione ISCO sono così definiti:

- Managers
- Professional
- Technicians and associate professionals
- Clerical support workers
- Service and sales workers
- Skilled agricultural, forestry and fishery workers
- Craft and related trades workers
- Plant and machine operators, and assemblers
- Elementary occupations
- Armed forces occupations



(*): the former Yugoslav Republic of Macedonia

%	KZ	EL	CY	ES	TR	IE	BY	AD	RS	AT	BG	SK	UK	PL (*)	IT	SI	LT	RO	
ISCO 1 or 2	34.2	43.8	41.0	42.8	49.9	49.9	50.1	54.1	50.8	46.2	49.7	46.8	57.8	53.5	61.0	41.3	58.1	59.3	64.8
ISCO 3	20.3	14.8	18.8	17.1	13.5	14.5	17.1	15.5	18.7	23.9	20.7	25.3	14.3	18.9	11.9	31.8	15.0	14.3	10.8
ISCO 4 to 9	45.5	41.5	40.2	40.1	36.6	35.5	32.8	30.5	30.5	29.9	29.6	27.9	27.8	27.7	27.1	27.0	26.9	26.3	24.4

%	FR	FI	IS	HR	NO	PT	BE	HU	LV	SE	EE	DE	DK	NL	CH	CZ	MT	LU
ISCO 1 or 2	46.6	49.9	61.1	62.7	56.0	64.0	61.0	58.4	51.9	59.3	61.6	57.8	68.1	66.1	62.8	58.6	69.9	81.4
ISCO 3	30.3	27.3	16.2	16.1	23.3	15.4	19.0	21.8	28.4	21.3	19.1	23.4	14.8	17.7	21.1	25.6	16.9	12.6
ISCO 4 to 9	23.1	22.8	22.7	21.2	20.7	20.7	19.9	19.8	19.7	19.5	19.4	18.7	17.0	16.2	16.1	15.8	13.2	6.0

Source: Eurostat, Labour Force Survey (LFS) and additional collection for the other EHEA countries.

Notes:

ISCO 0 (armed forces) and ISCO missing excluded.

Data are sorted by the percentage of people working in ISCO 4 to 9.

Figura 16 – Distribuzione di soggetti con istruzione terziaria (livello ISCED 5-8) in età 25-34 anni e occupati in settori ISCO 1-2 (legislators, seniors officials, managers and professionals) e ISCO 3 (technicians and associate professionals) e in ISCO 4-9. (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2018: 226).

Tutto ciò si ritrova anche nell'analisi delle competenze possedute, come elaborato recentemente dall'OECD all'interno del rapporto *Getting Skills Right: Italy* (OECD 2017b)⁹⁸. Il documento rileva in prima istanza, per quanto concerne il nostro paese, una mancanza elevata di professionalità afferenti all'ambito dell'informatica, dell'elettronica, delle scienze matematiche, dell'ingegneria nonché nel settore educazione e formazione, come mostra la figura 17.

⁹⁸ Il rapporto *Getting Skills Right: Italy* si inserisce in una linea di intervento promossa dall'OECD per supportare i paesi in un migliore allineamento tra domanda e offerta di *skills*. In particolare, esso si è concentrato su: « i) understanding how countries collect and use information on skill needs; ii) investigating cost-effective training and labour market policies to tackle skill mismatch and shortages; iii) studying the incentives of training providers and participants to respond to changing skill needs; and iv) setting up a database of skill needs indicators» (OECD 2017b: 1).

A. Knowledge needs across European countries and South Africa (latest available year)

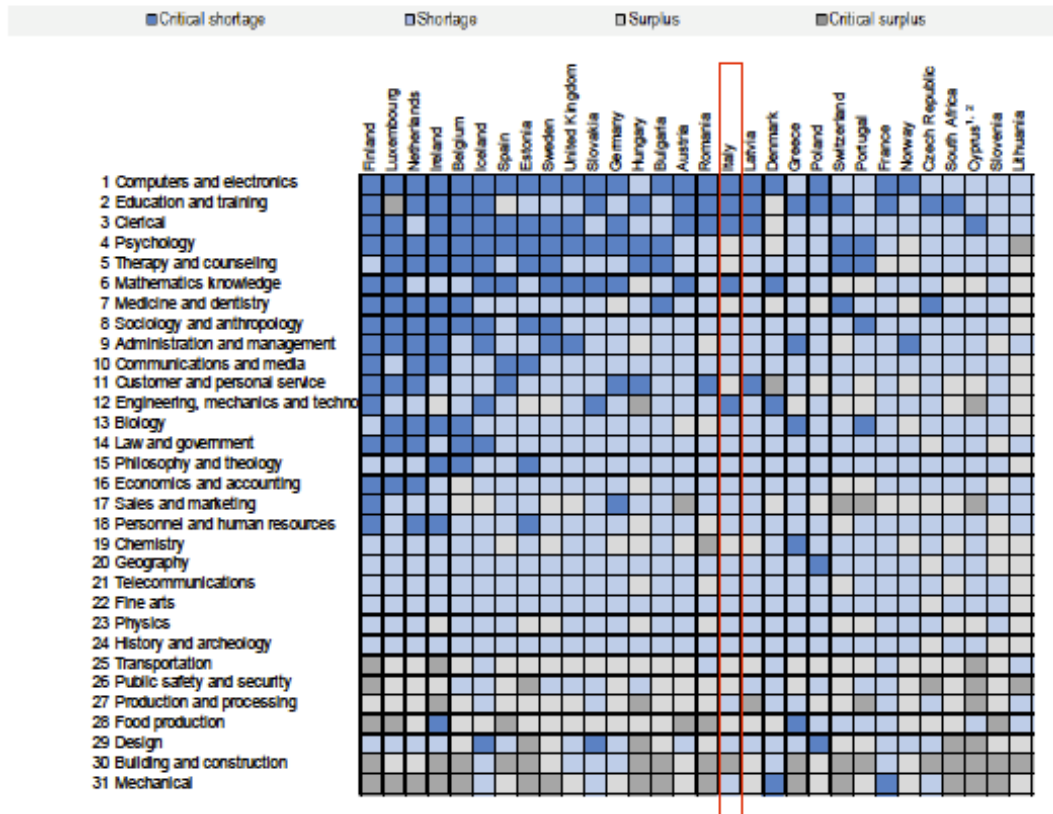


Figura 17 – Domanda di conoscenze nei paesi Europei e Sud Africa (OECD 2017b: 61).

Ciò si rintraccia anche nella rilevazione delle competenze richieste dal mercato del lavoro italiano (figura 18), che conferma la forte ricerca di ingegneri in ambito meccanico e tecnologico, le competenze educative e formative, quelle comunicative, le capacità matematiche e scientifiche oltre a quelle di business e management, rilevando allo stesso tempo un surplus negli ambiti legislativi, della pubblica sicurezza e dei servizi sanitari.

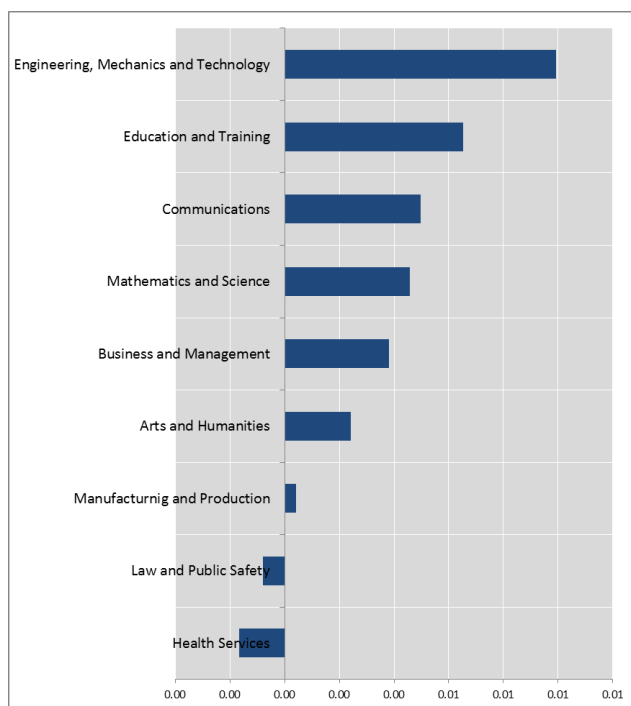


Figura 18 - Competenze richieste dal mercato del lavoro italiano (OECD 2017b).

Allo stesso modo, sul versante delle competenze, l'OECD denota una mancanza nelle abilità verbali e comunicative, oltre alla capacità di utilizzare metodi quantitativi dei lavoratori italiani (Figura 19).

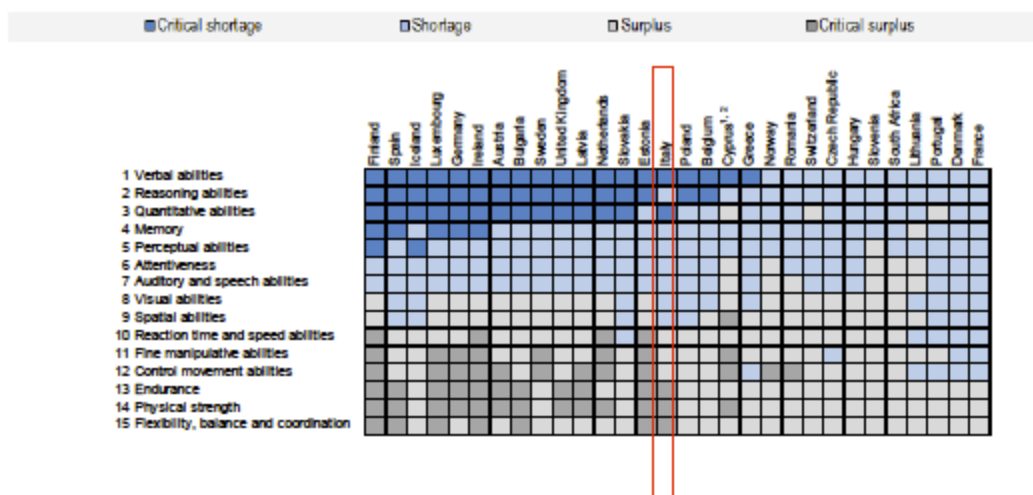


Figura 19 - Domanda di abilità nei paesi Europei e Sud Africa (OECD 2017b: 61).

Se invece si getta lo sguardo sul bisogno di competenze trasversali del mercato del lavoro italiano, l'attenzione cade sulle dimensioni di comprensione del testo e produzione scritta (elementi di base per un'efficace interazione dentro e fuori dai luoghi di lavoro) oltre alla capacità di ascolto attivo, di comunicazione e di *critical thinking* (OECD 2017b: 64) (figura 20).

B. Skill needs in Italy

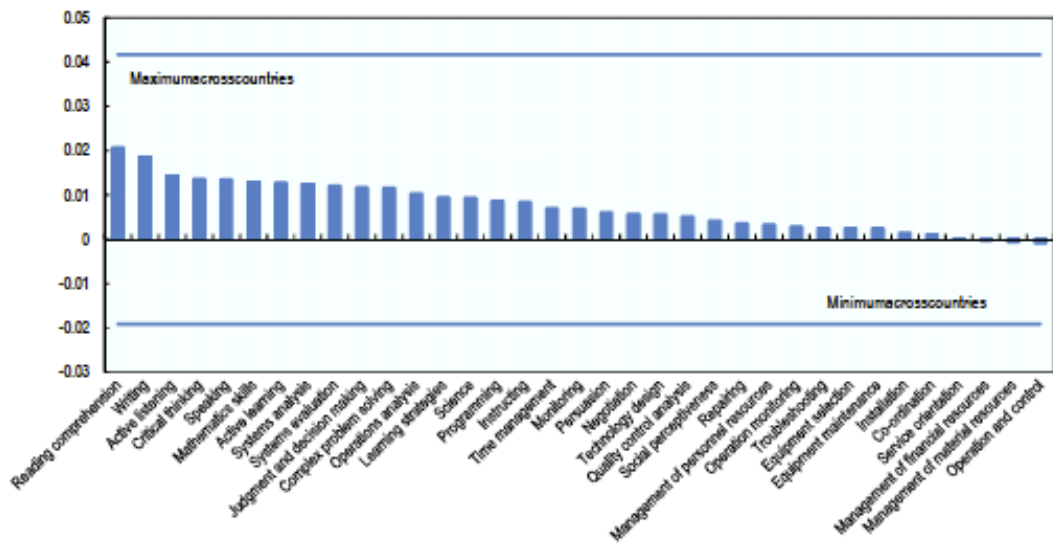


Figura 20 – Bisogni di competenze in Italia (OECD 2017b: 64).

È interessante osservare come il tema del *mismatch* non si rivolga esclusivamente al rapporto tra titolo di studi e posizione ricoperta, ma anche tra il settore di studi e il lavoro svolto. La figura 21, infatti, ben illustra come l'Italia abbia elevati tassi di *underqualification* e *overqualification*, ma, allo stesso tempo, anche una percentuale consistente (oltre il 30%, circa 9 milioni di lavoratori) di *field-of-study-mismatch*.

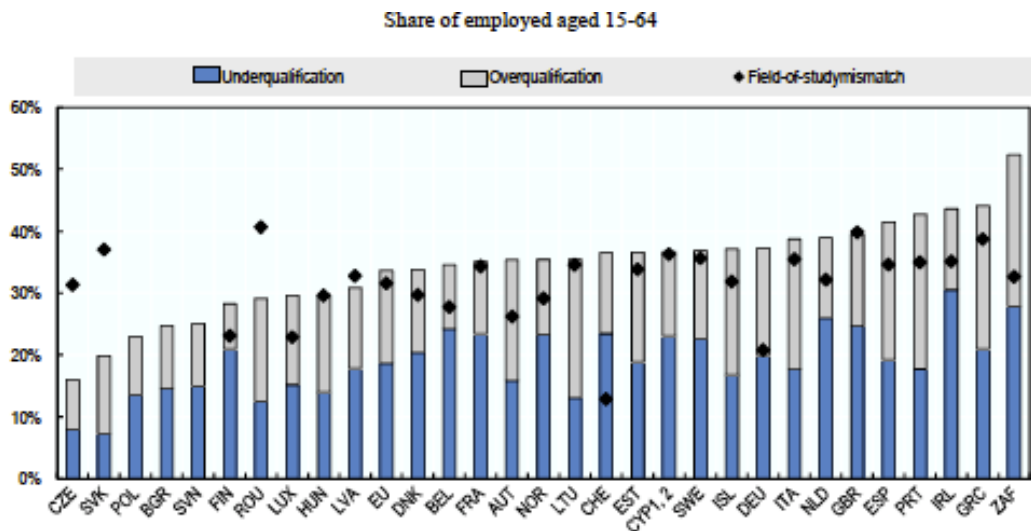


Figura 21 - Incidenza del mismatch relativo alla qualifica e al settore di studi (OECD 2017b: 73).

Il quadro qui illustrato, seppur nei suoi tratti più generali e contestuali, solleva alcuni importanti interrogativi per coloro che si occupano di immaginare e progettare i percorsi di Higher Education di oggi e di domani. Il tema dell'occupazione, oggi centrale per uno sviluppo formativo pieno e inclusivo dei giovani adulti, sembra un'emergenza non più rimandabile.

3.2 Il quadro internazionale delle politiche per l'employability

Occuparsi e preoccuparsi del futuro dell'educazione impone, oggi più che mai, la capacità di affrontare una serie di domande che coinvolgono in profondità il modello di alta formazione, nella sua configurazione più strutturale, in una prospettiva interna e esterna (Brennan, Shah 2011). Ci viene in aiuto a questo proposito Ulrich Teichler che già nel 1999 si era posto alcuni interrogativi sulle forme tramite cui l'università avrebbe dovuto porsi in relazione con il mondo del lavoro:

«- To what extent should higher education focus on the enhancement of students' knowledge and possibly on the cultivation of their personality *without or with little explicit regard of their potential future professional roles and tasks*, or to what extent should preparation for the world of work be *targeted for*?

- Should higher education intend to *lay the foundation* for future occupational tasks, or should it pursue a *direct preparatory function*?

- Should study prepare students for a *wide range of occupations* and work tasks or should it be *highly specialized*?

- To what extent should higher education deliver the competences which seem to be *on demand* on the part of the employment system, or to what extent should higher education prepare the students to become *active agents of innovation* and change in the world of work?» (Teichler 1999b: 170).

Queste domande hanno accompagnato l'intero percorso di ricerca che ha portato all'elaborazione di questo testo. Un primo confronto è stato rivolto, in prima istanza, ai processi politici e istituzionali che hanno cercato, negli ultimi decenni, di fornire una risposta a questa progressiva mutazione dell'Higher Education a livello internazionale. Si farà dunque riferimento al Processo di Bologna (EHEA 2015; Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2018), all'ingente lavoro della Commissione Europea (Ferencz, Wächter 2017) e a quello dell'OECD (OECD 2016, 2017a).

Il Processo di Bologna⁹⁹ (EHEA 2015) costituisce in prima istanza il primo tentativo di elaborare una risposta alle sfide che riguardano la formazione universitaria nella società della conoscenza. Esso nasce nel 1999 come accordo intergovernativo di collaborazione nel settore dell'istruzione superiore. L'iniziativa prende le mosse dalla Conferenza di Bologna dei Ministri dell'istruzione superiore europei, tenutasi a Bologna nel giugno 1999, con l'obiettivo di realizzare uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore fondato sui seguenti principi:

1. libertà accademica, autonomia istituzionale e partecipazione di docenti e studenti al governo dell'istruzione superiore;
2. qualità accademica, sviluppo economico e coesione sociale;
3. incoraggiamento alla libera circolazione di studenti e docenti;

⁹⁹ Per uno sguardo più approfondito su storia e ambiti di intervento del Processo di Bologna si consulti il sito <http://www.processodibologna.it/> (05/2018).

4. sviluppo della dimensione sociale dell'istruzione superiore;
5. massima occupabilità e apprendimento permanente dei laureati;
6. considerazione di studenti e docenti quali membri della medesima comunità accademica;
7. apertura all'esterno e collaborazione con sistemi di istruzione superiore di altre parti del mondo.

Nel corso di questi decenni gli obiettivi e la *mission* si sono aggiornati proprio nella cornice di incontri periodici tra i ministri dei paesi membri. L'ultimo tra questi, tenutosi a Yerevan (Georgia) nel 2015, si è concluso individuando le seguenti priorità essenziali per il futuro:

1. migliorare la qualità e la pertinenza dell'istruzione e dell'insegnamento;
2. promuovere l'occupabilità dei diplomati e dei laureati durante l'intero corso della loro vita lavorativa;
3. rendere i nostri sistemi più inclusivi;
4. attuare le riforme strutturali concordate (EHEA 2015).

Nel dettaglio, il comunicato finale di Yerevan affermava che «fostering the employability of graduates throughout their working lives in rapidly changing labour markets [...] is a major goal for the EHEA» (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2018: 215). Inoltre, i ministri ribadivano il loro supporto affinché «higher education institutions in exploring diverse measures to reach these goals, e.g. by strengthening their dialogue with employers, implementing programmes with a good balance between theoretical and practical components, fostering the entrepreneurship and innovation skills of students and following graduates' career developments» (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2018: 215).

Una approfondita lettura critica del rapporto tra Processo di Bologna e il tema dello sviluppo del rapporto tra Higher Education e mondo del lavoro è stata avanzata da molteplici autori (Sin, Neave 2016)¹⁰⁰, tra cui Ulrich Teichler (Teichler 2013). Lo studioso tedesco ne raccoglie difatti alcuni punti-chiave intorno a cui il dibattito primariamente ruota. All'università infatti è richiesto come missione primaria di:

- insegnare agli studenti come comprendere e padroneggiare le teorie, i metodi e gli ambiti disciplinari;

¹⁰⁰ Interessante a questo proposito le osservazioni critiche mosse da Sin e Neave a proposito dello spostamento che il focus del Processo di Bologna sull'*employability* ha generato sulle missioni tradizionali dell'università: «by giving supra-national prominence to employability, a theme already important for member states, the Bologna Process – an unprecedented catalyst to European higher education reform (Neave 2009, 17–58) – acknowledged the shifting meaning of higher education. From an early cultural rationale linked to European citizenship and identity, Bologna evolved towards an economic programme (Tomusk 2004). Traditionally a medium for cultural civic development and liberal education, higher education is nowadays portrayed as tightly coupled to economic needs. [...] By giving employability pride-of-place, the Bologna Process did not add a new element to the agenda; it merely registered the changing dynamic between higher education and the labour market that had already occurred over the past decades. Elevating employability to a supra-national level simply underlined higher education's revised purpose, whilst acknowledging neoliberalism as a key driver in higher education strategy» (Sin, Neave 2016: 1447-1448).

- contribuire alla crescita culturale e allo sviluppo personale;
- preparare gli studenti per il successivo percorso lavorativo e per le altre sfere della vita attraverso il fondamento di una conoscenza rilevante, che sappia aiutarli a comprendere ed acquisire le regole e gli strumenti della loro vita professionale;
- supportare le abilità di mettere in discussione la consuetudine delle pratiche. I laureati infatti devono essere critici e capaci di far fronte a compiti lavorativi non ancora determinati contribuendo così alla crescita e all'innovazione (Teichler 2013: 422-423).

Occorre dunque superare la consueta descrizione dicotomica dell'alta formazione, in cui si separa nettamente l'impostazione accademica tradizionale dalla sensibilità verso la professionalizzazione dei percorsi (Wuttig, Wächter, Rohde, Lam, Lungu, Rumbley 2011). A questo proposito, si sottolinea come si debba tenere in conto la complessità di un quadro che riguarda un'ampia varietà di dimensioni, distinguendo tra:

«- a professionally geared *composition of knowledge* within a study programme (e.g. mechanical engineering) versus an academically determined composition of knowledge of a study programme (e.g. philosophy);

- an *academic versus applied emphasis of teaching and learning*, i.e. an emphasis on understanding the logic of the knowledge system versus an emphasis on the transfer of knowledge to practical problemsolving;

- *academic orientation versus orientation towards practice*, i.e. pursuit of knowledge for its own sake versus learning to understand the tensions between theory and practice during the course of study;

- *preparing students to be able to become scholars versus preparing students to understand and utilize the results of academic work* in their subsequent professional work outside academia;

- prime emphasis on the understanding and the ability to handle *conventional wisdom* versus prime emphasis on sceptical and critical views as well as on coping with *indeterminate work tasks and innovation*;

- emphasis on conveying *foundation of knowledge* relevant for professional practice versus preparing students directly to *master all the relevant knowledge*;

- emphasis on *general knowledge* and competences versus emphasis on *specific academic or professional knowledge* and competences; *disciplinary versus interdisciplinary* emphasis, and

- emphasis on mastering the “*substance*” as such versus emphasis on the *awareness of the impact of professional action*» (Teichler 2013: 423).

Su questa linea, l'impegno della Commissione Europea è stato progressivamente più intenso e volto a rafforzare la capacità di dialogo e sviluppo dei sistemi di alta formazione all'interno dei paesi membri. È infatti con il Trattato di Maastricht (1992) che è stata introdotta una competenza europea in materia di educazione (in generale), sebbene la prerogativa politica e legislativa sia stata comunque mantenuta a livello nazionale. Il ruolo dell'UE, dunque, è comunque limitato al sostegno alla cooperazione tra sistemi nazionali, attraverso azioni volte:

- a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri;
- a favorire la mobilità degli studenti e degli insegnanti, promuovendo tra l'altro il riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio;
- a promuovere la cooperazione tra gli istituti di insegnamento;
- a sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di istruzione degli Stati membri;
- a favorire lo sviluppo degli scambi di giovani e di animatori di attività socioeducative;
- a incoraggiare lo sviluppo dell'istruzione a distanza.

Uno sviluppo significativo dell'azione in materia è rappresentato dall'introduzione, agli inizi degli anni Duemila, dell'Open Method of Coordination (OMC) che ha cercato di favorire la convergenza tra agende nazionali e agenda europea anche all'interno del settore dell'Higher Education (Ferencz, Wächter 2017). L'OMC difatti «gave the Commission the role of a coordinator of joint target setting of member state governments and of a watchdog to monitor goal-achievement» (Wächter 2012: 11).

Una delle basi è sicuramente rappresentata dalla comunicazione della Commissione Europea del maggio 2006 *Portare avanti l'agenda di modernizzazione delle università: istruzione, ricerca e innovazione*. Il documento, in congiunzione con gli obiettivi della Strategia di Lisbona (2006), si poneva l'intento di intervenire sulle seguenti linee:

1. abbattere gli ostacoli relativi agli istituti di istruzione superiore in Europa;
2. garantire un'effettiva autonomia e responsabilità agli istituti di istruzione superiore;
3. incentivare i partenariati strutturati con il mondo dell'economia;
4. fornire il giusto mix di abilità e competenze per il mercato del lavoro;
5. ridurre il deficit di finanziamento e assicurare una maggiore efficacia dei finanziamenti nell'istruzione e nella ricerca;
6. accrescere l'interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà;
7. attivare le conoscenze mediante l'interazione con la società;
8. premiare l'eccellenza al massimo livello;
9. rendere lo spazio europeo dell'istruzione superiore e lo spazio europeo della ricerca più visibili e attraenti nel mondo

È qui che si ritrovano gli antecedenti fondamentali del documento elaborato dalla Commissione Europea nel 2011 ed intitolato *Sostenere la crescita e l'occupazione – un progetto per la modernizzazione dei sistemi d'istruzione superiore in Europa* (Commissione Europea 2011). Il testo, strutturato in due parti, si focalizza da un lato sulle priorità di azioni suggerite ai paesi membri e alle istituzioni universitarie, per un totale di cinque obiettivi; dall'altro individua sei aree di intervento per l'Unione Europea e –nel dettaglio- una lista di compiti per la Commissione Europea.

Sul versante dei paesi membri e degli istituti di formazione terziaria essi sono così enucleati:

1. Aumentare il livello di qualificazione per formare i diplomati e i

- ricercatori di cui l'Europa ha bisogno;
- 2. Migliorare la qualità e la pertinenza dell'istruzione superiore;
- 3. Aumentare la qualità grazie alla mobilità e alla cooperazione transnazionale;
- 4. Attivare il triangolo della conoscenza: fare il collegamento tra l'insegnamento superiore, la ricerca e le imprese per favorire l'eccellenza e lo sviluppo regionale;
- 5. Migliorare la governance e il finanziamento (Commissione Europea 2011).

Per quanto riguarda, invece, i task in capo alla Commissione Europea sono così delineati:

- 1. Sostenere le riforme attraverso la raccolta di dati per le politiche, l'analisi e la trasparenza;
- 2. Incoraggiare la mobilità;
- 3. Porre l'insegnamento superiore al centro dell'innovazione, della creazione di posti di lavoro e dell'occupabilità;
- 4. Sostenere l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore europea;
- 5. Rafforzare l'impatto di lungo termine e la complementarità del finanziamento dell'UE;
- 6. Prossime tappe verso un'istruzione superiore europea intelligente, sostenibile e inclusiva (Commissione Europea 2011).

Occorre leggere questo documento nel quadro contestuale, economico e sociale, in cui va a collocarsi. La comunicazione del 2011, infatti, giunge nel pieno della crisi finanziaria globale che dal 2007-2008 ha colpito le economie a livello mondiale e si ritrova fortemente connessa con la *Strategia Europa 2020* per il rilancio dell'Unione Europea (Ferencz, Wächter 2017), dando il proprio contributo specifico alla definizione del ruolo specifico dell'Higher Education. Conseguentemente, la Commissione si è primariamente focalizzata su azioni volte ad accrescere il valore economico e la rilevanza per il mercato del lavoro (cioè accrescere l'*employability*, stimolare l'innovazione, rafforzare il legame tra alta formazione e mondo del lavoro, incrementare la competitività e l'attrattività dello spazio europeo dell'istruzione superiore (Schuetze, Mendiola 2011).

La comunicazione del 2017 *Una nuova agenda per l'istruzione superiore* (Commissione Europea 2017), al contrario, si colloca in un clima molto diverso. Un tempo in cui l'Europa e le istituzioni internazionali sono sempre più avvolte da un'aura di scetticismo, germe di una progressiva polarizzazione che divide il campo europeo (si veda la crisi della Grecia o il Referendum sulla Brexit, solo per citare alcuni eventi cruciali). L'obiettivo primario di questo *policy statement*, dunque, non è solo quello di mettere in luce il contributo delle università all'economia europea: esso si indirizza, invece, ben oltre, verso la riduzione di un crescente *mismatch* percepito tra le istituzioni europee e la loro capacità di risposta efficace alle sfide sociali, economiche e politiche di questi anni (Garrouste, Rodrigues 2012; Blasko, Brennan, Little, Shah 2002). Sebbene la continuità tra questo atto e quello del 2011 sia talmente evidente da renderlo tacciabile di conservativismo (Ferencz, Wächter 2017: 37), si rileva

un importante passo avanti, soprattutto a livello metodologico. L'assunzione di una prospettiva integrata, che introduce quattro priorità-chiave volte a indirizzare un'azione congiunta tra stati membri, istituzioni universitarie e Commissione Europea, ribadisce l'importanza di una risposta corale, interconnessa e capace di affrontare la complessità del panorama attuale (Humburg, Van der Velden 2013).

Nel dettaglio, i quattro punti intorno cui ruota la strategia europea sono perciò così definiti:

1. Contrastare gli squilibri di competenze e promuovere l'eccellenza nello sviluppo delle competenze;
2. Creare sistemi di istruzione superiore inclusivi e connessi;
3. Fare in modo che gli istituti di istruzione superiore contribuiscano all'innovazione;
4. Favorire l'efficacia e l'efficienza dei sistemi di istruzione superiore (Commissione Europea 2017: 4).

Seppur introdotto chiaramente solo nel primo punto, il tema dello sviluppo di competenze si staglia sullo sfondo di tutta la direttrice proposta. Ciò è in linea con un ulteriore documento della Commissione, già presentato alla metà del 2016, dal titolo *Una nuova agenda per le competenze per l'Europa: lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività* (Commissione Europea 2016). In tal senso, la comunicazione del 2017 si pone in chiara prosecuzione con gli obiettivi già introdotti in precedenza¹⁰¹. Si vedrà dunque nei prossimi anni, al netto delle potenziali turbolenze sociali e globali (Katsarova 2015; Brennan, Ender, Musselin, Teichler, Välimaa 2011), la

¹⁰¹ Cfr. quanto afferma la comunicazione *Una nuova agenda per le competenze per l'Europa: lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività* in materia di priorità-chiave per lo sviluppo di competenze: «la nuova agenda per le competenze presentata oggi figura al primo posto nell'elenco delle principali iniziative del programma di lavoro della Commissione per il 2016. Essa sostiene un impegno condiviso e si propone di conseguire una visione comune circa l'importanza strategica delle competenze per promuovere l'occupazione, la crescita e la competitività. L'agenda per le competenze rafforza e, in alcuni casi, razionalizza le iniziative esistenti per fornire una migliore assistenza agli Stati membri nell'ambito delle riforme nazionali e per indurre un cambiamento di mentalità sia nelle persone sia nelle organizzazioni. Essa invoca un impegno comune per attuare riforme in una serie di settori in cui l'azione dell'Unione apporta un valore aggiunto maggiore e verte su tre filoni di attività principali:

accrescere la qualità e la pertinenza della formazione delle competenze;

rendere le competenze e le qualifiche più visibili e comparabili;

migliorare l'analisi del fabbisogno di competenze e le informazioni correlate per migliorare le scelte professionali.

La sola azione a livello di UE non è tuttavia sufficiente. Il successo dipende dall'impegno e dalle conoscenze di numerosi attori: i governi nazionali, le regioni, gli enti locali, le imprese e i datori di lavoro, i lavoratori e la società civile, e le persone stesse, chiamate a cogliere opportunità per valorizzare al meglio i propri talenti. In particolare alle parti sociali spetterà un ruolo fondamentale nel garantire che l'agenda sia sviluppata e attuata con successo e tenga il passo con le esigenze in rapida evoluzione del nostro mercato del lavoro e della società» (Commissione Europea 2016: 4).

capacità recettiva dei diversi soggetti rispetto a questi stimoli politico-programmatici¹⁰².

Su un altro livello si inserisce il lavoro dell'OECD che, in un documento realizzato in collaborazione con l'International Labour Organization e con la World Bank, intitolato *Enhancing employability* (OECD 2016) tenta di delineare una strategia per rispondere alle crescenti sfide della globalizzazione, delle trasformazioni tecnologiche, dell'innovazione, dei cambiamenti climatici e dei nuovi trend demografici (Federighi 2013; Moretti 2013). Difatti, tutti questi elementi hanno un impatto ingente su molti lavori tradizionali e, allo stesso tempo, delineano nuove opportunità lavorative nei settori economici emergenti (OECD 2016: 3). Tutto ciò porta con sé il rischio di ampliare le ineguaglianze esistenti, contribuendo alla marginalizzazione di alcuni gruppi nonché al fenomeno della *job polarisation*¹⁰³ (Maselli 2012; Beblavy, Maselli, Veselkova 2014). Proprio alcune politiche mirate al mondo del lavoro possono contribuire a ridurre gli effetti di questi fenomeni, dando la possibilità ad una vasta gamma di soggetti di adattarsi e riconfigurarsi alla luce di tutte queste mutazioni sistemiche. Il documento OECD, nel dettaglio, individua quattro linee di azione, all'interno delle quali si delineano molteplici punti di intervento:

«1. *Anticipating emerging skill needs and adapting policies accordingly:*

- Systematically collect and use robust and accessible information on current and expected future skills demands to provide timely information to relevant stakeholders on the content and type of education and training required
- Promote co-ordination mechanisms and social dialogue, including working groups, round tables and sector skills councils, to ensure a better collection, dissemination and use of skill needs information by all relevant stakeholders
- Where the demand for skills cannot be fulfilled by employers themselves, strengthen the incentives and enforcement of training systems to be responsive to demands, e.g. through performance contracts.

2. *Reinforcing the role of training and work-based learning:*

¹⁰² A questo proposito Martin Humburg, Rolf Van der Velden e Annelore Verhagen, in una ricerca per la Commissione Europea del 2013 sulla prospettiva degli *employers* rispetto al grande tema dell'*employability*, evidenziano questi tre principali dilemmi per le istituzioni di alta formazione:

«The importance and role of specific knowledge in developing graduates' skills;

The need to strike a balance between developing skills that improve short-term employability and skills that improve long-term employability;

The question which skills should be developed inside HE and which skills can better be developed outside HE?» (Humburg, Van der Velden, Verhagen 2013: 74).

¹⁰³ Come afferma Ilaria Maselli: «there is a trend towards polarisation on the labour demand side with respect to occupations in most European countries, whereas on the supply side, the trend is towards a linear upskilling of the population. Depending on the speed of these changes and on the skill content of current demand and supply, there is a risk that in some countries a skill mismatch problem will arise» (Maselli 2012: 26).

- Expand participation in work-based learning to promote successful transitions from school to work and improve the quality of skills development;
- Promote job retention and re-employment through retraining and active labour market programs in response to structural change;
- Enhance flexibility and governance within the TVET system at the local level to ensure that institutions and programmes adapt to the needs of employers, individuals, and the local labour market more generally;
- Foster the participation of individuals from disadvantaged groups – low-skilled, youth, migrants - in life-long learning and employability programmes by addressing barriers to participation and providing appropriate incentives;
- Pursue a balance between responding to specific employer needs while developing more general transferable skills that will be beneficial to individuals throughout their working lives.

3. *Enhancing the adaptability of workplaces:*

- Foster a better use of existing skills by promoting innovation and the introduction of high-performance work practices
- Facilitate local and national partnerships which reduce policy silos and bring social partners together with training organisations and other intermediaries to design strategies which seek to improve the adaptability of workplaces

4. *Promoting labour mobility:*

- Tackle institutional barriers to labour mobility such as rules and regulations providing disincentives to change jobs and location.
- Facilitate required labour mobility between occupations and sectors through better skills assessment, skills recognition and re-training strategies for jobseekers» (OECD 2016: 5).

Il quadro delle politiche, qui solamente introdotto per una ricognizione di contesto, rappresenta il fulcro del dibattito su misure e soluzioni per far fronte allo *skill mismatch* riducendo la distanza tra formazione e lavoro e per accrescere il potenziale di *employability* dei soggetti (Morley 2001; Garrouste, Rodrigues 2012). Lo sottolinea Paolo Federighi nel rapporto *Adult and continuing education in Europe. Using public policy to secure a growth in skills* (Federighi 2013) suggerendo quattro *policy priorities* per intervenire sul fronte della domanda di competenze all'interno delle dinamiche mercato del lavoro:

«Concentrate public interventions on adopting rules that reduce the economic and social barriers that hamper access to training opportunities for various levels of the population;
Concentrate the use of public financial resources on rebalancing functions, i.e. directing them to people, companies, territories that, without public intervention, would not find an answer to their growth needs;

Take on as a priority the sensitive reduction of the number of low-skilled citizens who, without public intervention, would see their conditions of social and work exclusion progressively worsen; and

Use direct incentives to encourage those who invest in training, and cautiously use forms of taxation, though finalised at training» (Federighi 2013: 87-88).

Di pari passo, afferma Federighi, occorre individuare alcune priorità-chiave anche per lo sviluppo dell'offerta di competenze, elemento cruciale per una crescita inclusiva, che dia la possibilità a quanti più soggetti possibile di stare efficacemente nel mondo del lavoro (Yorke 2006; McQuaid, Lindsay 2005; Tomlinson 2007, 2008). In particolare esse sono così enucleate:

«Use regulative and financial instruments to promote autonomous initiatives that increase the training potential of companies;

Promote expansion of the training market by reducing obstacles – including those of an institutional nature – that hamper growth of the training industries, cooperation and competition among the various public and private actors, and eliminate the barriers of monopolistic and oligopolistic regimes;

Promote the presence of all sizes of training provider: micro, small, medium and large, whether operating in just one territory or on a worldwide level. Variety ensures a greater likelihood of finding pertinent answers to individual training demand and cost containment; and

Promote improvement of offer quality, making the university system assume duties of initial training of the sector operators and sustaining research orientated to training innovation» (Federighi 2013: 88).

Se ne può dedurre che la relazione efficace tra *employability*, alta formazione e mondo del lavoro passa non soltanto da progetti e strategie mirate ai percorsi universitari e alle transizioni dei soggetti, ma anche –e soprattutto- dalla capacità delle politiche di accrescere il livello di innovazione, tramite la costruzione di connessioni con i vari *stakeholders* e una crescente sensibilità verso il valore della formazione e dello sviluppo di competenze (Federighi 2013).

Tutto ciò appare ancora più cruciale se si guarda agli studi sui trend futuri sul lavoro nella *knowledge society* (Allen, Van der Velden 2007; Arthur, Brennan, De Weert 2007). Elementi come la velocizzazione delle trasformazioni sociali, insieme alla progressiva complessità dei sistemi (Barnett 2000; Morin 2015), evidenziano un crescente livello di incertezza dei processi. Ciò comporta una conseguente domanda di flessibilità all'interno dei percorsi, sottolineando dunque la rilevanza di un accompagnamento formativo allo sviluppo di *skills* (Humburg 2014: 10-11). Accanto a questo, la dirompente presa di campo delle tecnologie si staglia come uno dei trend centrali per il futuro della formazione e del lavoro (Gilchrist 2016; Seghezzi 2015). Saper abitare la domanda di innovazione, gestendone i cambiamenti e l'impatto sulla dimensione occupazionale, al pari della crescente richiesta di performance è uno snodo

cruciale per il rapporto dell'università con il mondo del lavoro, anche alla luce del paradigma di Industria 4.0¹⁰⁴ (Smit, Kreutzer, Moeller, Carlberg 2016).

Acquisire la capacità di generare nuove idee è un aspetto strategico per tutte quelle organizzazioni che devono affrontare cambiamenti continui nel mercato. Come sostiene Martin Humburg¹⁰⁵, «the higher the degree of autonomy knowledge workers enjoy within the organization, the more important their ability to independently contribute to the organization's economic and commercial success» (Humburg 2014: 18). Infatti, acquisire *entrepreneurship*, che significa un atteggiamento orientato alla commercializzazione di prodotti/servizi in un'ottica di innovazione nonché alla gestione del rischio d'investimento, è una competenza richiesta non solo per gli imprenditori in senso stretto, ma per tutti coloro che possono accrescere il loro valore aggiunto all'interno delle organizzazioni tradizionali.

Per far fronte a tutti questi stimoli, il documento OECD *Diagnostic Report Italy 2017* (OECD 2017a) suggerisce al governo italiano alcune direttrici strategiche per la costruzione delle competenze adatte a sostenere lo sviluppo economico e la coesione sociale del paese. Nel dettaglio, l'organismo internazionale per lo sviluppo e il commercio presenta le seguenti sfide chiave per lo *skills development*:

«Developing relevant skills

1. Equipping young people across the country with skills for further education and life;
2. Increasing access to tertiary education while improving quality and relevance of skills;
3. Boosting the skills of low-skilled adults.

Activating the supply of skills

4. Boosting hiring and skills supply overall;
5. Encouraging the participation of women; youth and other underrepresented groups in the labour market.

Using skills effectively

6. Making better use of skills in the workplace;
7. Leveraging skills to promote innovation.

Enabling conditions for an effective skills system

¹⁰⁴ Cfr. «Per Industry 4.0 si intende l'applicazione dell'IoT [Internet of Things] nella produzione industriale. Questa si realizza creando Cyber-physical Systems [CBS] che, attraverso migliaia di sensori installati sui macchinari consentono una interazione e connessione continua tra di loro, facendo in modo che la produzione possa auto-controllarsi. Caratteristiche principali di questo modello produttivo sono dunque: - Presenza di CBS che colleghino tra loro i macchinari della fabbrica - Presenza elevata di robots che sostituiscono il lavoro manuale umano - Utilizzo di big-data per monitorare l'andamento della produzione - Flessibilità nella produzione e personalizzazione del prodotto - Ottimizzazione della produzione attraverso ricalibrazione automatica durante il processo produttivo - Utilizzo intelligente delle risorse energetiche e sviluppo di fabbriche autosufficienti ed ecologiche» (Seghezzi 2015: 5).

¹⁰⁵ Martin Humburg è attualmente Sector Economist presso la European Investment Bank a Lussemburgo. Ha conseguito il proprio dottorato di ricerca presso il Research Centre for Education and the Labour Market (ROA) alla Maastricht University.

8. Strengthening multilevel governance and partnerships to improve skills outcomes;
9. Promoting skills assessment and anticipation to reduce skills mismatch;
10. Investing to improve skills» (OECD 2017a: 23).

Questi punti, qui enucleati solo per un primo sguardo al futuro prossimo delle politiche, costituiscono degli ancoraggi di riferimento per la costruzione di *policies* che sappiano far fronte ai bisogni dell'economia del paese e dei suoi lavoratori. Da qui, difatti, partono considerazioni, approfondimenti, dibattiti e misure specifiche per la caratterizzazione dettagliata di azioni e interventi (OECD 2017a). In sintesi, dunque, occuparsi del rapporto tra università e mondo del lavoro implica uno sguardo d'insieme su tutta la filiera di educazione, occupazione e innovazione, tenendo insieme i bisogni e le prospettive di tutti gli attori in campo.

3.3 Le dimensioni per lo sviluppo di *employability* in alta formazione

Focalizzarsi sulle modalità con cui le università oggi cercano di supportare lo sviluppo di *employability* (Yorke 2006) non è compito facile. Come abbiamo constatato, vi è una varietà ampia di misure e strategie che ciascuna istituzione, in completa autonomia, persegue e percorre all'interno delle strutture didattiche e dei servizi agli studenti. Vista anche l'origine piuttosto recente dell'assunzione di questo scopo all'interno del sistema di alta formazione, non stupisce vedere tale eterogeneità (Harvey 1999, 2001). L'obiettivo di questo paragrafo è in prima istanza quello di approfondire alcuni aspetti relativi all'assunzione della categoria di *employability* all'interno dei percorsi universitari. Implicazioni, rischi e potenzialità sono infatti elementi da tenere in conto una volta che ci si appropria al tema. In secondo luogo si andranno ad analizzare le dimensioni che impattano lo sviluppo di competenze e capacità per il lavoro e per la vita all'interno degli studi universitari, facendo particolare riferimento al progetto di ricerca PRIN *Employability & Competences* (Emp&Co.)¹⁰⁶ a cui si è avuto modo di contribuire all'interno del percorso di dottorato (Boffo, Fedeli 2018; Boffo, Fedeli, Lo Presti, Melacarne, Vianello 2017).

Quello che si intende mettere in luce è la centralità del processo formativo all'interno di un costrutto che, sebbene si possa racchiudere nella propensione di un soggetto di stare positivamente nel mondo del lavoro (Harvey 2001; Yorke 2006; Tomlinson 2014), vede nell'istituzione universitaria un attore strategico di tutto l'impianto. È l'accademia, difatti, a costituirsi come punto di incontro tra domanda e offerta di competenze nonché come ponte per la riduzione dello *skill mismatch* (OECD 2017). Per tale ragione, le politiche internazionali (si veda il citato lavoro della Commissione Europea e quello dell'OECD) sono sempre più rivolte all'Higher Education come vettore per l'innovazione e la trasformazione del mercato del lavoro. Il modello presentato da Harvey (2003), illustrato nel capitolo 1, ben restituisce la complessità di questo ampio nodo di relazioni.

¹⁰⁶ Cfr. il sito web ufficiale del progetto PRIN Emp&Co. www.empecoprin.it (06/2018)

Lo stesso Harvey evidenzia quattro grandi aree di intervento in cui gli Atenei si trovano coinvolti nello sviluppo di *employability*:

1. *Enhanced or revised central support* (usually via the agency of careers services) for undergraduates and graduates in their search for work, to this can be added the provision of sector-wide resources.
2. *Embedded attribute development* in the programme of study often as the result of modifications to curricula to make attribute development, job seeking skills and commercial awareness explicit or to accommodate employer inputs.
3. Innovative provision of *work experience* opportunities within, or external to, programmes of study.
4. Enabled reflection on and *recording of experience*, attribute development and achievement alongside academic abilities, through the development of progress files and career management programmes» (Harvey 2003: 18).

Come si vedrà nel prosieguo, questo supporto alla crescita formativa di studenti e laureati oggi è sempre più *embedded* all'interno del cammino di apprendimento, con un intreccio fra corsi di studi, modalità didattiche e servizi di supporto. Vogliamo allora sottolineare primariamente come l'integrazione tra un approccio all'*employability* nelle università non significhi meramente «addestrare lavoratori» (Massagli 2014: 5), ma concorrere all'incremento delle capacità e delle potenzialità lavorative per un miglior contributo alla società, al lavoro nonché alla realizzazione personale e professionale delle persone. Per tale ragione, occorre affrontare la riflessione con un approccio critico, capace di tenere sul piatto i rischi e le opportunità con la consapevolezza della centralità del valore pedagogico ed educativo dell'istruzione superiore¹⁰⁷.

In linea con questa lettura non aprioristica, si rintraccia un ampio dibattito che mette in discussione gli elementi grigi di una categoria, come quella di *employability*, talvolta assunta come fine ultimo, talvolta bistrattata fino all'emarginazione totale (Sin, Neave 2016; Tomlinson 2015). Tuttavia, le università sono oggi sempre più di fronte alla sfida di mantenere una rilevanza

¹⁰⁷ Come ben afferma Emmanuele Massagli, «la riduzione della definizione di «occupabilità» a una mera dimensione tecnicistica ha determinato (e sta determinando) una affermata diffidenza ad utilizzare il termine tanto in dottrina quanto nei documenti ufficiali. Se i fattori che consentono alle persone di prepararsi ed entrare nel mondo del lavoro e mantenere un'occupazione sono individuati esclusivamente nelle competenze e conoscenze pratico/professionali necessarie per esercitare autonomamente un lavoro e solo quello, sono evidenti i rischi pedagogici connessi alla formulazione restrittiva della parola. [Tuttavia], Accanto alla definizione minore di «occupabilità» vi è però anche una seconda accezione di questo termine, molto più ampia e integrale, certamente meno tecnicistica, che allo stesso modo può orientare le attività delle Università. Proprio l'affermata società della conoscenza non può accettare lavoratori ammaestrati a svolgere senza fantasia il proprio compito, ma ha bisogno, in ogni ambito produttivo, di professionisti capaci di innovare, competere, gestire l'incertezza. Il centro del processo formativo, in particolare di quello terziario perché dedicato alla personalizzazione del sapere, sta tornando ad essere la persona. [...] Se l'*employability* tradizionalmente intesa ha rappresentato per anni, anche nella logica della copiosa produzione delle istituzioni europee, una indicazione per la formazione della persona per il mercato del lavoro (quindi formazione subordinata al mercato), i centri di ricerca più avanzati mettono ora in discussione la natura utilitaristica (e sgradevolmente impositiva) di questa tecnica e posizionano allo stesso livello la formazione della persona e il mercato del lavoro» (Massagli 2014: 5-7).

all'interno dello schema sociale attuale, oggi in rapidissimo mutamento, preoccupandosi non solo delle élite, ma dando ampie possibilità di accesso ed efficace sviluppo a tutti gli studenti¹⁰⁸. A questo proposito, Teichler afferma che

«universities often are criticized to believe all too easily that training for academic careers and for the top careers outside academia is more or less compatible and to gear their preparation for the world of work to the “chosen few”, thus neglecting the professional motives and prospects of those who got the opportunity of entering higher education in the process of educational expansion. Now, the challenge to the universities go one step further: They neither can only focus on the “chosen few” nor can they leave short programmes to other types of higher education institutions: they have to address the professional relevance of their programmes explicitly as well for those who were not in the focus of their attention in the past» (Teichler 2004: 2).

Intorno a questo dibattito, si sottolinea la necessità di superare una polarizzazione di una discussione che tende a mettere fuori dalla porta taluni o talaltri punti di vista (Teichler 2013; Sin, Neave 2016). Tant'è che, visto il livello della disputa, si è proposto di superare il termine *employability*, poiché a suo avviso colpevole di spostare eccessivamente l'attenzione sul valore di competenze immediatamente spendibili sul lavoro, con una conseguente subordinazione degli obiettivi dell'alta formazione alle aspettative a breve termine degli *employers* (Garrouste, Rodrigues 2012). In tal senso,

«looking at the current debates in a less biased way, we suggest to employing the term “professional relevance”: institutions of higher education are challenged to take into consideration in shaping their curricula what learning and enhancement of competences eventually will mean for their subsequent work. This holds true, irrespective whether fields of study are traditionally closely linked to certain occupational areas or not, whether a more theoretical or a more applied curricular

¹⁰⁸ Sulla libertà accademica del modello di università il dibattito è molto acceso da Von Humboldt in poi (Von Humboldt 1970). In questo contesto, non si intende sottolineare una polarizzazione tra libertà accademica e professionalizzazione dei percorsi, ma osservare le trasformazioni che coinvolgono i percorsi universitari nella prospettiva di fornire maggiori e migliori possibilità di crescita personale e lavorativa per tutti i soggetti coinvolti. Dall'altro lato, il modello di Newman, si posiziona su un approccio 'pastorale', con un approccio all'insegnamento centrato sullo studente (De Vries, Slowey 2012). Si veda anche quanto afferma Cathy Davidson in merito alla libertà accademica del modello humboldtiano: «the Humboldtian university was cosmopolitan, with the goal of making the students citizens of the world. It combined research and teaching, science and arts, all considered necessary schooling for the socially responsible individual. Inspired by its founder's Enlightenment belief in rationalism as a social good, a hallmark of this new research university was what we now call “academic freedom” – freedom to pursue research without regard to the religious, political, economic, or intellectual leanings of university administrators or ruling political parties. The university promoted the development and interchange of free, independent ideas that could lead to the betterment of society. Humboldt had emphasized that universities should be subsidized by the state, not driven by capitalistic market demands and pressures» (Davidson 2018: 28).

emphasis is preferred and whether one wants to adapt students» (Teichler 2013: 426).

Ciononostante, alla luce di questi elementi critici che chiarificano comunque alcuni rischi da tenere in considerazione, si è assunto la categoria di *employability* come nodo concettuale di riferimento, poiché, a nostro avviso, elemento ben capace di tenere nel proprio campo la dimensione del processo formativo (Yorke 2006; Sumanasiri, Yajid, Khatibi 2015), la prospettiva verso la transizione al lavoro (Harvey 1999, 2003), il dialogo costante con le modalità didattiche e di apprendimento (Dirkx 2011).

Su questa direttrice si inserisce il progetto PRIN *Employability & Competences* (Emp&Co.)¹⁰⁹ articolato lungo tre assi:

- l'analisi dello sviluppo e della soggettività degli studenti universitari in relazione alla propria formazione personale (contesti non-formali e informali) ed alla formazione universitaria (formale).
- l'analisi di impatto della didattica universitaria, intesa come impianto conoscitivo, pratico, riflessivo ed esperienziale, ha nell'accompagnamento delle competenze necessarie alle persone per entrare nei contesti professionali e di vita e auto dirigere il proprio processo formativo.
- l'analisi delle dimensioni organizzative e delle pratiche universitarie di placement, nella convinzione che la modificazione del contesto di sistema sia uno dei motori di cambiamento capace di rispondere alle nuove esigenze che il mondo delle professioni e del lavoro richiede ai giovani laureati.

Il progetto, nato tra il 2012 e il 2013 e svoltosi tra il 2014 e il 2017, si è focalizzato su tre obiettivi primari:

1. la qualità della didattica universitaria;
2. le pratiche di sostegno all'*employability* degli studenti universitari;
3. i fattori di successo universitario¹¹⁰.

Il progetto Emp&Co. si è allora concentrato sull'intera filiera dell'Higher Education, andando ad esplorare le varie dimensioni che concorrono alla costruzione del concetto di *employability* per un'efficace transizione verso il lavoro, come illustrato dalla figura 22.

¹⁰⁹ Cfr. il sito web ufficiale del progetto PRIN Emp&Co. www.empecoprin.it (06/2018)

¹¹⁰ Per uno sguardo approfondito alla metodologia di ricerca utilizzata si consulti la pagina del sitoweb ufficiale <http://empecoprin.it/il-progetto/metodologia/> (06/2018).

La «filiera Higher Education»: gli obiettivi



Figura 22 - La filiera del progetto Emp&Co.¹¹¹

Le unità di ricerca coinvolte afferiscono a quattro università italiane (Università di Padova, Università di Firenze, Università di Napoli Parthenope e Università di Siena) ed hanno sviluppato ciascuna uno dei blocchi dell'intero percorso ideale dello studente, dall'ingresso fino all'uscita. A questo proposito, il modello presenta una linearità di approccio, che individua un'impostazione per fasi, così articolata:

- Orientamento;
- Calling;
- Didattica personalizzata;
- Tirocinio;
- Placement.

In realtà, l'evolversi in corso d'opera della ricerca ha portato una precisazione dell'impianto: nel modello finale, la dimensione della *career calling* risulta difatti collocata in prima battuta, e in forma trasversale, a tutte le categorie, poiché livello psicologico di costruzione del sé e dell'approccio alla professionalità¹¹². In parallelo, il costrutto di *employability* accompagna l'intera progettazione del processo formativo universitario, in cui

¹¹¹ Cfr. la presentazione del progetto Emp&Co, al link <http://empecoprin.it/wp-content/uploads/2014/06/Progetto-PRIN-Slide-SIRD-Rev4.pdf> (06/2018).

¹¹² La struttura di questa parte fa riferimento all'articolazione dei capitoli del volume *Teaching and Learning for Employability: New Strategies in Higher Education* (Boffo, Fedeli, Lo Presti, Melacarne, Vianello 2017) che traspongono la struttura del progetto e il modello finale di riferimento così come intesi dai coordinatori delle singole unità di ricerca.

l'orientamento, la didattica e il tirocinio si innestano come linee decisive per un'efficace formazione al lavoro (Boffo, Fedeli 2018).

3.2.1 – Il costrutto della *career calling*¹¹³

Proprio lo studio della *calling* costituisce il primo blocco di analisi. L'obiettivo dell'unità si racchiude nella costruzione di un modello integrato, capace di raccogliere al proprio interno le molteplici definizioni e concezioni che la letteratura scientifica presenta (Dobrow, Tosti-Kharas 2011; Dik, Duffy 2009; Dalla Rosa, Vianello, Barbieri 2018).

«Calling regards the sensation of being called to play a role or perform an activity. The call can relate to a profession, but also other areas of life»
(Dalla Rosa, Galliani, Vianello 2017: 3).

La *calling* è un costrutto multidimensionale che, dall'analisi sistematica dei modelli teorici, può essere racchiuso in quattro fattori fondamentali:

- una componente identitaria;
- una componente spirituale;
- una componente motivazionale;
- una componente affettiva.

La figura 23 ben restituisce l'articolazione dei fattori che confluiscono all'interno del costrutto¹¹⁴.

¹¹³ L'unità di ricerca che ha lavorato sulla *career calling* afferisce al Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova e ha visto la partecipazione di Michelangelo Vianello (coordinatore), Elisa Maria Galliani e Anna Dalla Rosa.

¹¹⁴ È interessante osservare le origini del concetto, che è stato introdotto solo recentemente nell'ambito della *vocational psychology*. La matrice, infatti, fa riferimento alla teologia cristiana, in cui la vocazione faceva riferimento alla chiamata ad una vita religiosa. È poi con la riforma protestante, e in particolare con la dottrina calvinista, che il concetto di "chiamata" viene esteso alla dimensione del lavoro, acquisendo il significato di esercizio diligente dei talenti al fine di contribuire al bene comune (Dalla Rosa, Galliani, Vianello 2017: 1-2).

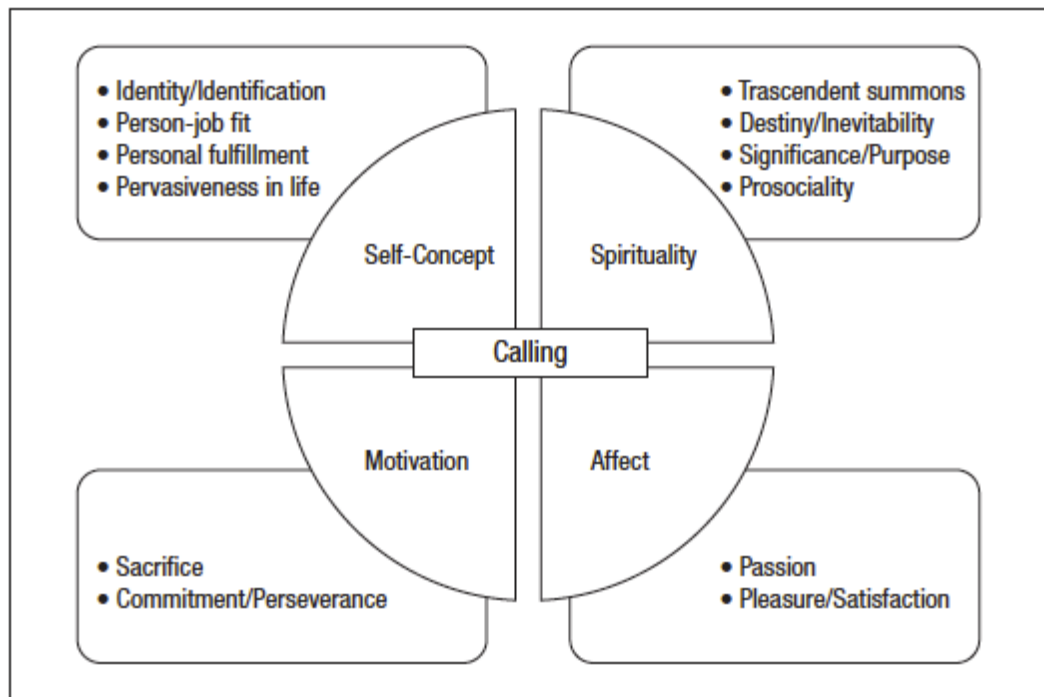


Figura 23 – Le dimensioni della *calling* (Dalla Rosa, Galliani, Vianello 2017: 10)

La dimensione identitaria contribuisce al ruolo della *calling* nella definizione del sé e dell'identità personale. Questo è particolarmente rilevante nelle prime fasi della carriera, poiché è lì che si innesta il processo di allineamento tra il sé reale e quello ideale (Dalla Rosa, Vianello, Barbieri 2018). Gli aspetti di dettaglio fanno capo a questi elementi:

- *Identity and identification*, in quanto la vocazione aiuta la definizione dell'identità personale tramite interessi, attività e realizzazioni i quali diventano elementi centrali del sé;
- *Person-Job fit*, dato che la rappresentazione consapevole del sé riguarda anche il livello di corrispondenza tra il sé e il ruolo lavorativo ricoperto;
- *Personal fulfillment*, che, insieme alla percezione individuale di avere una sorta di dono per un certo tipo di lavoro, permettono di esprimere al meglio abilità e potenziale;
- *Pervasiveness in life*, in quanto la vocazione è sempre presente nella coscienza della persona come pietra angolare della concezione di sé (Dalla Rosa, Galliani, Vianello 2017: 5).

Guardando al livello spirituale (qui concepito nella sua accezione scientifica riferita alla dimensione trascendente del sé e non strettamente religiosa) i ricercatori dell'Università di Padova sottolineano come «in some models of calling the reference to spirituality is evident, not only in the transcendent origin of the call, but also in experiencing it as destiny, in expressing meaningfulness and in attributing it a prosocial purpose. This latter aspect is, in reality, transverse to the spiritual and motivational dimensions of calling» (Dalla Rosa, Galliani, Vianello 2017: 6). In conseguenza di ciò le dimensioni prese in esame fanno riferimento a:

- *Transcendent summons*, che enfatizza l'origine esterna di una spinta verso un determinato ruolo o attività;
- *Destiny and inevitability*, che riguarda la percezione di una predestinazione o finalità associate alla conduzione di una attività;
- *Significance and purpose*, che attribuisce una dimensione di senso nonché la possibilità di riconoscere un preciso obiettivo nella propria vita;
- *Prosociality*, che identifica una correlazione tra le finalità individuali e il raggiungimento di un bene comune (Dalla Rosa, Galliani, Vianello 2017: 7-8).

In merito alla componente motivazionale si afferma come «when people have a vocation they are pushed to respond through their own behavior: they set themselves objectives (such as career objectives) to achieve, make consistent choices and put them into practice, working daily to realize their vocations. For this reason, calling can act as a source of motivation and explain some behaviors» (Dalla Rosa, Galliani, Vianello 2017: 8). Le componenti motivazionali della *calling* includono:

- *Sacrifice*, che rimarca come coloro che hanno una vocazione tendano a essere disposti a sacrificare tempo, energie e risorse per realizzare la propria chiamata;
- *Commitment and perseverance*, che sottolinea la congiunzione tra impegno e perseveranza, esemplificata dalla tendenza a portarsi il lavoro a casa o in vacanza, o al desiderio di proseguire l'impegno professionale oltre la pensione (Dalla Rosa, Galliani, Vianello 2017: 9).

Il quarto aspetto della *career calling* fa riferimento al livello affettivo, in quanto essa «has an emotional component that binds the person to the domain of interest. People express their vocation through passion for the domain, the pleasure they feel in carrying out the activities and the satisfaction that they derive from it» (Dalla Rosa, Galliani, Vianello 2017: 9). Nello specifico, si fa riferimento a:

- *Passion*, che rivela come le persone che si sentono chiamati ad una certa professione provano passione per le attività associate ad essa;
- *Pleasure and satisfaction*, che illustra di pari passo come le azioni correlate alla realizzazione della propria vocazione sono fonte di piacere e soddisfazione (Dalla Rosa, Galliani, Vianello 2017: 9-10).

In conclusione, la ricerca svolta, attraverso un'indagine quantitativa longitudinale su un campione di circa seimila studenti, ha rilevato che coloro che hanno una vocazione, rispetto a quelli che non ne hanno idea chiara, non cercano un senso nella vita, sono più decisi, più fiduciosi nel fare scelte di carriera (Barbieri 2018), avendo anche le idee più chiare sui propri interessi professionali e sulle alternative possibili. Per di più, è stato rilevato il ruolo cruciale del contesto e delle relazioni sociali nell'associazione tra *calling* e costrutti correlati i comportamenti e alle caratteristiche individuali (Dalla Rosa, Galliani, Vianello 2017; Dalla Rosa, Vianello, Barbieri 2018).

2.2.2 – *L'orientamento come pratica educativa*¹¹⁵

La parte che si focalizza sull'orientamento ha inteso invece esplorare le molteplici variabili che concorrono all'intero processo di *guidance*. Aspetti come l'esperienza personale, le condizioni contestuali, le forme di interpretazione e di costruzione di significato rispetto alle scelte personali ed educative sono solo alcuni punti del vasto spettro di singolarità e specificità che riguardano questa categoria. Lo studio svolto dall'unità di ricerca di Napoli Parthenope ha voluto scavare a fondo i vissuti soggettivi, partendo da una visione costruttivista della conoscenza e da un background di riferimento di tipo fenomenologico (Lo Presti, Priore, Bellantonio 2017). Occuparsi di *guidance*, infatti, vuol dire assumere lo sguardo verso le molteplici sfaccettature di una esperienza di orientamento che permette alla persona di incontrarsi con la sua tipicità e con la sua profondità (Rossi 2018). Il processo orientativo, dunque, è in prima istanza conoscenza del sé, di volizioni, desideri, aspettative circa il presente e il futuro (Biasin, Cornacchia, Maescotti 2016). Per questo, il bisogno primario è quello di «connect *higher education educational paths with employability and life projects through guidance strategies that seek not only to undermine the widespread mistrust of the future, but, above all, to promote critical-reflective competences to imagine themselves as competent adults*» (Bellantonio 2018: 307). È in questo senso che occuparsi di orientamento riguarda un accompagnamento alla riflessività (Moon 2004), un insegnamento che sappia sostenere il pensiero critico sulla propria esistenza per sviluppare la competenza autorientativa come definita da Bruno Rossi (Rossi 2018).

Per tale ragione la prospettiva assunta dall'unità di ricerca fa riferimento ad una matrice pedagogica che interpreta la *guidance* come un processo intrinsecamente educativo per sua natura e, di pari passo, l'educazione in generale come un processo fondamentale che esprime di per sé caratteristiche orientative (Lo Presti 2018: 78). La costruzione della dimensione teorica si è imperniata intorno a queste linee di fondo, andando a costruire il proprio framework di riferimento sui nuclei di *identity, lifeplan, reflexivity* e *narrative*. Come vedremo, ciascuno di questi concorre a fissare alcuni tasselli fondamentali di una lettura dei percorsi orientativi in cui i soggetti sono coinvolti.

In primo luogo, è la dimensione dell'identità, sempre mutevole e in costante cambiamento, a costituire il primo filtro cognitivo tramite cui ogni soggetto costruisce significati rispetto a ciò che accade (Lo Presti, Priore, Bellantonio 2017: 52). Essa è chiamata in causa direttamente in ogni transizione soggettiva, coinvolgendo sia il livello del riconoscimento del sé sia quello della costruzione di senso e direzione. In connessione con tutto ciò, il concetto di *lifeplan* appare altrettanto cruciale: la relazione tra identità e progetto di vita «stimulates the ability to recognize and construct training and career opportunities, starting certainly from the recognition of concrete opportunities,

¹¹⁵ L'unità di ricerca che si è occupata dello studio dell'orientamento afferisce al Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere dell'Università di Napoli Parthenope e ha visto la partecipazione di Francesco Lo Presti (coordinatore), Maria Luisa Iavarone, Fausta Sabatano, Alessandra Priore e Sergio Bellantonio.

but also, and above all, from the ability to *interpret and reconstruct one's self* in relation to them» (Lo Presti, Priore, Bellantonio 2017: 54).

Su un terzo piano si situa la riflessività, più volte affrontata da autori del calibro di Donald Schön (1983, 1987) e Jack Mezirow (1990, 2000), essenziale per un processo educativo auto-orientativo. A questo proposito, l'idea chiave si fonda su una teoria dell'azione che, nel particolare contesto della *guidance*, si fa teoria dell'identità personale per il progetto di vita (Cedefop 2014). È così che la competenza del *learning-to-learn* si staglia come nodo cruciale di un processo educativo e apprenditivo auto-diretto nell'intero cammino del soggetto (Lo Presti 2018). Questo percorso, qui sinteticamente elencato, conduce verso il tema pedagogicamente cruciale dell'esplorazione delle memorie individuali, come specchio privilegiato per osservare la costruzione dell'identità personale e professionale. La narrativa, difatti, si inserisce in questo quadro come strumento per una formazione orientativa e trasformativa personalizzata (Mezirow 2000), che prende le mosse da un processo di ri-attribuzione dei significati all'esperienza fino ad un coinvolgimento emotivo, affettivo ed emozionale dell'individuo (Lo Presti, Priore, Bellantonio 2017: 57). Raccogliere e osservare gli elementi della memoria, anche in un'ottica autobiografica, è perciò un processo di cura del soggetto e dei suoi vissuti nonché un processo di cura di sé, come ben approfondito da Franco Cambi (2010).

A partire da questo quadro teorico di riferimento, il lavoro dell'unità di ricerca si è focalizzato sull'oggetto specifico dell'orientamento universitario, nel vasto campo delle pratiche del sistema di alta formazione italiano, con la specifica intenzione di identificare le dimensioni caratterizzanti l'approccio educativo al tema e, laddove presenti, gli elementi metodologici costituenti le principali buone pratiche. In una prima fase è stato preso in esame il sistema di orientamento universitario, attraverso interviste in profondità con figure chiave del panorama nazionale (responsabili universitari dell'orientamento e personale addetto alla gestione dei servizi). In una seconda fase, poi, son stati coinvolti gli effettivi utilizzatori di tali servizi, cioè gli studenti, con la finalità di identificare i loro bisogni di orientamento e gli aspetti più profondi di scelte e progetti di vita (Lo Presti, Priore, Bellantonio 2017: 59).

L'analisi e l'interpretazione di questi materiali hanno fatto emergere alcune interessanti considerazioni per la costruzione efficace di percorsi di orientamento che lasciamo alla parola diretta degli autori:

«a. the recognition of the particular effectiveness of educational work carried out in group discussion as a privileged place for the expression of a narrative dialogue system; group narration was, in this sense, a fundamental support for the development of awareness, reflection, education and self-learning;

b. the emergence of a change perceived by the students between a before and an after, which would seem to provide an opportunity to plan guidance courses of an educational and critical-reflexive nature that are repeated at specific milestones during the academic year, as forms of accompaniment systematically structured in the context of instruction and learning paths;

c. the fact that, despite the focus groups being conducted in different universities, contexts and regions (which also determines differences on the level of objective opportunities), there was a strong overlap of the aspects that characterize the experiences of the students on the issues of choice and the future in general, as well as with respect to the guidance needs generally expressed» (Lo Presti, Priore, Bellantonio 2017: 82).

La necessità di un maggiore legame con il percorso accademico, con interventi ricorrenti anche durante tutto l'anno, richiama la centralità di una relazione fondativa tra *guidance* e il livello della didattica che si andrà ad illustrare di seguito.

2.2.3 – Didattiche per l'employability¹¹⁶

La rilevanza dei temi del *teaching & learning* per innovare i percorsi di alta formazione ha forti radici anche all'interno dei documenti politici internazionali. Il *Report on improving the quality of teaching and learning in Europe's Higher Education Institutions* (Commissione Europea 2013) sostiene l'importanza di promuovere percorsi di qualità, innovando l'università nella sua missione primaria di luogo di formazione (Valenzuela 2013). A questo proposito, il documento propone sedici raccomandazioni¹¹⁷, suggerendo

¹¹⁶ L'unità di ricerca che si è occupata dello studio delle pratiche didattiche innovative per una connessione con il mondo del lavoro afferisce al Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova e ha visto la partecipazione di Monica Fedeli (coordinatore), Daniela Frison, Giovanni Grandi, Valentina Grion, Patrizia Garengo, Alberto Sardi, Concetta Tino.

¹¹⁷ Cfr. le sedici raccomandazioni contenute in forma estesa nel *Report on improving the quality of teaching and learning in Europe's Higher Education Institutions*: 1. Public authorities responsible for higher education should ensure the existence of a sustainable, well-funded framework to support higher education institutions' efforts to improve the quality of teaching and learning; 2. Every institution should develop and implement a strategy for the support and on-going improvement of the quality of teaching and learning, devoting the necessary level of human and financial resources to the task, and integrating this priority in its overall mission, giving teaching due parity with research; 3. Higher education institutions should encourage, welcome, and take account of student feedback which could detect problems in the teaching and learning environment early on and lead to faster, more effective improvements; 4. All staff teaching in higher education institutions in 2020 should have received certified pedagogical training. Continuous professional education as teachers should become a requirement for teachers in the higher education sector; 5. Academic staff entrance, progression and promotion decisions should take account of an assessment of teaching performance alongside other factors; 6. Heads of institutions and institutional leaders should recognise and reward (e.g. through fellowships or awards) higher education teachers who make a significant contribution to improving the quality of teaching and learning, whether through their practice, or through their research into teaching and learning; 7. Curricula should be developed and monitored through dialogue and partnerships among teaching staff, students, graduates and labour market actors, drawing on new methods of teaching and learning, so that students acquire relevant skills that enhance their employability; 8. Student performance in learning activities should be assessed against clear and agreed learning outcomes, developed in partnership by all faculty members involved in their delivery; 9. Higher education institutions and national policy makers in partnership with students should establish counselling, guidance, mentoring and tracking systems to support students into higher education, and on their way to graduation and beyond; 10. Higher education institutions should introduce and promote cross-, trans- and interdisciplinary approaches to teaching, learning and assessment, helping students develop their breadth of understanding and entrepreneurial and innovative mind-sets; 11.

un'apertura verso una nuova visione innovativa dell'educazione: esse spaziano dal feedback degli studenti, al coinvolgimento di questi nella progettazione del curriculum passando per i servizi di counseling, orientamento e mentoring fino ai percorsi di *entrepreneurial education* (Commissione Europea 2013; Katsarova 2014a). In generale, l'idea di fondo sottostante vuole promuovere una cultura dell'innovazione, capace di andare oltre le resistenze al cambiamento sottolineando il ruolo centrale della partecipazione attiva degli studenti nel processo di modernizzazione dell'insegnamento (Fedeli, Frison, Grion 2017).

Come parte del progetto *Emp&Co.*, il focus sulla didattica universitaria e la sua connessione con il mondo professionale è stato sviluppato a partire da un framework teorico multiplo che si rifà a quattro specifici concetti: il *Learner Centered-Teaching*, il *Personalized Learning*, lo *Student Voice* e il *Work-Related Learning* di cui andremo a illustrarne di seguito i principali aspetti (Fedeli, Frison, Grion 2017: 91).

Il *Learner-Centered Teaching* è una categoria che crea un dialogo tra vari approcci, promuovendo apprendimento attraverso l'uso di metodi partecipativi e la collaborazione autentica tra pari. Gli elementi centrali, secondo Weimer (2013), sono:

- il ruolo dell'insegnante come guida e facilitatore;
- il bilanciamento di poteri tra insegnante e studenti;
- la funzione del contenuto, spesso negoziata tra docente e discente;
- la responsabilità dell'apprendimento, che lo studente assume in un clima di autonomia e rispetto;

Higher education institutions – facilitated by public administrations and the EU – should support their teachers so they develop the skills for online and other forms of teaching and learning opened up by the digital era, and should exploit the opportunities presented by technology to improve the quality of teaching and learning; 12. Higher education institutions should develop and implement holistic internationalisation strategies as an integral part of their overall mission and functions. Increased mobility of student and staff, international dimension of curricula, international experience of faculty, with a sufficient command of English and a second foreign language and intercultural competences, transnational delivery of courses and degrees, and international alliances should become indispensable components of higher education in Europe and beyond; 13. The European Union should support the implementation of these recommendations, in particular through promoting: innovative teaching and learning methodologies and pedagogical approaches; guidance, counselling and coaching methods; improved programme design, taking account of the latest research on human learning; the professionalization and development of teachers, trainers and staff; mobility and exchanges of academic staff for long term teaching assignments; and systematic and regular data collection on issues affecting the quality of teaching and learning; 14. The European Union should support the establishment of a European Academy for Teaching and Learning led by stakeholders, and inspired by the good practices reflected in this report; 15. Researchers supported by the Marie Skłodowska-Curie Actions and who are intending a career in academia should be given the opportunity to gain professional teaching qualifications and be supported in teaching activities alongside their research; 16. Member States, in partnership with the regions, are encouraged to prioritise, in their Partnership Agreements under the Structural Funds, initiatives to support the development of pedagogical skills, the design and implementation of programmes relevant to social and labour market needs, and the strengthening of partnerships between higher education, business and the research sector» (Commissione Europea 2013: 64-67).

- il fine e il processo di valutazione, in cui il docente lavora assieme agli studenti per promuovere stimoli ad un nuovo processo di apprendimento (Fedeli, Frison, Grion 2017: 91-92).

Come puntualizza lo stesso Weimar, il *Learner-Centered Teaching* non è un modo “più facile” di insegnare. Al contrario, richiede un significativo impegno da parte del docente nella trasformazione dei propri modelli e nel coinvolgimento attivo degli studenti, passando da una prospettiva *content-centered* ad una *learner-centered*.

Il secondo framework teorico esplorato è quello del *Personalized Learning*, concepito come mezzo per stabilire «connections between students and their learning environments (instructors, other adults, student peers, curriculum and overall school culture)» (McClure, Yonezawa, Jones 2010: 1). Le caratteristiche di questo impianto fanno riferimento a: una cultura collegiale, in parte basata anche su classi più piccole; all’incoraggiamento verso relazioni di supporto tra docente e studenti; ad una analisi preventiva delle preferenze di apprendimento dei discenti; alla capacità di gestire con flessibilità le attività didattiche e i compiti di apprendimento (Fedeli, Frison, Grion 2017: 93). Il *Personalized Learning* è stato approfonditamente analizzato da Waldeck (2007), il quale, attraverso uno studio che ha coinvolto più di ottocento studenti, ha elaborato una tipologia che descrive l’esperienza educativa personalizzata dalla prospettiva dello studente. Essa si compone di:

- «a) sharing time outside the classroom with students (accessibility during personal and professional time);
- b) providing counseling to students;
- c) demonstrating high interpersonal skills;
- d) promoting friendly relations with students;
- e) encouraging participatory decision-making with course projects and
- f) offering special treatment to students» (Fedeli, Frison, Grion 2017: 93-94).

Il terzo nodo preso in esame riguarda il metodo dello *Student Voice*, basato sulla centralità del discente e, soprattutto, sulla leadership dello studente nel contesto educativo (Cook-Sather 2009). L’idea principale alla base è che i bambini, gli adolescenti, gli studenti, cioè i principali protagonisti della vita scolastica, sono capaci di riflettere su ciò che vivono e perciò in grado di offrire informazioni valide per migliorare le pratiche educative e le scelte istituzionali (Cook-Sather 2009). Questo non significa che la loro prospettiva sia l’unica verità (Fedeli, Frison, Grion 2017: 95), ma che dovrebbero costituire un elemento centrale (ancora oggi poco considerato) nella discussione sulla ricerca e sulle politiche educative. Occorre dunque abbandonare l’idea di un modello universitario basato sulla *customer-service relationship* per dirigersi verso una *student-faculty partnership*, risultato di una condivisione con gli studenti delle responsabilità nella gestione dei processi educativi (Fedeli 2018).

Il quarto e ultimo concetto esaminato è il *Work-Related Learning* (WRL) (Dirkx 2011), talvolta anche definito, dalla letteratura australiana, in termini di *Work-Integrated Learning* (WIL) (Billett 2009; Nagarajan 2012). L’approccio,

che molto riprende da riferimenti all'*experiential learning* (Kolb 1984) e al *situated learning* (Lave, Wenger 1991), è definito come «an educational strategy that has students involved in a training course spending some time in a workplace with study and career objectives» (Fedeli, Frison, Grion 2017: 96). Esso si riferisce, da un lato, allo svolgimento di un periodo, più o meno lungo, in un contesto reale di lavoro, generalmente fuori dal setting accademico, ma fortemente integrato nel percorso didattico; dall'altro lato, si focalizza su attività che hanno luogo all'interno del curriculum, non necessariamente sul luogo di lavoro, grazie a pratiche di insegnamento finalizzate alla connessione tra teoria e pratica (Dirkx 2011). In un certo senso, questa direttrice era già stata intrapresa negli anni Ottanta e Novanta del Novecento all'interno del modello del *Work-Based Learning* (Levy, Oates, Hunt, Dobson 1989; Moreland 2005; Piazza, Rizzari 2017). Il modello, infatti, risulta ampiamente efficace nell'integrazione tra una specializzazione disciplinare e professionale e lo sviluppo di *soft skills* (Melacarne, Orefice 2018; Frison, Tino, Tyner, Fedeli 2016). Inoltre, sul lato istituzionale, offre notevoli opportunità per sviluppare una cooperazione tra imprese e università attraverso progetti e pratiche didattiche mirate (Frison 2018).

La ricerca, che ha esplorato queste quattro aree attraverso un'indagine quantitativa ha visto la partecipazione di più di 3700 studenti provenienti dalle università coinvolte nel progetto *Employability & Competences*. Dall'analisi dei dati emerge una fotografia molto interessante del panorama della didattica universitaria italiana¹¹⁸. Come sostengono gli autori,

«in Italy and internationally, many instructors start teaching without any experience. Very often we find university professors with a strong grounding in their field of study, but not in teaching. Some of the skills they have acquired are based on experience accumulated over the years and with different groups of students. We also remember the first time we entered the classroom with a trembling voice and that feeling of failure that accompanied us for a certain period at the beginning of our career» (Fedeli, Frison, Grion 2017: 111).

Lo studio del framework teorico e gli stimoli ricevuti dalla raccolta dati, hanno spinto l'unità di ricerca ad evidenziare una serie di principi metodologico utili a supportare strategie educative collegate al mondo del lavoro. Nel dettaglio:

¹¹⁸ Lo strumento del questionario è stato realizzato a partire da modelli già implementati da ANVUR (Agenzia Nazionale per la Valutazione dell'Università e della Ricerca), da AlmaLaurea e da altri sviluppati da università europee e non europee (Università di Würzburg, Duisburg Essen e Mainz in Germania, Penn State-Harrisburg e Texas State University negli Stati Uniti, la Université du Quebec Outaouais in Canada e la Obafemi Awolowo University, Ile-Ife, in Nigeria). In relazione a questa ricognizione sono stati individuate le seguenti aree di indagine:

- Organizzazione dell'insegnamento;
- Creazione di un ambiente partecipativo;
- Metodologie e risorse di insegnamento e apprendimento;
- Feedback e Valutazione;
- Didattica e dialogo con il mondo del lavoro (Boffo, Fedeli 2018).

- Offrire possibilità di lavori caratterizzati da una dimensione di concretezza, sviluppati ad esempio in connessione con un problema reale di un'organizzazione;
- Costruire partnership con aziende in modo istituzionalizzato, visto che molto spesso le relazioni esistenti sono collegate ai rapporti personali dei singoli docenti;
- Coinvolgere attivamente gli studenti, attraverso la riflessione e il supporto individualizzato, affinché si senta attivo e incoraggiato nell'affrontare un compito di realtà in un contesto non familiare (Fedeli, Frison, Grion 2017: 112-113).

In conclusione, affermano gli studiosi dell'Università di Padova, occorre favorire pratiche di condivisione tra docenti delle proprie modalità didattiche, facilitando lo scambio, il confronto, la risoluzione cooperativa di dubbi, andando così verso una de-privatizzazione dell'insegnamento, togliendo l'offerta didattica da una dimensione individuale e solitaria che limita l'arricchimento reciproco e la diffusione di buone pratiche (Fedeli 2018; Frison 2018).

2.2.4 – *Il tirocinio come esperienza di apprendimento*¹¹⁹

Il collegamento tra insegnamento universitario ed esperienza nei luoghi di lavoro è inevitabilmente congiunta con l'ampio tema del tirocinio, come percorso di acquisizione di competenze tecniche e trasversali, oltre che di comprensione delle dinamiche reali dei contesti organizzativi. Approcciarsi a questo ambito non richiama solo l'attenzione su pratiche e progetti specifici, ma costituisce un modo diverso di pensare l'intero processo (Bertagna 2006, 2013a, 2013b). Difatti,

«universities focus on individual performance, while outside mental work is often shared socially. Universities aim to encourage thinking without support, while mental work in everyday life usually includes cognitive tools. University courses often cultivate only symbolic thought, while daily mental activity is directly involved with objects and situations. Finally, there is a tendency, even in higher education, to teach skills and general knowledge, while outside specific skills for a particular situation dominate» (Melacarne, Barbieri, Bonometti, Szpunar 2017: 123-124).

Come si sviluppa una professionalità in questo mutevole quadro sociale ed economico? Quale rapporto sussiste tra la conoscenza e i bisogni di professionalità? Come si forma una professionalità capace di cambiare più volte lavoro nella propria carriera? Come si può ridisegnare un approccio all'apprendimento finalizzato a fornire skills adatte ad affrontare la progressiva complessità del contesto che viviamo? Quello che si sta stagliando sullo sfondo dell'Higher Education è dunque un nuovo paradigma (Striano 2018), in cui

¹¹⁹ L'unità di ricerca che si è occupata dello studio delle esperienze di tirocinio ha visto la partecipazione di Claudio Melacarne (Università di Siena, coordinatore), Barbara Barbieri (Università di Cagliari), Stefano Bonometti (Università del Molise), Giordana Szpunar (Università di Roma La Sapienza), Valerio Ferro Allodola (Università di Siena).

tutti gli attori sono chiamati a ripensare il proprio ruolo, le relative routine e le direttrici di sviluppo. In altre parole, l'insegnamento fondato solo sulla mediazione simbolica, frontale, in cui uno parla e gli ascoltano, talvolta anche privo di partecipazione attiva (Fedeli, Frison, Grion 2017), sembra essere non più l'unica strada da percorrere.

Per tali ragioni, il tirocinio come forma di apprendimento situato (Lave, Wenger 1991) sempre più si sta definendo come:

- Opportunità educativa, grazie alla possibilità di interagire con le pratiche lavorative e connettendo teoria studiata e applicazione diretta;
- Opportunità di apprendimento di una conoscenza pratica, attraverso l'immersione in un'esperienza reale;
- Opportunità di socializzazione e di conoscenza partecipativa nei luoghi di lavoro;
- Strumento di orientamento, poiché aiuta gli studenti nelle future scelte di carriera tramite una conoscenza diretta dei contesti organizzativi (Melacarne, Barbieri, Bonometti, Szpunar 2017: 125-126).

Il tirocinio, in questo scenario, gioca un ruolo chiave nell'aiutare studenti e laureati ad entrare nella prospettiva professionale, oltre a supportarli nell'acquisizione di competenze reali¹²⁰. Infatti, molte delle conoscenze e competenze utili per il lavoro sono solo in parte acquisibili all'interno di contesti formali, in classe o in workshop didattici (Melacarne 2018). Si sottolinea, in tal senso, come gli «internships included in university curricula have been considered the most promising placement tools for meeting the supply and demand of work, for supporting the development of professional identity and acquire tools useful for solving business problems» (Melacarne, Barbieri, Bonometti, Szpunar 2017: 126).

La direzione intrapresa vuole dunque porre in relazione l'esperienza di tirocinio con il costrutto di *Situated Learning* di Lave e Wenger (1991), per comprendere il valore della partecipazione diretta alle pratiche (Fabbri, Rossi 2010), il ruolo della riflessività e la dimensione di conoscenza socialmente costruita (Mezirow, Taylor 2009). Per esplorare questo campo è stata impostata una ricerca volta a misurare la significatività dell'esperienza di tirocinio per la costruzione dell'identità professionale e per l'acquisizione di competenze rilevanti nelle pratiche lavorative. Inoltre, si è inteso rilevare il ruolo del *modeling*¹²¹ e il contributo di forme di *tutoring* (Romano 2018) a supporto

¹²⁰ A questo proposito, si segnala il caso di eccellenza della Dublin City University che, nel corso degli ultimi trenta anni, ha implementato un modello di tirocinio particolarmente efficace, denominato INtegrated TRaining (INTRA). Il programma (di durata variabile dai sei ai dodici mesi) prevede che lo studente sia impiegato per circa 40 ore settimanali in azienda e, retribuito con un regolare contratto di lavoro ed un salario, svolga una parte di percorso formativo direttamente sul luogo di lavoro. Visti l'ammontare di ore e la consistenza del programma, esso si svolge tra la fine del secondo anno e l'inizio del terzo anno accademico: ciò comporta una sospensione della didattica per quell'arco temporale, così da permettere agli studenti di gestire al meglio il periodo di lavoro (Boffo, Terzaroli 2017).

¹²¹ Sono tre le categorie di caratteristiche dei modelli positivi riconosciuti dagli studenti: «*Technical and professional skills*: positive models are competent specialists who have up-to-date knowledge, high diagnostic and therapeutic skills and clinical reasoning; they are compassionate, humanitarian and empathetic with patients and able to build a personal

dell'apprendimento esperienziale. Come mostra la Figura 24, che illustra il processo di *role modeling* secondo Cruess, Cruess e Steinert (2008), l'acquisizione di consapevolezza, la capacità di riflessività e astrazione e di traslare i dati osservati in principi e azioni, sono tutti elementi che possono essere ricondotti ai modelli di apprendimento riflessivo come quello di Donald Schön (1987).

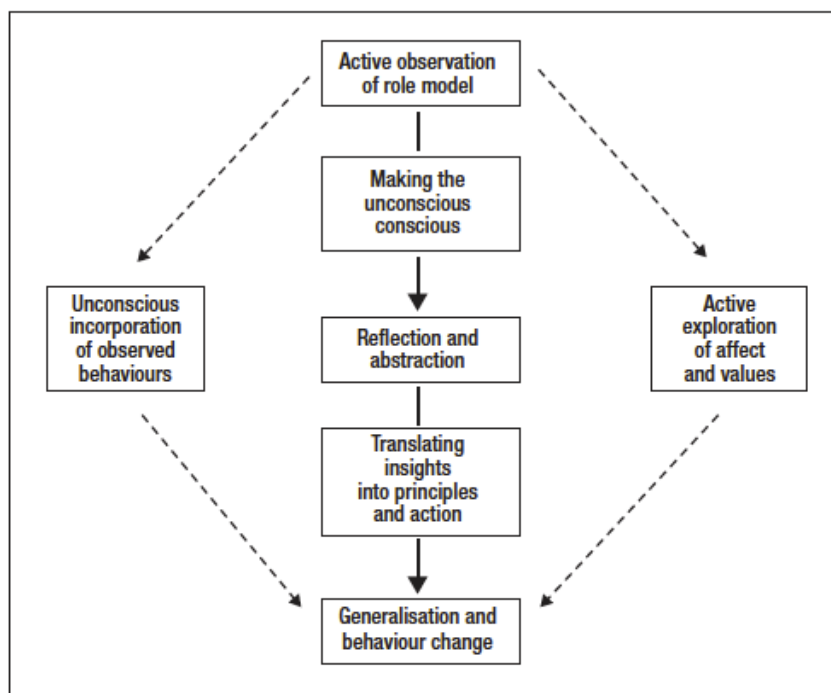


Figura 24 - Il processo del *role modeling* (Cruess, Cruess, Steinert 2008 in Melacarne, Barbieri, Bonometti, Szpunar 2017: 139).

Sul piano empirico, quello che risulta dalla lettura dei dati è che circa l'80% degli studenti che hanno preso parte alla *survey* ritengono che il tirocinio sia un'esperienza che abbia permesso loro di comprendere le proprie abilità, il tipo di lavoro che vogliono fare e quale tipo di professionalità in uscita è offerta dal proprio percorso di studi.

Come suggeriscono i coordinatori del progetto, in conclusione, «internship is a crucial opportunity for improving students' self-awareness of their capabilities and professional aspirations and for developing medium and long-term career

relationships and communicate effectively with them; they have respectful and positive relationships with colleagues; they assume responsibility in critical situations and are able to cope with adversity; they have a high degree of professionalism; they show enthusiasm and satisfaction with their work and their specialization. *Teaching skills*: positive models establish relationships with students, adapt their teaching to students' needs and allow them the autonomy to make independent decisions, creating a safe learning environment; they adopt a positive attitude towards students, are available and display enthusiasm for teaching; they stimulate critical thinking and make learning stimulating and motivating; they are aware of their role and act as active role models by encouraging students to adopt similar behaviors. *Personal qualities*: positive models are patient, confident and have self-esteem; they demonstrate honesty, integrity and humility; they are cooperative, easy to work with and have leadership skills» (Melacarne, Barbieri, Bonometti, Szpunar 2017: 141).

goals» (Boffo, Fedeli, Lo Presti, Melacarne, Vianello 2017: 200). Proseguono gli stessi, guardando al più ampio tema-ombrello dell'*employability*, come la ricerca mostra che «a) internship is an essential teaching tool and a practice to expand in Italian universities; b) the students' internship learning outcomes are connected to the 'role modeling' processes, to the use of the technologies as learning springboards and to the reflective practices planned into and outside the organisation» (Boffo, Fedeli, Lo Presti, Melacarne, Vianello 2017: 200).

2.2.5 – Il concetto di *employability* come “categoria ombrello”¹²²

In questo ampio quadro rappresentato dal progetto PRIN *Emp&Co*, la categoria di riferimento dell'*employability*¹²³ si staglia in ultimo esame come la chiave di volta dell'intero processo formativo. Analizzare la matrice di sviluppo di tale aspetto significa tenere in considerazione tutti gli aspetti concettuali finora incontrati. Come ben chiarificano gli autori,

«we believe that employability is a central category, starting from which it is necessary to rethink the university educational process and through which it is important to decline the curricula of the various courses of study. In fact, entry into the professional world must be prepared and supported. Transition is a process whose roots were put down long before the time at which it occurs and that cannot be left to chance; conversely, we cannot leave young graduates with the total responsibility for entering the professional world. So, the category of employability can help address the selected path, the guidance process, study activities, the didactic-pedagogic declination and, ultimately, after graduation, entry into the professions» (Boffo, Del Gobbo, Gioli, Torlone 2017: 162).

Possiamo notare come l'*employability*, qui intesa anche come studio delle transizioni dall'università al mondo del lavoro, è una “categoria ombrello” (Boffo 2018: 125), in quanto rappresenta un percorso di cambiamento che prepara e accompagna l'intero passaggio. Il Placement, in quest'ottica, è un processo educativo che comincia molto più addietro e che dunque convoglia al proprio interno tutte le nozioni fin qui incontrate, dalla definizione della *calling*, fino all'orientamento passando per la didattica e il tirocinio (Boffo 2018: 125).

Porre l'attenzione a queste dimensioni è oggi ancora più rilevante, viste le incertezze del mercato del lavoro che generano percorsi di transizioni sempre meno lineari (Merriam 2005; Federighi 2018c; Torlone 2018b). Per questo motivo, lo studio longitudinale su un campione di laureati del CdS in Scienze dell'educazione degli adulti, della formazione continua e Scienze pedagogiche dell'Università di Firenze ha avuto il pregio di mappare, su un arco di due anni dalla discussione della tesi, azioni, scelte, desideri, aspettative e strategie dei soggetti coinvolti (Biasin, Cornacchia, Marescotti 2016). Ciò che ne risulta è particolarmente interessante: si è osservato difatti come la transizione verso il

¹²² L'unità di ricerca che si è occupata dello studio della categoria di *employability* afferisce al Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia e ha visto la partecipazione di Vanna Boffo (coordinatore), Paolo Federighi, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone, Gaia Gioli.

¹²³ Per un'analisi approfondita del concetto di *employability*, nelle sue matrici storiche nonché nei suoi diversi approcci disciplinari, si rimanda al capitolo 1 del presente elaborato.

primo lavoro richiede circa 6-10 mesi per il suo compimento e che rappresenti solo uno dei primi step verso la costruzione di carriera (Boffo 2018: 125). Ciò richiede di interpretare la crescita professionale attraverso un modello non lineare (Federighi 2018: 133), capace di attribuire valore ad ogni tipo di esperienza di vita e di lavoro degli studenti. Questo significa che «the development of a professional career is the result of a set of learning outcomes (prior learning)» (Federighi 2018: 133). È da questo punto di vista che il gruppo di ricerca è giunto ad osservare quattro tipi di azioni educative che studenti e laureati si trovano ad esperire durante la loro crescita professionale:

- in prima istanza l'educazione formale, compresa quella accademica, arricchita da tirocini, esperienze internazionali e partecipazione a progetti sul campo e di ricerca. Inoltre, si osserva una tendenza al ritorno verso una successiva formazione professionale, sia per il rafforzamento delle competenze sia per l'acquisizione di nuove conoscenze;
- la costruzione di un'ampia rete di relazioni e di *network* dinamici che possono influenzare positivamente la ricerca del lavoro e lo sviluppo professionale;
- l'accesso ad una vasta area di infrastrutture e servizi culturali e orientati alla carriera come aiuto alla crescita;
- l'esperienza di lavoro come parte delle opportunità offerte prima del termine degli studi. Esso, nei fatti, risulta essere sia il risultato atteso sia il mezzo attraverso cui gli studenti costruiscono la propria abilità di apprendere e produrre nuova conoscenza (Federighi 2018: 133-134).

Alla luce di queste considerazioni e della vasta analisi condotta dall'unità di ricerca dell'Università di Firenze (Boffo 2018; Boffo, Del Gobbo, Gioli, Torlone 2017), si sono identificate alcune misure di potenziale *follow up* del progetto *Emp&Co.*. Esse risultano in linea con le principali indicazioni a livello internazionale (OECD 2017) e, per di più, racchiudono al proprio interno le principali direttrici su cui tutti i nuclei concettuali del progetto si sono focalizzati:

«1. The capacity of higher education institutions to respond to labour market demand

This depends above all on the ability to offer relevant study programmes. The availability of human resources (i.e. academic and support staff), and physical infrastructure have a significant impact, and depend on local choices (selection of personnel, investments).

2. Informed student choice

The students' choice of study must be able to rely on existing information. Guidance activities must focus on providing information on genuine employment prospects. The students' choices must not be influenced by the need of individual universities to increase their number of enrolments. Information on employment prospects is a service that must be ensured throughout their career, also to help reshaping their choices.

3. Student admission policies and practices, and academic support for students

The procedures by which students are admitted and supported in their studies can also make a difference in the relevance and quality of the skills developed and this ultimately affects labour market outcomes.

4. Curriculum design and delivery

[...]The construction of curricula is exposed to the challenge of the dynamics of transformation of professional groups, of the hybridizations of various profiles, their constant changes, and of various forms depending on organizational contexts. The answer to this problem can only partially be entrusted to continuing education provided after the end of university studies and in workplaces. To this just be added the fact that the idea of a single-profession career is becoming outdated. Part of the disciplinary knowledge provided will not only become quickly obsolete, but also irrelevant with respect to the sundry figures and professional roles that students will be required to interpret.

5. Learning and teaching and delivery of curriculum

[...] Teaching practices based on the lecture-based model are known to be ineffective. They do not take account of the fact that higher education institutions operate with adults, who normally work, and already have their own background knowledge and experience. In short: they do not consider how adults learn. The problem also concerns innovations in teaching, the use of technologies that are by now a part of people's daily life. However, this limit can be overcome with the use of typical adult education methods (e.g. group activities, oral presentations, problem-solving scenarios) as they are developing professional and technical skills.

6. Work-based learning and workplace learning

The Emp&Co research shows how the education of students also depends on the learning potential of their current job. The work-based learning provided by curricula must therefore also communicate with workplace learning processes in which the student participates. Participation in workplace learning processes puts the student in a position of dynamic interaction with the learning factors present at their own workplace. This may be a limiting factor, given that their image of work is determined by current experiences and their quality. At the same time, they constitute a wealth of theoretical, methodological, and practical knowledge, on which the student can exercise their criticaltransformative skills, bringing innovation to this context. [...]

7. Internationalization

The development of the international dimension of educational pathways makes it possible to deal with labour markets other than local ones. The prospect of working abroad for a period of their lives, and thus being confronted with different national labour markets, is an opportunity that is gradually extending to all professional groups. The exclusive relationship between the university and the local economy covers an increasingly limited proportion of educational and research activities. [...] Studying abroad helps students expand their knowledge of other

societies, languages, cultures, and business methods, and develop cross-cultural competencies and sensitivities. [...]

8. Career Advice and support

The results of the Emp&Co research show that the functions of career advice and support may not be concentrated on the moment of transition between higher education and the labour market since these transitions are non-linear, and because many of the students already have a job before completing their studies. The expected function is to foster the transition towards a new job, possibly of a better quality than the previous one. Career advice is emerging as a function relevant to all the measures listed above. It is a by-product of them. [...]» (Federighi 2018: 139-142).

Occuparsi di *employability*, dunque, significa farsi carico di una riflessione sull'intero sistema formativo, nel dettaglio delle sue *policies* (Federighi 2017), delle forme didattiche, dell'accompagnamento educativo degli studenti. È un esercizio di innovazione, della disciplina pedagogica prima di tutto, visto che la categoria è stata tradizionalmente studiata da altri ambiti, quali l'economia e la sociologia; dall'altra, tuttavia, è ricerca all'innovazione poiché richiama l'impegno a far crescere la rilevanza e l'efficacia dell'università, come esplicita la dicitura estesa del progetto *Employability & Competences* «progettare curricula innovativi per percorsi di apprendimento personalizzati, costruire competenze per l'occupabilità, valorizzare talenti per creare nuove professionalità. Strategie positive dell'alta formazione per affiancare giovani adulti in emergenza occupazionale, come risposta alla crisi sociale» (Boffo, Fedeli 2018: 481).

Innovazione è allora intesa come creazione di valore, per le persone, per le loro vite personali e professionali, per le comunità, per l'economia e per il mondo. Proprio questo tema, in stretta congiunzione con lo sviluppo di *skills* per il lavoro, costituisce un successivo aspetto di analisi, che connette il tema dell'*employability* con quello di *entrepreneurship* e con la capacità di generare idee innovative.

Capitolo 4. Costruire *entrepreneurship* per sostenere l'imprenditività

All'interno del quadro già precedentemente introdotto, la categoria di *employability* si inserisce come fondamento di un modello di università a servizio del futuro della società e del mondo. Preso atto delle criticità formative che la transizione al lavoro porta con sé, con ricadute non soltanto sul percorso di carriera, ma sulla costruzione del progetto di vita personale e professionale (Eurofound 2014; Cedefop 2014), occuparsi di *employability* rivela l'attenzione a questo processo formativo ben oltre la sola università (Harvey 1999, 2003). Riprendendo la definizione di Yorke, per *employability* si intende:

«a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that makes graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy» (Yorke 2006: 8)

Che cosa significa “to be successful”¹²⁴ nel suo significato più profondo? In chiave pedagogica e formativa, la domanda riporta non soltanto all'ottenimento di una occupazione, di un posto di lavoro. Essa va ben oltre, volendo ampliare l'approccio ad una dimensione di cura della persona nei suoi desideri, aspettative, progetti, competenze, relazioni (Biasin, Cornacchia, Marescotti 2016). Prendere questo approccio come punto di riferimento significa dare senso formativo ad una prospettiva troppo spesso schiacciata sul lato economicistico, sulla lettura di dati e statistiche sugli esiti occupazionali dei Corsi di Studio¹²⁵. Dietro quei numeri, tuttavia, ci sono le persone con le proprie vite, con i percorsi di educazione e istruzione e con le opportunità di lavoro del territorio locale e globale (Eurofound 2014).

“Avere successo”, dunque, vuol dire fare in modo che tutto ciò sopra menzionato possa essere sostanziato in un progetto di vita reale, in cui il lavoro sostanzia e orienta il cammino dei soggetti (Boffo 2012). Il successo è qui inteso

¹²⁴ La riflessione sul concetto di successo è particolarmente rilevante in questo contesto. Soprattutto quando si parla di *entrepreneurship* è difficile giungere ad una visione univoca e definita. Interessante è il punto di vista di Cantamessa, Carpaneto e Cortese: «dal punto di vista dei neo-imprenditori, possiamo dire che una nuova attività è di successo se ha raggiunto gli obiettivi minimi che i suoi fondatori considerano accettabili. A sua volta, questo dipende sia dal potenziale di crescita (scalabilità) dell'impresa stessa sia dagli intenti e dal livello di ambizione dei fondatori. [...] Dal punto di vista sociale ed economico, il concetto di successo è molto sfumato e difficile da cogliere, perché il processo di creazione di impresa si basa su una continua sperimentazione, della quale gli insuccessi sono un elemento costitutivo. Il fallimento di una neo-impresa va pertanto visto come un fenomeno potenzialmente positivo e non necessariamente negativo, quando non è stato ancora portato a termine il suo processo di costituzione che si estende per 3-5 anni. [...] Se torniamo alla singola iniziativa imprenditoriale, non esiste un modo univoco per misurare il suo successo, e meno ancora per misurare in modo aggregato il successo di un insieme di nuove imprese (per esepio, quelle che fanno capo a un incubatore d'impresе, oppure a un determinato territorio. Gli approcci sviluppati per valutare il successo di un'azienda consolidata non sono adatti in questo caso, in quanto –lo ricordiamo- una nuova impresa «non è la versione ridotta di una grande impresa», bensì qualcosa di profondamente diverso (Blank, Dorf 2013)» (Cantamessa, Carpaneto, Cortese 2016: 54-56).

¹²⁵ Si veda a questo proposito la trattazione approfondita del concetto di *employability* sviluppata nel capitolo 1.

come la realizzazione degli obiettivi, il disegno di una direzione di vita, di un percorso (non privo di ostacoli) in cui l'uomo, il lavoratore e il cittadino sono parte dello stesso sentiero (Arendt 1958).

Per far sì che tutto questo non resti solo parola sulla carta, occorre dotare i giovani adulti di strumenti -leggasi anche competenze e capacità (Stephenson, Yorke 1998; Nussbaum 2012)- per affrontare i rapidissimi cambiamenti del mondo. Formare l'*employability*, allora, indica il bisogno di preparare al lavoro del futuro, oggi sempre più caratterizzato dalla richiesta di innovazione e creazione di valore (Ito, Howe 2017). È qui che il concetto di *employability* si intreccia con quello di *entrepreneurship*¹²⁶.

4.1 Il concetto di *entrepreneurship*

«Entrepreneurship is when you act upon opportunities and ideas and transform them into value for others. The value that is created can be financial, cultural, or social» (Moberg, Baslund Fosse, Hoffman, Junge 2014: 14).

Nella definizione qui riportata, proveniente dalla Danish Foundation for Entrepreneurship che opera con molteplici progetti educativi su vari livelli di scuole, il concetto di valore assume una centralità nuova per gli studi sull'educazione in età adulta. Moberg *et al.* (2014) sostengono come il risultato dell'azione sulle opportunità e sulle idee non sia volto soltanto alla generazione di profitto, ma anche al miglioramento delle condizioni sociali e culturali. In questo, l'affinità con la definizione di Yorke (2006), in cui il concetto di successo è collegato alla generazione di benefici per la forza-lavoro, per l'economia e, in generale, per la comunità è molto evidente.

È dunque interessante osservare come la correlazione tra questi due concetti, più volte presente anche in letteratura (Yorke 2006; Yorke, Knight 2006; Moreland 2006), possa essere identificata sia nella realizzazione di percorsi di auto-imprenditorialità sia nella capacità di innovare i contesti organizzativi con un comportamento imprenditivo (Moreland 2006: 6)¹²⁷. Investire sullo

¹²⁶ Come afferma il rapporto della The Quality Assurance Agency for Higher Education (UK) *Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK higher education providers* (2012): «as employability has become a mainstream concern in higher education, the relationship with enterprise and entrepreneurship is frequently discussed. There is unquestionably an overlap between the broad set of skills which contribute to graduate employability and the characteristics of enterprise described above, but they are not identical. Enterprise education can enhance careers education and student employability by enabling students to be more opportunity-focussed, self-aware and attuned to the business environment, for example. Entrepreneurship is part of a wide range of enterprising graduate career options which include freelancing, portfolio careers, and running a part-time business» (QAA 2012: 9).

¹²⁷ Moreland, a questo proposito, «argues that entrepreneurship can be seen as a special form of employability. When universities and colleges promote employability, they are also promoting elements of entrepreneurship. However, if this is to lead to self-employment, more is needed. Students need to understand what it means to be self-employed, what sources of help are available and where the main pitfalls lie. Higher education already does something to meet these needs but provision is restricted and not, in practice, equally available to all students. The lack of systematic research in this area means that there is a shortage of evidence about interesting and effective practices; about 'quality signals' – indicators that provision is of the

sviluppo di *entrepreneurship* si focalizza sull'acquisizione di *skills* per l'innovazione. "Agire sulle opportunità e sulle idee", infatti, non è altro che la comprensione dei fattori contestuali (opportunità occupazionali o imprenditoriali) per un'azione trasformativa volta a creare valore (Kucel, Róbert, Buil, Masferrer 2016).

Il termine *entrepreneur*¹²⁸ ha origine nella lingua francese del Diciottesimo secolo e descrive colui che è capace di affrontare una nuova avventura o un'impresa, spesso assimilate ad un alto livello di rischio, sia finanziario (acquisto di beni) sia legato all'esplorazione di nuovi territori. In ambito economico, l'economista Joseph Schumpeter (1934) introduce il concetto di 'distruzione creativa' che si viene a verificare in seguito all'intervento di un'azione imprenditoriale, qui intesa come agente di cambiamento per il tramite dell'introduzione di un'innovazione (Komarkova, Gagliardi, Conrads, Collado 2015: 19).

Il *fil rouge* che lega innovazione e *entrepreneurship* ha visto nei decenni una vasta letteratura in ambito economico e manageriale (Audretsch 2003)¹²⁹. Vi è tuttavia un ampio dibattito a livello internazionale (Moberg 2006; Komarkova, Gagliardi, Conrads, Collado 2015) sull'opportunità di far riferimento alla nozione di *entrepreneur* sia quando si parla di un imprenditore (inteso come soggetto titolare di un'attività) sia quando si tratta di soggetti inseriti in un'organizzazione con un'attitudine all'innovazione di prodotto o di processo. Questa discussione ha portato in alcuni casi a separare ciò che si intende con *entrepreneurship* (il fenomeno associato all'attività imprenditoriale) dal costruito di *intrapreneurship*, concepito come quel comportamento che coinvolge intenzioni e azioni innovative di un individuo inserito in un'organizzazione (Komarkova, Gagliardi, Conrads, Collado 2015: 24). Occorre dunque considerare un approccio ampio, di tipo educativo, che abbracci molteplici ambiti di utilizzo e che possa essere maggiormente incentrato sul termine italiano di "imprenditorialità" che su quello *strictu sensu* di "imprenditorialità", come ben illustrato da Morselli (2016: 175).

highest quality; and about the connections between entrepreneurship, employability and mainstream higher education curricula in all subject areas at postgraduate and undergraduate levels» (Moreland 2006: 2).

¹²⁸ Si assume, in questo contesto, la definizione di *entrepreneur* come soggetto che «seek to generate value, through the creation or expansion of economic activity, by identifying and exploiting new products, processes or markets» (Komarkova, Gagliardi, Conrads, Collado 2015: 21).

¹²⁹ Si veda a questo proposito Audretsch D.B. 2003. *Entrepreneurship. A survey of the literature*. Enterprise Directorate-General, Bruxelles.

Educazione	Imprenditorialità	Imprenditività
Obiettivo	Creazione, sviluppo e pianificazione d'impresa, incluso il processo di start-up	Competenze utili in diversi contesti in un'economia di mercato in rapido mutamento
Contesto d'utilizzo	Economico	Educativo
Didattica	Standard, per esempio lezioni frontali	Attive centrate sullo studente e sul suo apprendimento
Orientamento	Al risultato	Al processo
Valori sottostanti	Libertari	Liberali
Settore d'utilizzo	SPA e grandi aziende	PMI, auto impiego
Istituzioni educative coinvolte	Facoltà di economia e corsi di management	Educazione primaria e secondaria

Figura 25 - Differenza tra imprenditorialità e imprenditività secondo Morselli (2016: 175).

Si segnala inoltre la definizione di Stevenson e Jarrillo (1990), i quali legano il costrutto di *entrepreneurship* a individui «who -either on their own or inside organizations- pursue opportunities without regard to the resources they currently control” (Stevenson, Jarrillo 1990: 23). Sulla base di queste riflessioni, in linea con il punto di vista dell’OECD (2017) e della Commissione Europea (2013), si considera qui *entrepreneurial activity* sia il caso dell’avvio di nuova azienda o start-up sia quello di attività interne ad organizzazioni già esistenti¹³⁰.

Ampliando il focus oltre la terminologia *business-related* l’OECD caratterizza l’*entrepreneurship* come quel fenomeno associato ad un’attività imprenditoriale (umana) caratterizzata dalla generazione di valore, o dalla sua creazione o espansione, e dall’identificazione e sfruttamento delle opportunità esistenti. A questo proposito il concetto-ombrello qui introdotto è chiarito da Ahmad e Seymour, i quali identificano, nel report scritto per l’OECD *Defining Entrepreneurial Activity* (2008), tre temi centrali relativi all’attività imprenditoriale:

- *Enterprising Human Activity*, caratterizzata dalla capacità di identificare opportunità agendo su di esse;
- *Leverage Creativity, Innovation and Opportunities* per la generazione di valore;
- *Creation of Value* che sia di tipo economico, culturale e sociale (Ahmad, Seymour 2008).

¹³⁰ Ciò è specificato piuttosto efficacemente da Komarkova, Gagliardi, Conrads e Collado (2015) nel report *Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives* (2015): «while some argue that entrepreneurship is clearly connected to the creation of organisations (e.g. Gartner, 1988), others argue that entrepreneurship is bound to “individuals who - either on their own or inside organizations - pursue opportunities without regard to the resources they currently control” (Stevenson & Jarillo, 1990, p.23). The OECD definition recognises the entrepreneurial activity of individuals when they start and grow a business venture, and also when they already operate within an organisation. In this case, a person can demonstrate entrepreneurship without being the business owner and without having a stake in the company (Ahmad and Hoffman, 2007, p. 4). Different terms are sometimes applied to refer to this particular phenomenon: e.g. corporate entrepreneurship, internal entrepreneurship, or intrapreneurship, which has also been high on the research agenda» (Komarkova, Gagliardi, Conrads, Collado 2015: 24).

In questo, la tipologia si avvicina molto a quanto affermato da Moberg *et al.* (2014). Che cosa si intende dunque con valore e come lo si può considerare e identificare? Il tema della *value creation* si staglia come nodo strategico dell'intera riflessione intorno ai temi dell'innovazione (Ito, Howe 2017) e dello sviluppo di competenze per l'*entrepreneurship*.

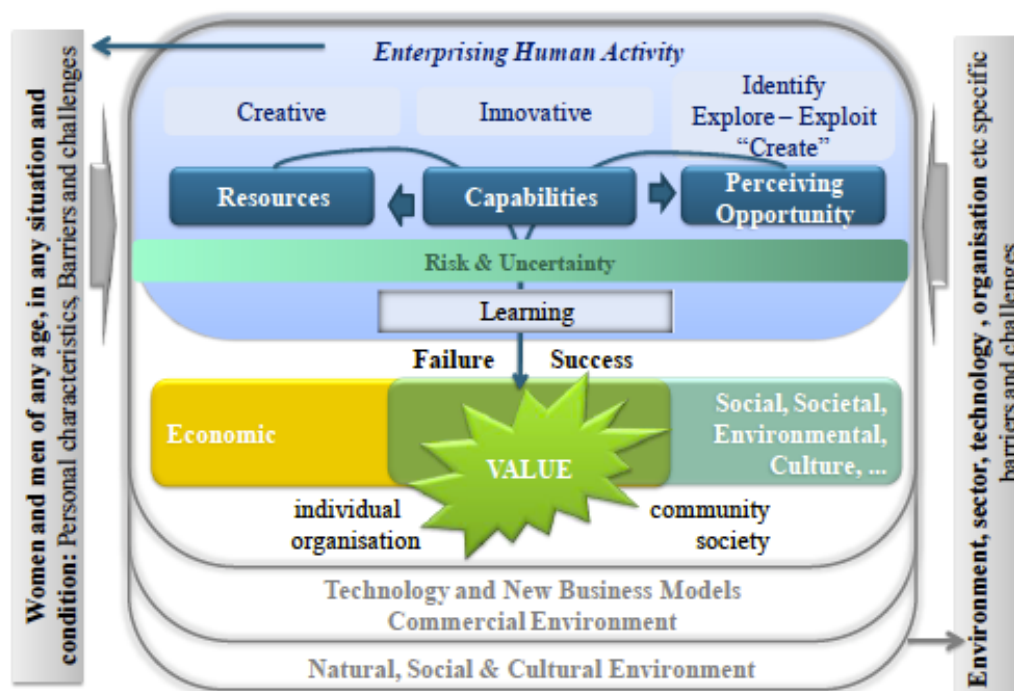


Figura 26 - Riepilogo delle dimensioni afferenti al concetto di *entrepreneurship* (Komarkova, Gagliardi, Conrads, Collado 2015: 69).

Come mostra la figura qui presentata, «entrepreneurship is characterized by entrepreneurial human activity, determined by innovative capabilities looking simultaneously at resources and opportunities to conceive new combinations generating value. This value may have the form of economic and financial gains; be it of social, societal, environmental and cultural nature; or a combination of all these factors as encountered in academic debate» (Komarkova, Gagliardi, Conrads, Collado 2015: 69). Il valore risulta al centro, poiché è in esso che si sostanzia l'avanzamento, la scoperta di un nuovo prodotto o servizio, l'individuazione di un miglioramento di processo.

Per questo motivo il tema dell'educazione all'*entrepreneurship* è parte strutturale di tutta una riflessione che riguarda il ruolo dell'alta formazione in rapporto con le sfide della complessità e del ventunesimo secolo (Barnett 2000; Brennan, Shah 2011; Morin 2015; Benneworth, Osborne 2015). Il nodo, dunque, è racchiuso nella nozione di valore e in come essa viene concepita nel quadro del ragionamento (Bruyat, Julien 2001). È noto come la creazione di valore avvenga diffusamente nella società, spesso anche collegata in letteratura con il concetto di benessere o con quello di felicità, così come con le dimensioni di senso, partecipazione, coinvolgimento, soddisfazione (Lackéus 2015). Per questo autori come Bruyat e Julien (2001) affermano con forza

l'importanza di studiare l'*entrepreneur* (o il team) (Cooney 2003) in stretta connessione con il contesto in cui opera. Difatti,

«entrepreneurship is as much about the change and learning that the individual entrepreneur experiences by interacting with the environment as the change and value creation the entrepreneur causes through his/her actions. Learning and value creation are thus seen as two main aspects of entrepreneurship» (Lackéus 2015: 10).

Permettere agli studenti di fare esperienza di processi di questo tipo, in rapporto a bisogni e desideri degli stakeholders, è un esercizio fondamentale per sviluppare competenze imprenditoriali: è una sorta di approccio «learning-by-creating-value» (Lackéus 2015: 11) che si situa alla base di tutti i percorsi di *entrepreneurship education*. Creare valore, infatti, può avere molteplici ricadute di tipo finanziario sociale o culturale e può avere una caratterizzazione di tipo routinario o esplorativo. Alcuni esempi possono essere tratti dalla seguente figura:

Stakeholder	Creates value for	How value for others is created	F/S/C type	R/E type
Established business	Customers, employees and shareholders	By offering commercial services and products	Financial value	Routine
Business entrepreneur	Customers, employees and shareholders	By offering novel commercial services and products	Financial, social and cultural value	Explorative
Social entrepreneur	Society and individuals in need	By offering novel social services and products	Financial, social and cultural value	Explorative
Welfare state	Citizens of the state	By offering welfare services	Financial, social and cultural value	Routine
Family member	Other family members	By always being there	Social value	Routine
Pet	Other family member	By always being there	Social value	Routine
Artist	Other individuals	By entertaining, provoking and triggering new thoughts	Cultural value	Routine or explorative
Student	Future employers, family or society	By preparing for work life, by becoming an educated citizen	Financial, social and cultural value	Routine
Teacher	Students	By facilitating student learning	Social or cultural value	Routine

Figura 27 - Esempi di creazione di valore: come vari stakeholders possono creare valore per altri (Lackéus 2015: 11-12).

Il concetto di *value creation* interseca allora tutte le dimensioni finora esplorate, rappresenta una chiave di lettura del rapporto tra investimenti e benefici, illumina le sfumature del rapporto tra soggetti e gruppi. Interpretare il rapporto tra università e mondo del lavoro in una prospettiva di questo tipo permette di ampliare gli orizzonti (Etzkowitz 2008). La figura qui sopra

introdotta avvolge una serie ampia di attori, dallo stato, agli imprenditori, ai *social entrepreneurs* passando per studenti, insegnanti e famiglie. L'esito di un processo formativo, dunque, può essere espresso in termini di potenziali ricadute per coloro che ne ricevono gli effetti. Si tiene a ribadire, soprattutto in questo frangente, che la visione non si limita soltanto ad una chiave economicistica, in cui si calcolano le risorse in uscita in rapporto a quelle in ingresso; al contrario, quest'ottica di ampio respiro coinvolge valori di tipo sociale, culturale e, ovviamente, anche finanziario (Lackéus 2015: 11). Rileggere la formazione secondo una lente imprenditiva e imprenditoriale è allora un tentativo di comprendere quali bisogni e quale trasformazione si possa offrire ai soggetti, ai singoli gruppi, all'economia, al mondo intero. È un compito che riguarda tanto gli stati, quanto le organizzazioni, le università e le famiglie stesse: esso richiama la responsabilità di essere parte della comunità umana a livello globale (Morin 2009, 2015; Nussbaum 2011)¹³¹. Lackéus, tuttavia, introduce un ulteriore elemento di interesse riguardo ai tipi di attività: le due principali categorie fanno riferimento ad attività di *routine* o *explorative*. Ciò è particolarmente rilevante, soprattutto all'interno delle organizzazioni, poiché definisce non soltanto le azioni, ma anche la possibilità di crescita e sviluppo all'interno di esse, dunque opportunità più elevate di innovazione e acquisizione di competenze¹³².

¹³¹ Nell'approccio di Martha Nussbaum, la nozione di educazione (nell'accezione sia formale che informale) riveste un ruolo primario per tutto lo sviluppo di capacità. Se da un lato la riforma dei percorsi di istruzione (scuola e università) si delinea come passaggio indispensabile per la formazione di persone consapevoli della propria appartenenza all'umanità (si veda in tal senso il testo *Non per profitto* del 2011), dall'altro lato è l'educazione informale a fornire strumenti a sostegno del processo di formazione delle stesse. Ciò che Nussbaum propone, in ultima istanza, è una contro-teoria in contrapposizione ai modelli economici oggi dominanti: come sostiene l'autrice, «un nuovo paradigma teorico, schierato a fianco della richiesta da parte della gente di una qualità della vita all'altezza dell'uguale dignità umana» (Nussbaum 2012: 176). L'obiettivo è quello di fornire legittimità (filosofica e politica) ad una prospettiva sull'esistenza umana capace di rielaborare la scala di valori e i bisogni di intervento. Alla radice del costrutto di *capacità* vi è, infatti, una nuova di uomo e di vita umana: un'idea che consideri la persona nella sua totalità e ne articoli le istanze all'interno del processo di formazione che avviene nella vita sociale e nel lavoro.

¹³² Si veda a questo proposito il concetto di *learning potential* così come esplicitato da Paolo Federighi in *Adult and continuing education in Europe. Using public policy to secure a growth in skills* (2013): «the learning potential of various jobs can be classified according to the time a worker can devote to reflect, the mode of cognition he/she is able to use and the types of processes he/she is involved in. Every job can combine various types of these modes of learning. Yet only the types of work that offer meta-cognitive opportunities for engagement and reflective types of cognition provide the most favourable growth conditions» (Federighi 2013: 43). Allo stesso modo, il World Economic Forum, all'interno del rapporto *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology* (2015), ha individuato un trend in forte crescita per quanto riguarda le attività non routinarie, dovute alla diffusione esponenziale dell'innovazione tecnologica: «to thrive in today's innovation-driven economy, workers need a different mix of skills than in the past. In addition to foundational skills like literacy and numeracy, they need competencies like collaboration, creativity and problem-solving, and character qualities like persistence, curiosity and initiative. Changes in the labour market have heightened the need for all individuals, and not just a few, to have these skills. In countries around the world, economies run on creativity, innovation and collaboration. Skilled jobs are more and more centred on solving unstructured problems and effectively analysing information. In addition, technology is increasingly substituting for manual labour and being

La distinzione non è soltanto formale, ma diviene sostanziale nel momento in cui si effettua un carotaggio mirato su i singoli aspetti di ciascuna categoria. La seguente figura mostra come la *routine value creation* sia basata su competenze operazionali, come la gestione e l'esecuzione del processo, l'ottimizzazione e lo sviluppo incrementale. Al contrario, la *explorative value creation* si fonda su *entrepreneurial competencies* che fanno riferimento ad un vasto panorama in letteratura (Lackéus 2015: 12).

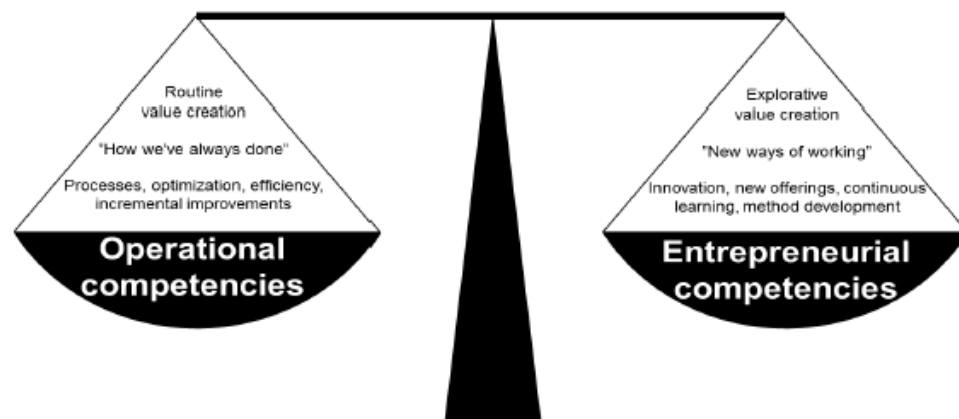


Figura 28 - Due tipi di *value creation* (Lackéus 2015: 12).

Le *entrepreneurial competencies* sono definite da Lackéus come l'insieme di «knowledge, skills and attitudes that affect the willingness and ability to perform the entrepreneurial job of new value creation» (Lackéus 2015: 12). Risulta chiaro come la creazione di valore richieda un buon bilanciamento tra entrambi gli aspetti, anche per gestire fasi di start-up o modalità di acquisizione di una innovazione. Tuttavia, è lo sguardo ampio sul tema che lascia intravedere le potenziali ricadute di tale prospettiva sull'intero processo di costruzione di *employability* (Moreland 2006). Significa liberare risorse cognitive per generare processi creativi e innovativi.

infused into most aspects of life and work. Over the past 50 years, the US economy, as just one of many developed-world examples, has witnessed a steady decline in jobs that involve routine manual and cognitive skills, while experiencing a corresponding increase in jobs that require non-routine analytical and interpersonal skills. Many forces have contributed to these trends, including the accelerating automation and digitization of routine work» (World Economic Forum 2015: 2).

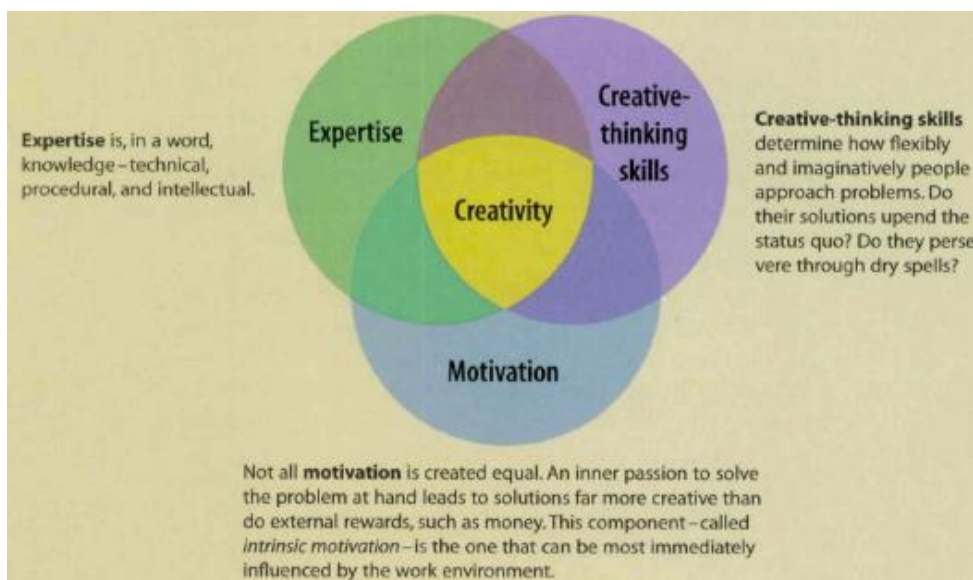


Figura 29 - Modello del concetto di creatività sviluppato da Teresa Amabile (Amabile 1998: 78).

A questo proposito è utile richiamare il lavoro di Teresa Amabile¹³³ (Amabile 1998) che identifica tre componenti all'interno del costrutto di creatività:

- l'*expertise*, cioè la competenza tecnica, le conoscenze disciplinari e intellettuali;
- le *creative-thinking skills*, cioè la capacità dei soggetti di approcciarsi ai problemi in modo flessibile e immaginativo;
- la *motivation*, cioè la passione e l'interesse intrinseco per un determinato ambito di attività (Amabile 1998).

Tutto questo si ritrova anche nei modelli diffusi da istituti e organizzazioni internazionali negli ultimi anni.

¹³³ Teresa Amabile è Edsel Bryant Ford Professor of Business Administration e Director of Research presso la Harvard Business School. Chimica di formazione, si è poi specializzata in Psicologia presso la Stanford University. I suoi studi si sono concentrati sulla vita quotidiana all'interno delle organizzazioni e su come questa possa influenzare le persone e le loro performance. Particolarmente interessanti i suoi studi, risalenti agli anni Ottanta e Novanta del Novecento, sulla creatività individuale e di gruppo in contesti di innovazione.

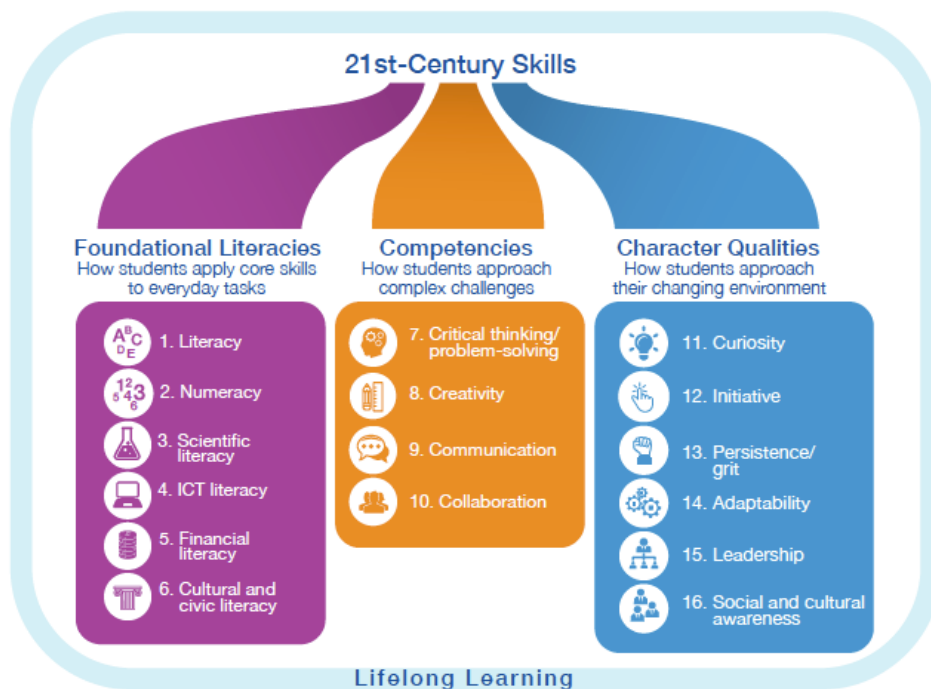


Figura 30 - Modello *21-st Century Skills* (World Economic Forum, 2015).

Tra questi, il *21-st Century Skills* del World Economic Forum costituisce sicuramente una delle tipologie più diffuse (World Economic Forum 2015: 3) in cui la capacità di pensiero critico¹³⁴, insieme a problem solving e creatività¹³⁵, sono identificati come pilastri delle competenze il futuro.

Guardando, tuttavia, più nel dettaglio a modelli che fanno riferimento a competenze per l'imprenditorialità, è veramente molto vasta la letteratura in materia (Kormarkova 2015; Lackéus 2015; QAA 2012; Moberg 2012). Tra i molteplici approcci, si sottolinea quello presentato da Martin Lackéus nel rapporto *Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How* (Lackéus 2015). Il modello suddivide i vari aspetti caratterizzanti tra *cognitive* e *non-cognitive competencies*, ne identifica l'origine in letteratura fornendone una chiave di interpretazione per l'utilizzo all'interno di percorsi educativi (Lackéus 2015: 13).

¹³⁴ Cfr. «Critical thinking is the ability to identify, analyse and evaluate situations, ideas and information in order to formulate responses to problems» (World Economic Forum 2015: 3) oppure i lavori elaborati dal progetto Erasmus+ *Critical Thinking Across the European Higher Education Curricula – CRITHINKEDU* <http://crithinkedu.utad.pt/it/cosa-e-crithinkedu/> (06/2018).

¹³⁵ Cfr. «Creativity is the ability to imagine and devise innovative new ways of addressing problems, answering questions or expressing meaning through the application, synthesis or repurposing of knowledge» (World Economic Forum 2015: 3).

	Main theme	Sub themes	Primary source	Interpretation used in this report
Cognitive competencies	Knowledge	Mental models	(Kraiger et al., 1993)	Knowledge about how to get things done without resources, Risk and probability models.
		Declarative knowledge	(Kraiger et al., 1993)	Basics of entrepreneurship, value creation, idea generation, opportunities, accounting, finance, technology, marketing, risk, etc.
		Self-insight	(Kraiger et al., 1993)	Knowledge of personal fit with being an entrepreneur / being entrepreneurial.
Skills	Skills	Marketing skills	(Fisher et al., 2008)	Conducting market research, Assessing the marketplace, Marketing products and services, Persuasion, Getting people excited about your ideas, Dealing with customers, Communicating a vision.
		Resource skills	(Fisher et al., 2008)	Creating a business plan, Creating a financial plan, Obtaining financing, Securing access to resources
		Opportunity skills	(Fisher et al., 2008)	Recognizing and acting on business opportunities and other kinds of opportunities, Product / service / concept development skills
		Interpersonal skills	(Fisher et al., 2008)	Leadership, Motivating others, Managing people, Listening, Resolving conflict, Socializing
		Learning skills	(Fisher et al., 2008)	Active learning, Adapting to new situations, coping with uncertainty
		Strategic skills	(Fisher et al., 2008)	Setting priorities (goal setting) and focusing on goals, Defining a vision, Developing a strategy, Identifying strategic partners
Non-cognitive competencies	Attitudes	Entrepreneurial passion	(Fisher et al., 2008)	"I want". Need for achievement.
		Self-efficacy	(Fisher et al., 2008)	"I can". Belief in one's ability to perform certain tasks successfully.
		Entrepreneurial identity	(Krueger, 2005, Krueger, 2007)	"I am / I value". Deep beliefs, Role identity, Values.
		Proactiveness	(Sánchez, 2011, Mumieks, 2007)	"I do". Action-oriented, Initiator, Proactive.
		Uncertainty / ambiguity tolerance	(Sánchez, 2011, Mumieks, 2007)	"I dare". Comfortable with uncertainty and ambiguity, Adaptable, Open to surprises.
		Innovativeness	(Krueger, 2005, Mumieks, 2007)	"I create". Novel thoughts / actions, Unpredictable, Radical change, Innovative, Visionary, Creative, Rule breaker.
		Perseverance	(Markman et al., 2005, Cotton, 1991)	"I overcome". Ability to overcome adverse circumstances.

Figura 31 - Framework per le competenze imprenditoriali secondo Lackeus (2015: 13).

Quello che appare a prima vista particolarmente rilevante è l'intersezione che sussiste tra una tipologia come quella sopra illustrata e la tipologia di *skills* per la costruzione di *employability* (Yorke 2006; Yorke, Knight 2006), segno di una relazione tra le due categorie.

Un ulteriore approccio è stato elaborato negli ultimi anni dal lavoro della Commissione Europea, sfociato nel progetto *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework* (Bacigalupo, Kampylis, Punie, Van den Brande 2016; McCallum, Wiecht, McMullan, Price 2018). Il modello viene così definito:

«EntreComp is a comprehensive, flexible and multi-purpose reference framework designed to help you understand what is meant by entrepreneurship as a key competence for lifelong learning and to be able to use this in your work. It is intended to support and inspire actions to improve the entrepreneurial capacity of European citizens and organisations, and was launched in 2016 as part of the New Skills Agenda for Europe» (McCallum, Wiecht, McMullan, Price 2018: 13).

L'idea, dunque, è quella di creare un framework europeo condiviso, in cui tutti gli attori coinvolti in percorsi di *entrepreneurship* possano riconoscersi attraverso un linguaggio comune. Si puntualizza, in tal senso, come l'acquisizione di un atteggiamento imprenditivo non sia da riferirsi soltanto alla dimensione della generazione di impresa, ma a tutta una serie di ambiti che includono la società civile, le aziende, l'educazione, il lavoro giovanile, le comunità, le start-up e i percorsi individuali (McCallum, Wiecht, McMullan, Price 2018: 13).

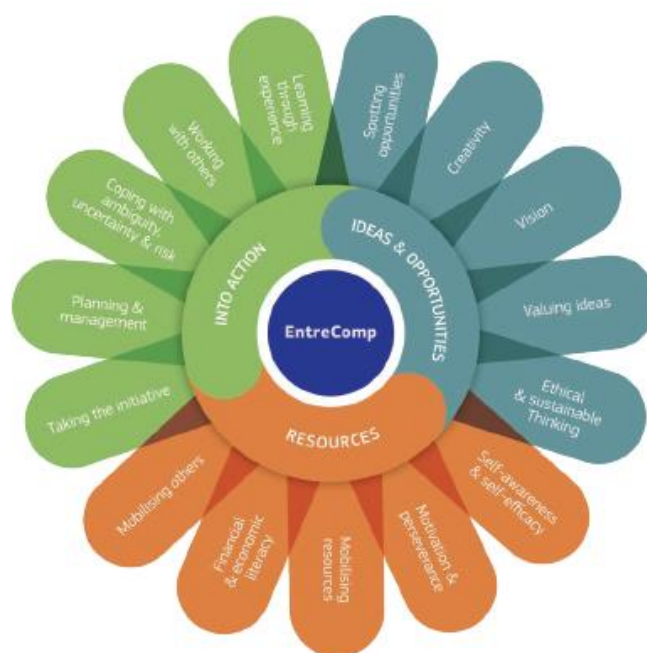


Figura 32 - Le tre aree del EntreComp Entrepreneurship Competence Framework (McCallum, Wiecht, McMullan, Price 2018: 13).

Ad un primo livello, più generale, sono identificate tre aree principali:

- *Ideas & Opportunities;*
- *Resources;*
- *Into Action.*

I quindici petali che vanno poi a dettagliare tali aree costituiscono le competenze attraverso cui si sostanzia il concetto di *entrepreneurship* sono qui riportati nel dettaglio:

	Competence	Hint	Description
Ideas & Opportunities	1.1 Spotting opportunities	Use your imagination and abilities to identify opportunities for creating value	<ul style="list-style-type: none"> • Identify and seize opportunities to create value by exploring the social, cultural and economic landscape • Identify needs and challenges that need to be met • Establish new connections and bring together scattered elements of the landscape to create opportunities to create value
	1.2	Develop creative	• Develop several ideas and opportunities

	Creativity	and purposeful ideas	to create value, including better solutions to existing and new challenges <ul style="list-style-type: none"> • Explore and experiment with innovative approaches • Combine knowledge and resources to achieve valuable effects
	1.3 Vision	Work towards your vision of the future	<ul style="list-style-type: none"> • Imagine the future • Develop a vision to turn ideas into action • Visualise future scenarios to help guide effort and action
	1.4 Valuing ideas	Make the most of ideas and opportunities	<ul style="list-style-type: none"> • Judge what value is in social, cultural and economic terms • Recognise the potential an idea has for creating value and identify suitable ways of making the most out of it
	1.5 Ethical & sustainable thinking	Assess the consequences and impact of ideas, opportunities and actions	<ul style="list-style-type: none"> • Assess the consequences of ideas that bring value and the effect of entrepreneurial action on the target community, the market, society and the environment • Reflect on how sustainable long-term social, cultural and economic goals are, and the course of action chosen • Act responsibly
Resources	2.1 Self-awareness & self-efficacy	Believe in yourself and keep developing	<ul style="list-style-type: none"> • Reflect on your needs, aspirations and wants in the short, medium and long term • Identify and assess your individual and group strengths and weaknesses • Believe in your ability to influence the course of events, despite uncertainty, setbacks and temporary failures
	2.2 Motivation & perseverance	Stay focused and don't give up	<ul style="list-style-type: none"> • Be determined to turn ideas into action and satisfy your need to achieve • Be prepared to be patient and keep trying to achieve your long-term individual or group aims • Be resilient under pressure, adversity, and temporary failure
	2.3 Mobilising resources	Gather and manage the resources you need	<ul style="list-style-type: none"> • Get and manage the material, non-material and digital resources needed to turn ideas into action • Make the most of limited resources • Get and manage the competences needed at any stage, including technical, legal, tax and digital competences
	2.4 Financial & economic literacy	Develop financial and economic know-how	<ul style="list-style-type: none"> • Estimate the cost of turning an idea into a value-creating activity • Plan, put in place and evaluate financial decisions over time • Manage financing to make sure your

			value-creating activity can last over the long term
	2.5 Mobilising others	Inspire, enthuse and get others on board	<ul style="list-style-type: none"> • Inspire and enthuse relevant stakeholders • Get the support needed to achieve valuable outcomes • Demonstrate effective communication, persuasion, negotiation and leadership
Into Action	3.1 Taking the initiative	Go for it	<ul style="list-style-type: none"> • Initiate processes that create value • Take up challenges • Act and work independently to achieve goals, stick to intentions and carry out planned tasks
	3.2 Planning & management	Prioritise, organise and follow up	<ul style="list-style-type: none"> • Set long-, medium- and short-term goals • Define priorities and action plans • Adapt to unforeseen changes
	3.3 Coping with uncertainty, ambiguity & risk	Make decisions dealing with uncertainty, ambiguity and risk	<ul style="list-style-type: none"> • Make decisions when the result of that decision is uncertain, when the information available is partial or ambiguous, or when there is a risk of unintended outcomes • Within the value-creating process, include structured ways of testing ideas and prototypes from the early stages, to reduce risks of failing • Handle fast-moving situations promptly and flexibly
	3.4 Working with others	Team up, collaborate and network	<ul style="list-style-type: none"> • Work together and co-operate with others to develop ideas and turn them into action • Network • Solve conflicts and face up to competition positively when necessary
	3.5 Learning through experience	Learn by doing	<ul style="list-style-type: none"> • Use any initiative for value creation as a learning opportunity • Learn with others, including peers and mentors • Reflect and learn from both success and failure (your own and other people's)

Figura 33 - Tipologia dettagliata delle competenze all'interno del modello EntreComp (McCallum, Wiecht, McMullan, Price 2018: 15-17).

Il modello può essere poi ulteriormente espanso, andando ad individuare, per ciascuna competenza, i comportamenti specifici capaci di identificare e ricondurre all'effettivo possesso della capacità di agire la *skill*. Per esempio, gli item che compongono la creatività fanno riferimento all'essere aperti e curiosi, allo sviluppare idee, al definire i problemi, al progettare valore e all'essere innovativi. Ancora più in profondità, ognuno di questi è associato a dei *learning outcomes* attraverso otto livelli progressivi, da quello base, passando per intermedio, avanzato ed esperto. Come sottolineano McCallum *et al.* «this sense of progression is important when considering the development of a

learner over time, the different starting points of learners or exploring to create a coherent entrepreneurship education pathway» (McCallum, Wiecht, McMullan, Price 2018: 18).

Uno sguardo generale al framework permette, allora, di monitorare la possibilità di andare progressivamente in profondità nella definizione delle componenti del costrutto di *entrepreneurship*.

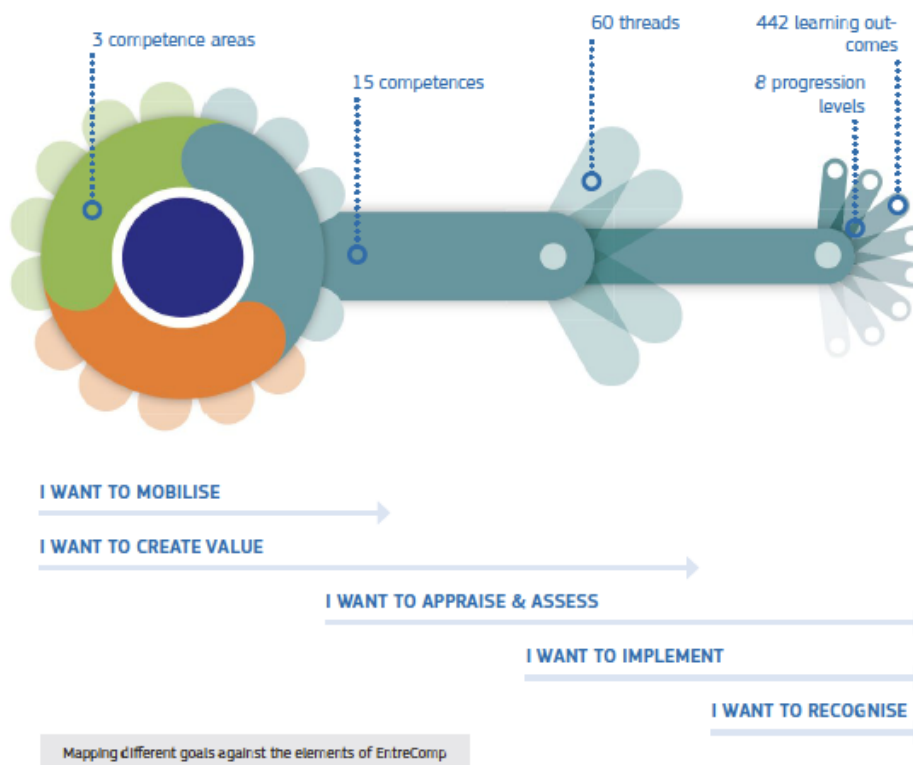


Figura 34 - Descrizione complessiva del EntreComp framework (McCallum, Wiecht, McMullan, Price 2018: 21).

I due esempi qui espressi si configurano solo come alcuni tra i molteplici tentativi, a livello istituzionale o accademico, che hanno cercato di offrire un inquadramento sistematico alla dimensione di imprenditorialità e imprenditività, individuandone aspetti specifici oltre che concretamente rilevabili (Fayolle, Gailly 2008; Duval-Couetil 2013). La cornice, in tal senso, si delinea come la base su cui costruire un'analisi sui fondamenti pedagogici ed educativi, sulle modalità formative e, infine, sui metodi didattici e di valutazione.

4.2 Percorsi educativi per l'entrepreneurship

Il tema dell'educazione all'imprenditorialità è negli ultimi anni fortemente dibattuto in ambito pedagogico (Piazza 2015; Costa 2016). Può l'*entrepreneurship* essere insegnata? E, soprattutto, come possiamo validare l'efficacia di azioni, attività e programmi volti all'acquisizione di tali competenze? Per rispondere a questa domanda riprendiamo le parole di Wilson (2008):

«It's an age-old debate. The answer is both yes and no. Education plays an essential role in shaping attitudes, skills and culture – from the primary level up. Entrepreneurship education provides a mix of experiential learning, skill building and, most importantly, mindset shift. Certainly the earlier and more widespread the exposure to entrepreneurship and innovation, the more likely it is that students will consider entrepreneurial careers at some point in the future» (Wilson 2008: 2).

Quale paradigma di riferimento, dunque? Buona parte degli aspetti della discussione sono stati già prontamente approfonditi all'inizio del Novecento da John Dewey, il quale sottolinea la dimensione cruciale del *learning-by-doing*:

«forse il maggiore degli errori pedagogici è il credere che un individuo impari soltanto quel dato particolare che studia in quel momento. L'apprendimento collaterale, la formazione di attitudini durature o di ripulsioni, può essere e spesso è molto più importante. Codeste attitudini sono difatti quel che conta veramente nel futuro. L'attitudine che più importa sia acquisita è il desiderio di apprendere. Se l'impulso in questa direzione viene indebolito anziché rafforzato, ci troviamo di fronte ad un fatto molto più grave che a un semplice difetto di preparazione ... Che beneficio c'è ad accumulare... notizie di geografia e di storia, ad apprendere a leggere ed a scrivere, se con questo l'individuo perde il desiderio di applicare ciò che ha appreso e, soprattutto, se ha perduto la capacità di estrarre il significato delle esperienze future in cui via, via si imbatte? ... Il solo possibile adattamento che possiamo dare al fanciullo nelle condizioni esistenti è quello che deriva dal porlo in possesso completo di tutte le sue facoltà. Con l'avvento della democrazia e delle moderne condizioni industriali è impossibile predire con precisione come sarà la civiltà di qui a vent'anni. È perciò impossibile preparare il fanciullo ad un ordine preciso di condizioni. Prepararlo alla vita futura significa dargli la padronanza di se stesso» (Dewey 2014).

Su questa scia, altri approcci e movimenti, in ampie parti collegati anche con percorsi di *entrepreneurial education*, si sono sviluppati negli ultimi decenni. Basti pensare all'*experiential learning* di Kolb (Kolb 1984), al *situated learning* di Lave e Wenger (Lave, Wenger 1991) fino agli ultimi sviluppi del *service learning*¹³⁶ (Jacoby 2015).

4.2.1 – *Entrepreneurship education: alcuni elementi terminologici*

Le molteplici strade attraverso cui si può giungere ad occuparsi di tale dimensione hanno generato anche una vasta gamma di definizioni. I due più frequenti a livello europeo fanno riferimento alla Quality Assurance Agency for Higher Education del Regno Unito che distingue tra:

¹³⁶ Per *service learning* si intende «a form of experiential Education in which the students engage in activities that address human and community needs together with structured opportunities for reflection designed to achieve desired outcomes. Service Learning is the permanent landscape of the Higher Education» (Jacoby 2015).

- *Enterprise education*, definito come il processo di acquisizione di capacità di *idea generation*;
- *Entrepreneurship education*, cioè quei percorsi volti a fornire conoscenze, competenze e attitudini necessarie ad applicare tali capacità nel contesto reale di creazione di un nuovo business (QAA 2012: 2).

Di diversa origine, invece, è il termine utilizzato negli Stati Uniti, in cui si parla esclusivamente di *entrepreneurship education* (Erkkilä 2000). Altri ricercatori hanno poi utilizzato il concetto di *enterprise and entrepreneurship education* che comprende entrambi i punti di vista ma può, forse, divenire di difficile utilizzo pratico. In questa discussione Erkkilä ha proposto di unificare i termini in *Entrepreneurial Education* (Erkkilä 2000), termine che abbraccia i due punti di vista. Nel nord Europa, invece, si è più parlato di *entrepreneurial learning*, sostenendo la dimensione dell'apprendimento e dello sviluppo all'interno del processo formativo (Lackéus 2015). Consapevoli di questa vasta letteratura, certamente ancora non univoca a livello terminologico, in questa sede si è scelto di utilizzare l'accezione statunitense poiché, dato il suo significato inclusivo, maggiormente capace di mantenere la complessità dell'ambito. Infatti, vista la diffusione molto recente del tema in ambito pedagogico-educativo italiano (Costa 2013; Curci, Micozzi, 2013; Piazza 2015; Morselli 2016; Costa, Strano 2018) si è optato per convogliare verso una interpretazione aperta sia all'ampio settore della creazione di *start-up* sia a quello in evoluzione dei servizi per l'*employability* e l'intraprendenza.

Ciò che invece merita una chiarificazione specifica è l'aspetto del *teaching*, elemento attraverso il quale si sostanziano le forme reali di implementazione di progetti e programmi (Piazza 2017). Martin Lackéus, a questo proposito, individua tre approcci:

- *teaching about*,
- *teaching for*,
- *teaching through* (Lackéus 2015: 10).

Come ben chiarifica l'autore:

«- Teaching “about” entrepreneurship means a content-laden and theoretical approach aiming to give a general understanding of the phenomenon. It is the most common approach in higher education institutions (Mwasalwiba, 2010).

- Teaching “for” entrepreneurship means an occupationally oriented approach aiming at giving budding entrepreneurs the requisite knowledge and skills.

- Teaching “through” means a process based and often experiential approach where students go through an actual entrepreneurial learning process (Kyrö, 2005). This approach often leans on the wider definition of entrepreneurship, and can be integrated into other subjects in general education, connecting entrepreneurial characteristics, processes and experiences to the core subject» (Lackéus 2015: 10).

Quello che appare interessante nel terzo livello didattico riguarda la visione espansa del concetto di *entrepreneurship*, che va oltre le conoscenze (“about”) o conoscenze e competenze (“for”). L’ultimo piano, infatti, si sostanzia in un «*embedded approach of teaching “through” entrepreneurship [that] can be relevant to all students and on all levels of education*» (Lackéus 2015: 10). Prendere in considerazione l’opportunità di costruire un processo *embedded* (Federighi 2011; Boffo 2015, 2018) può avere potenziali ricadute nella diffusione di un approccio all’imprenditorialità per ogni ambito e livello di studio. È una visione processuale, in cui l’educazione all’imprenditorialità non è esclusivamente finalizzata alla *venture creation*, ma si apre a tutti gli ambiti del lavoro, della cittadinanza, della società, della vita intera.

In questa direttrice si innesta il lavoro di Martin Lackéus che ha elaborato un modello unificato e progressivo per incorporare i molteplici *task* in un impianto strutturato, su più fasi, con diversi obiettivi.

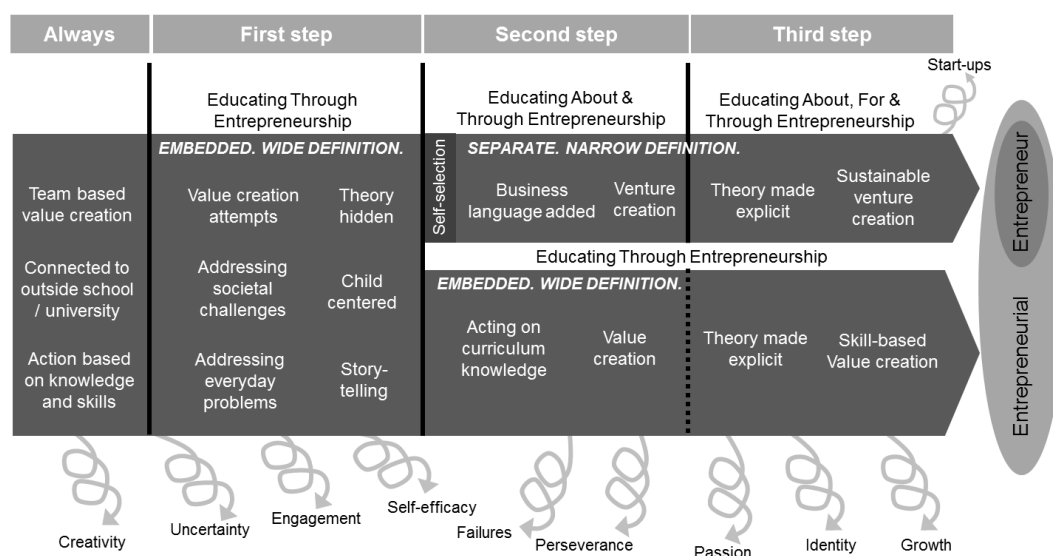


Figura 35 - Un modello progressivo unificato per lo sviluppo di *entrepreneurship* (Lackéus 2015: 25).

Il primo tassello individua alcune caratteristiche di fondo del processo educativo, in cui la dimensione relazionale dell’apprendimento e del lavoro costituisce il fondamento della creazione di valore, assieme ad una forte connessione tra scuola/università e contesto. Il primo step riguarda un approccio *embedded*, fortemente raccomandato in contesti in cui i problemi su cui si interviene fanno riferimento a sfide sociali e quotidiane, capaci di stimolare idee e valore attraverso una forte integrazione con ambiti e discipline curriculari (Frison 2018). Questo rappresenta un volano per la creatività, per il coinvolgimento attivo e per lo sviluppo di *self-efficacy*, oltre alla capacità di convivere con dimensioni di ambiguità e incertezza (Kucel, Ròbert, Buil, Masferrer 2016).

Il secondo step, invece, inizia ad introdurre elementi lessicali e metodologici afferenti al campo del business, con l’intento di offrire al discente la possibilità di scegliere tra un approccio *wide* e uno più *venture oriented*. Ciò che cresce in questo punto è il rischio di insuccesso, dovuto al tentativo di avvicinarsi ad una

reale costruzione di impresa, permettendo così di sviluppare perseveranza e una attitudine costruttiva al fallimento (Lackéus 2015).

Nel terzo stadio la prospettiva *embedded* diviene più *skill-oriented* e l'esplicitazione di elementi teorici intorno al tema dell'*entrepreneurship* diviene la base per permettere agli studenti di riflettere criticamente e attivamente sul proprio modo di agire in modo imprenditoriale. Ciò offre lo spazio per l'alimentazione di una passione imprenditoriale nonché, talvolta, una identità di imprenditore. Qui la creazione di valore è un elemento esplicito del percorso curricolare che può anche giungere in modo significativo al trasferimento di innovazione verso contesti reali di impresa, anche al di fuori dell'ambito universitario ed educativo (Lombardi, Mennini, Terzaroli 2017). Lackéus, a questo proposito, ribadisce come l'output finale di questo processo si concentri nella formazione di «more entrepreneurial people creating new kinds of value in all domains of society and all walks of life» (Lackéus 2015: 25), che sfocia nella crescita di capacità e competenze degli individui o anche in soluzioni innovative di tipo organizzativo o sociale. La linea del *separate subject approach*, al contrario, si focalizza sulla nascita di nuove start-up, attraverso un business model sostenibile, con un impatto sulla creazione di posti di lavoro e sulla crescita economica. Sebbene anche qui il processo formativo non sia lasciato in secondo piano, è il risultato in termini di business a catturare la misurazione dell'efficacia del programma (Erkkilä 2000; Fayolle, Gailly 2008).

Un'ulteriore impostazione per l'incremento di *entrepreneurial effectiveness* è offerta dalla The Quality Assurance Agency for Higher Education del Regno Unito. Il modello, qui illustrato, individua quattro step:

- l'acquisizione di *enterprise awareness*¹³⁷, intesa come comprensione di ciò che significa avviare e mantenere un'impresa;
- lo sviluppo di un *entrepreneurial mindset*¹³⁸, concepito come la partecipazione in attività e percorsi di apprendimento imprenditivi;
- lo sviluppo di *entrepreneurial capability*¹³⁹, valorizzate attraverso l'esperienza e la pratica guidata di percorsi imprenditoriali;
- l'acquisizione di *entrepreneurial effectiveness*¹⁴⁰, sostanziata nella capacità di darsi una direzione indipendente, perseguendo individualmente obiettivi tramite approcci autonomamente progettati.

¹³⁷ Cfr. «Students acquire enterprise awareness when, through learning and intellectual development, they develop knowledge, understanding and awareness of enterprising and entrepreneurial activities and their significance in relation to the wider world» (QAA 2012: 12).

¹³⁸ Cfr. «Students should be encouraged to develop self-awareness of their own enterprising and entrepreneurial qualities, as well as the motivation and self-discipline to apply these flexibly in different contexts to achieve desired results. This might include recognising themselves, for example, as a creative or resourceful person; or as someone who can translate ideas into actions; or as a person who is prepared to challenge assumptions through investigation and research» (QAA 2012: 13).

¹³⁹ Cfr. «Entrepreneurial capability can be specific to a particular discipline or context and will vary in scope and degree between different disciplines and vocational requirements. This is demonstrated, for example, when a student designs a service or product to meet an identified need, or identifies an opportunity and visualises potential actions together with their propensity for success» (QAA 2012: 14).

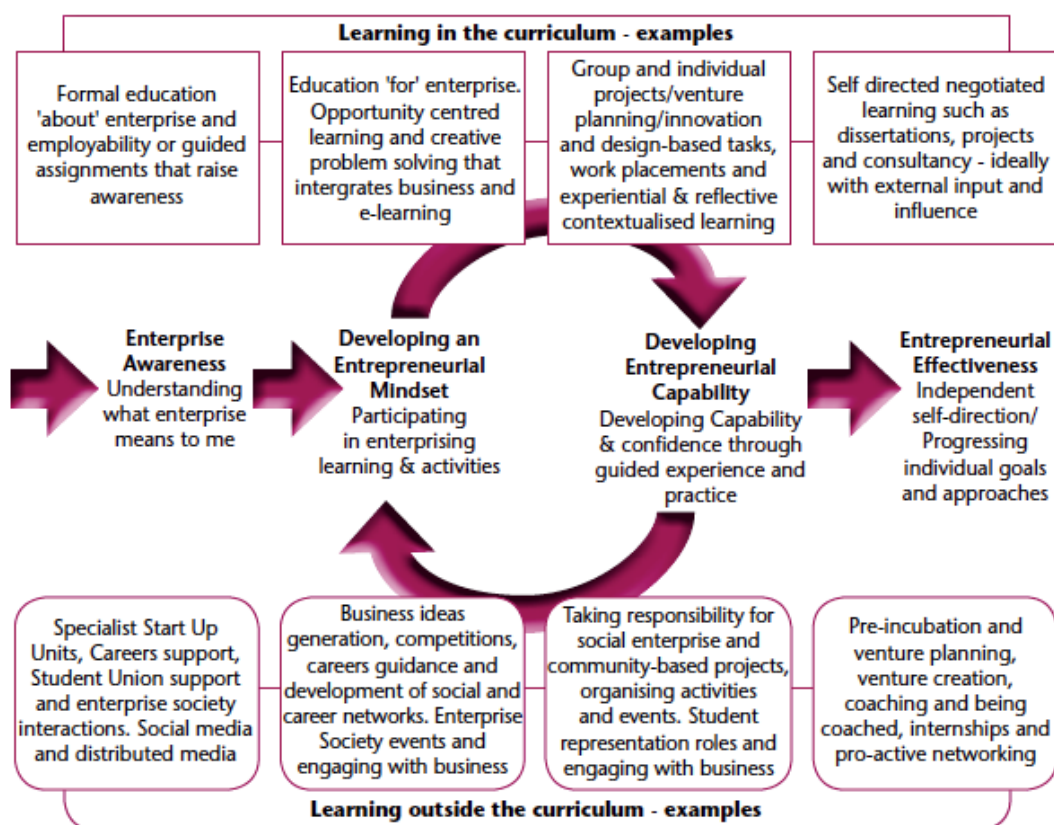


Figura 36 - Modello di sviluppo di *entrepreneurial effectiveness* secondo The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA 2012: 12).

Quello che appare di particolare interesse si situa non solo nell'organizzazione per fasi, ma nella chiara articolazione di ipotesi di intervento sia all'interno del curriculum (parte superiore) sia all'esterno di esso (parte inferiore), secondo le priorità e gli obiettivi individuati (QAA 2012).

4.2.2 – Metodi e tool per l'entrepreneurship education

L'introduzione di modelli processuali, composti da step e fasi, apre l'orizzonte verso l'ampio e dibattuto tema dei metodi di intervento a supporto della *entrepreneurship education* (Lackéus 2015; Mwasalwiba 2010; Sarasvathy, Venkataraman 2011). Nel suo report redatto per l'OECD, Lackéus individua alcuni strumenti e modelli appartenenti sia all'ambito strettamente riferito

¹⁴⁰ Cfr. «Entrepreneurial effectiveness is likely to be achieved as the student moves toward completion of their undergraduate studies and prepares for the transition into work, self-employment, further study, or other options. Their learning is increasingly self-directed, pursuing not only academic but also career and broader life goals. Curricular work may include a dissertation or independent study. Learning needs are individual and may be best met by personalised means, such as e-learning activities, optional training sessions, and specialist seminars. Students may be crystallising entrepreneurial motivations and ideas into plans to start their own business or extend informal activity, such as freelancing or trading, into more formal options. 'Live' projects for external clients and enterprises offer extended opportunities to network and meaningfully engage with external stakeholders. This may be the start of a commercialisation opportunity» (QAA 2012: 15).

all'imprenditorialità sia ad altri domini di diversa origini ma con ricadute positive in termini di acquisizione di *skills* (Lackéus 2015: 30). Per semplicità, in questa sede ci concentreremo su alcuni tra i più diffusi approcci:

- il Business Model Canvas (Osterwalder, Pigneur 2010);
- la Lean Startup (Ries 2011);
- il Design Thinking (Buchanan 1992).

Uno degli strumenti più diffusi, sia per lo sviluppo di imprenditorialità sia sul lato *business venture*, è il Business Model Canvas. Progettato da Alexander Osterwalder¹⁴¹ e Yves Pigneur¹⁴² nel 2010, consiste in un sistema di nove *building blocks* necessari alla definizione delle modalità tramite cui un'impresa crea valore per i propri stakeholders. Può essere concepito, da un lato, come una check-list da utilizzare in fase di pianificazione, poiché pone delle domande-chiave tipo “Qual è la tua proposta di valore?”, “Chi stai aiutando?”, “Come lo stai aiutando?”, “Chi ti aiuta?”, “Quali sono le tue attività-chiave?”; dall'altra, è particolarmente utile per la costruzione di un *mindset* orientato alla *value creation* nonché alla visualizzazione concreta (e sintetica) della propria idea di business¹⁴³ (Osterwalder, Pigneur 2010).

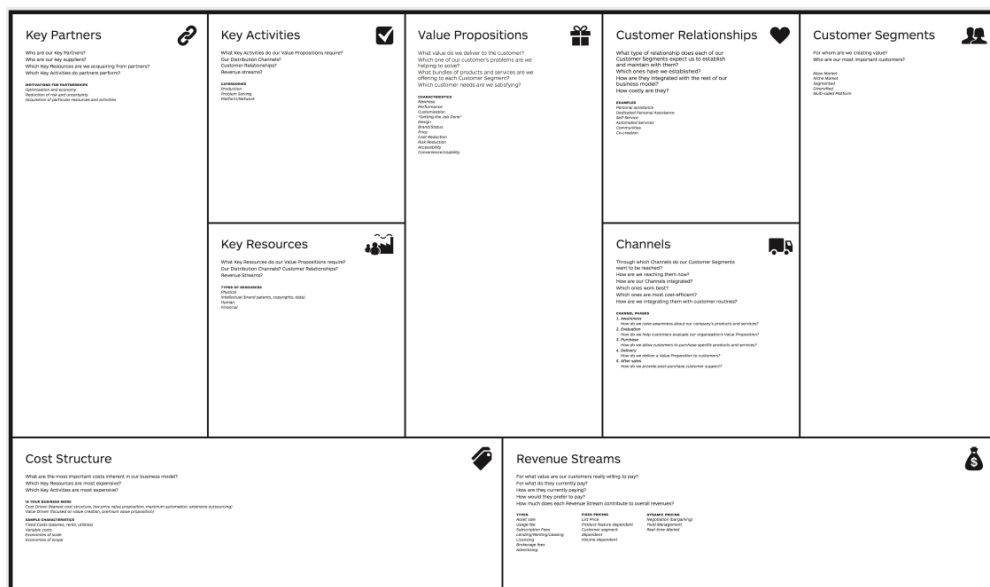


Figura 37 - Il Business Model Canvas (Osterwalder, Pigneur 2010).

¹⁴¹ Alexander Osterwalder (1974-) consulente e imprenditore, già Senior Research Fellow presso la University of Lausanne (2000-2005) è uno dei principali creatori del Business Model Canvas, in collaborazione con Yves Pigneur e con la collaborazione di oltre 470 consulenti e colleghi provenienti da tutto il mondo.

¹⁴² Yves Pigneur (1954-) è Professore di Management Information Systems presso la University of Lausanne dal 1984. Ha collaborato con Alexander Osterwalder alla creazione del Business Model Canvas e alla sua diffusione a livello globale.

¹⁴³ La creazione di un *mindset value-oriented* è particolarmente rilevante anche nel processo di formazione legato all'*employability*. È interessante osservare come lo strumento del Business Model Canvas, pensato per soluzioni aziendali e organizzative, sia stato poi adattato nel Personal Business Model Canvas, ideato per il *career planning* in chiave individuale (Osterwalder, Pigneur, Clark 2012).

Un ulteriore strumento, oggi molto diffuso in materia di mentoring di start-up, è rappresentato dalla Lean Startup¹⁴⁴. Venuta alla luce nell'ecosistema fertile della Silicon Valley si è espansa molto velocemente a livello mondiale, poiché integra da un lato l'attenzione ai bisogni del cliente e lo sviluppo del business. Alla base di tutto si enfatizza il bisogno di validare rapidamente le ipotesi, verificando se il prodotto/servizio è realmente in grado di creare valore per le persone. Il metodo inventato da Eric Ries (Ries 2011) è particolarmente efficace nell'offrire un "attrezzo" immediato per intraprendere azioni mirate alla sperimentazione diretta dell'idea nel mondo reale degli stakeholders, prima ancora di spendere tempo e risorse in attività di pianificazione ed analisi. La ricaduta sul piano della formazione è immediata poiché, come suggerisce Lackéus, «these tools can also be applied to the educational domain allowing teachers to give robust advice to students on how to manage a value creation process involving outside stakeholders» (Lackéus 2015: 31).

Un terzo metodo, infine, che nasce nell'ambito del design industriale ma si basa su una profonda relazione con l'utente, è il Design Thinking (Buchanan 1992; Dunne, Martin 2006; Liedtka, Ogilvie 2014). Il termine "design" può risultare talvolta fuorviante, visto che può avere molti significati: creare artefatti, affrontare attività di problem-solving; può rappresentare un modo di pensare, riflettere e creare senso.

In realtà, esistono molteplici definizioni e descrizioni di cosa rappresenti il metodo del Design Thinking. Tra queste, quella di David Kelley del Institute of Design della Stanford University è sicuramente tra le più note:

«it's a method for how to come up with ideas. These are not just ideas, but breakthrough ideas that are new to the world, especially with re-spect to complex projects, complex problems. That's when you really need multidisciplinary teams ... and you really need to build prototypes and try them out with users» (Camacho 2016: 88).

Oppure quella delineata dagli innovatori dell'agenzia IDEO:

«*Design Thinking is a mindset.* Design thinking is about believing we can make a difference, and having an intentional process in order to get to new, relevant solutions that create positive impact. Design Thinking gives you faith in your creative abilities and a process for transforming difficult challenges into opportunities for design.

It's Human-Centered. Design Thinking begins from deep empathy and understanding of needs and motivations of people—in this case, the students, teachers, parents, staff and administrators who make up your everyday world.

It's Collaborative. Several great minds are always stronger when solving a challenge than just one. Design Thinking benefits greatly from the views of multiple perspectives, and others' creativity bolstering your own.

¹⁴⁴ Cfr. «The Lean Startup provides a scientific approach to creating and managing startups and get a desired product to customers' hands faster. The Lean Startup method teaches you how to drive a startup-how to steer, when to turn, and when to persevere-and grow a business with maximum acceleration. It is a principled approach to new product development» (Eric Ries, <http://theleanstartup.com/principles>) (07/2018).

It's Optimistic. Design Thinking is the fundamental belief that we all can create change—no matter how big a problem, how little time or how small a budget. No matter what constraints exist around you, designing can be an enjoyable process.

It's Experimental. Design Thinking gives you permission to fail and to learn from your mistakes, because you come up with new ideas, get feedback on them, then iterate. Given the range of needs your students have, your work will never be finished or “solved.” It is always in progress [...].

In short, Design Thinking is the confidence that new, better things are possible and that you can make them happen. And that kind of optimism is well-needed in education» (IDEO 2012: 11).

Così come quella elaborata dal team del progetto europeo D-Think, che coinvolge anche il concetto di creatività¹⁴⁵:

«Il Design Thinking è centrato sull'essere umano; si basa sulla comprensione dei bisogni e delle motivazioni delle persone. Ed è ottimista; confida che vi sia sempre una soluzione a tutto. Il Design Thinking si basa su un processo che si ripete, che accetta le incertezze e i fallimenti. Riprovare dopo un insuccesso è parte integrante del processo. Il Design Thinking promuove un approccio collaborativo. Riunisce persone con background, conoscenze e competenze differenti. All'interno di un'organizzazione, ad esempio, possono provenire da diversi dipartimenti o possono essere anche stakeholders esterni. Nel campo della formazione, si può trattare ad esempio di studenti, educatori, esperti e professionisti, gente comune e il gruppo di riferimento per il problema in questione. [...] Design Thinking e creatività sono spesso utilizzati come sinonimi o come due concetti strettamente correlati. Nell'ambito del Design, la creatività viene considerata come basilare nel processo di progettazione, perché risulta dalla capacità di affrontare problemi nuovi, di guardare alla realtà in modo diverso, di percepire schemi nuovi al di là di quelli esistenti, di trovare soluzioni nuove, di generare nuove conoscenze e concepire nuove forme di esistenza e di vita. La creatività, in quanto capacità cognitiva di una persona o di un team di sviluppare idee nuove e risolvere problemi in modo diverso, è uno dei principi fondamentali del Design Thinking» (Tschimmel, Loyens, Soares, Oraviita 2015: 13-14).

Gli stessi autori, puntualizzano con attenzione la forte correlazione tra *entrepreneurship* e Design Thinking (Nielsen, Stovang 2015):

«Lo spirito e la mentalità imprenditoriale sono sempre più importanti nella vita lavorativa. Aiutano a raggiungere gli obiettivi e a sperimentare nuove cose. Tra il Design Thinking e l'imprenditorialità ci sono molte somiglianze. Oltre alla creatività e all'innovazione, ci sono anche altri punti in comune tra il Design Thinking e lo spirito d'impresa, ovvero:

- Il focus sulla risoluzione creativa dei problemi;
- La ricerca di idee nuove e il riconoscimento delle opportunità dell'ambiente;

¹⁴⁵ Cfr. il sito web del progetto D-Think <http://www.d-think.eu/> (06/2018).

- Il focus su come affrontare l'incertezza.

In qualche modo gli imprenditori, anche se non ne sono consapevoli, quando si muovono attraverso un processo creativo di problem solving, o quando cercano nuove opportunità e sfide applicano il Design Thinking. Approfondendo le dinamiche e la potenza del Design Thinking, come processo, e dei suoi strumenti, gli imprenditori possono migliorare nel partecipare e agevolare i processi di innovazione» (Tschimmel, Loyens, Soares, Oraviita 2015: 15).

Il framework, modellizzato dall'Università di Stanford e poi ripreso da numerosi attori in tutto il mondo, può anche essere rappresentato attraverso la figura qui di seguito.

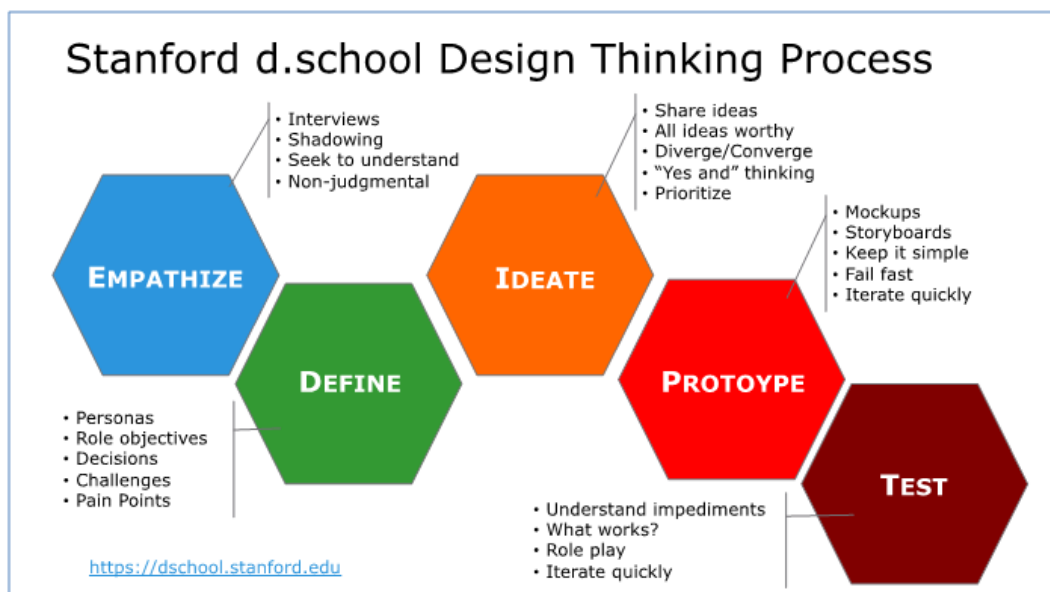


Figura 38 - Modello di Design Thinking elaborato dalla d.school di Stanford (<https://dschool.stanford.edu>)

In questa articolazione si nota una chiara identificazione di cinque fasi, a loro volta contenenti strumenti, metodi, processi affinché la struttura si sostanzia in azioni concrete per il raggiungimento di un dato obiettivo (Nielsen, Stovang 2015):

- *Empathize*, si concentra sulla comprensione dei bisogni delle persone coinvolte, osservando attivamente e interagendo con il contesto in modo attivo immedesimandosi con le esperienze dei soggetti;
- *Define*, riguarda l'assunzione di un punto di vista a partire dai risultati empirici emersi, così da poter avere un problema chiaro davanti che rappresenta la sfida da risolvere;
- *Ideate*, intende esplorare una vasta gamma di soluzioni innovative, attraverso *tool* mirati, per andare a convogliare poi su una idea cardine;
- *Prototype*, vuole trasformare le idee in forma concreta, dando sostanza alla caratterizzazione del prodotto/servizio in modo sempre più specifico così da permettere anche agli utenti di interagire con essi per una migliore empatia;

- *Test*, costituisce quella fase in cui si cerca il feedback degli utilizzatori per migliorare prototipo e soluzione individuata e, in seconda istanza, per far emergere nuovi bisogni cui trovar risposta.

La ricerca sulle modalità didattiche orientate all'*entrepreneurship education* è al centro anche di progetti europei Erasmus+, tramite cui si sono progettati strumenti per supportare formatori e insegnanti. Uno di questi è il progetto *EEE – Embedding Entrepreneurship Education*¹⁴⁶ che mira ad offrire un *toolkit* operativo a partire dal EntreComp framework (McCallum, Wiecht, McMullan, Price 2018). L'obiettivo del programma riguarda lo sviluppo, il test e la comparazione di metodologie innovative di insegnamento al fine di ampliare la conoscenza e accrescere le competenze dei laureati e dello staff accademico coinvolto. Nel dettaglio, «the toolkit seeks to promote the involvement of the business sector in educational programs at HEIs (*Higher Education Institutions*) and wants to support the creation of further student entrepreneurship initiatives in Europe» (Ebersberger, Pirhofer, Wieser 2018: i). Il target di riferimento è dunque interdisciplinare, a prescindere da ambiti disciplinari e da competenze pregresse in materia di management o imprenditorialità. La sfida, anzi, sta proprio nel favorire l'acquisizione di *entrepreneurial skills* in forma diffusa, per stimolare l'interesse di una vasta gamma di soggetti su temi di *entrepreneurship* e innovazione (Cooney, Murray 2008).

Il *toolkit* segue un approccio modulare, finalizzato non solo a strutturare un curriculum o un corso accademico specifico, ma a dare la possibilità ad ogni corso o workshop di realizzare connessioni o attività volte a favorire la crescita di un *mindset* imprenditivo. Esso consiste in ventitre strumenti singoli, che possono essere combinati diversamente a seconda delle possibilità di essere inseriti in forma *embedded* in realtà già esistenti (Ebersberger, Pirhofer, Wieser 2018: i). In particolare, il portfolio vuole intervenire sulle tre aree del EntreComp framework (*Ideas & Opportunities; Resources; Into Action*). Inoltre, l'approccio seguito nella progettazione dei singoli moduli ripercorre anche le fasi suggerite dal Design Thinking, attraverso uno sguardo costante al punto di vista dei partner e degli stakeholders. Difatti,

«the development of specific modules for each category was driven by its characteristic aspects [...], and followed a systematic process of idea generation, idea sharing, developing and testing prototypes. Hence, the process has been supported by an intensive feedback loop of project partners and associate partners, which fostered a joint step-by-step improvement of the toolkit» (Ebersberger, Pirhofer, Wieser 2018: 4).

La figura seguente illustra la struttura e l'articolazione dettagliata del *toolkit* elaborato nell'ambito del progetto *EEE – Embedding Entrepreneurship Education*:

¹⁴⁶ Cfr. il sito del progetto *EEE – Embedding Entrepreneurship Education* <https://eee-project.eu/> (06/2018).

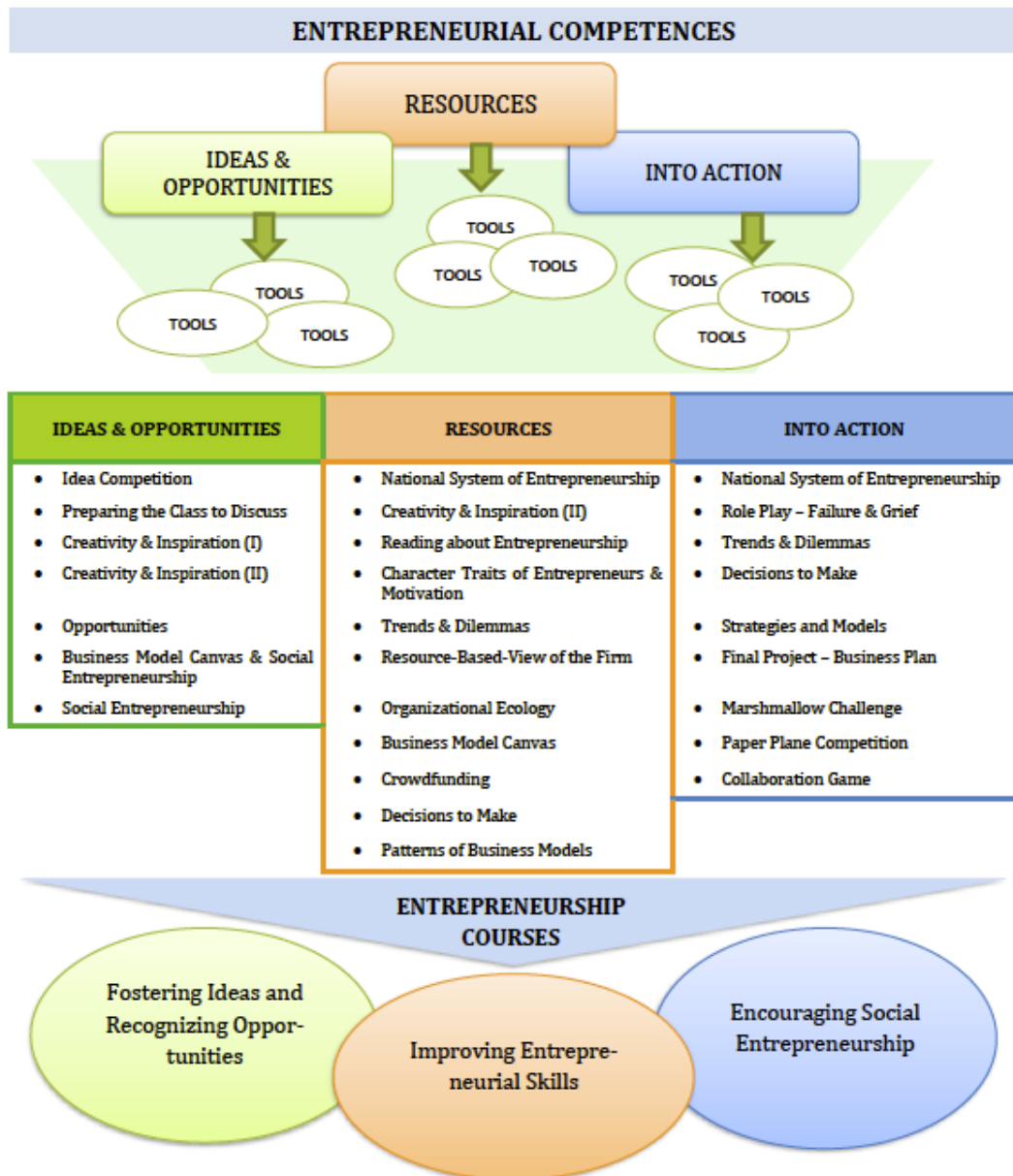


Figura 39 - Modello di *toolkit* definito dal progetto *EEE – Embedding Entrepreneurship Education* (Ebersberger, Pirhofer, Wieser 2018: 4).

Il tema che rimane aperto, sullo sfondo di tutti i metodi e i progetti, interessa l'efficacia e l'impatto di questi programmi sulle competenze e sulla creazione di nuovi progetti di business (Fayolle, Gailly, Lassas-Clerc 2006). Il vasto campo dell'educazione all'*entrepreneurship* occupa oggi un settore sempre più rilevante della formazione al lavoro, soprattutto alla luce dei rapidi cambiamenti dell'economia a livello globale (Ito, Howe 2017). Tale fenomeno, tuttavia, sta assumendo forme e dimensioni ben diverse dai primi esempi degli anni Ottanta del Novecento. Se da un lato permane l'esigenza di avanzare nella conoscenza di framework e strumenti utilizzabili nella pratica, dall'altro diventa sempre più cruciale poter valutare il livello di efficacia di tali azioni (Bruyat, Julien 2000). Non ci stiamo soltanto chiedendo se il campo

dell'*entrepreneurship* stia divenendo più vasto, ma se ci siano dei segnali di crescita e avanzamento anche rispetto alle sfide di impatto che esso richiama. Se l'ultimo decennio sta registrando una progressiva definizione del dibattito, come abbiamo constatato anche sulla dimensione terminologica (QAA 2012), la comunità scientifica deve ancora percorrere molta strada sul lato della ricerca (Fayolle 2007a, 2007b, 2010; Gibb 2007; Fayolle, Gailly 2008; Dal, Elo, Leffler, Svedberg, Westerberg 2016).

Alcuni idee di fondo risultano oggi centrali, al di là di sfumature e differenze, nella letteratura in materia:

- a. «Recognition of the individual as an important or even vital element in the creation of new value. Entrepreneurs are certainly not the only ones to create new value for society through venture creation, in the legal sense of the term, or through innovations of different kinds. However, they create a large percentage of new value, which researchers in the field consider to be necessary for the proper operation of our economic system.
- b. The statement that the individual is not simply a machine reacting automatically to stimuli from the environment. The individual has the ability to learn and create, is capable of self-finalization, and therefore has a certain freedom of action, regardless of whether the environment provides opportunities or places restrictions.
- c. The belief that the resources in the environment can play a facilitating or stimulating role in helping increase the number of entrepreneurs in a region» (Bruyat, Julien 2000: 168).

Ciononostante, occorre ancora scavare molto in merito ai fattori antecedenti il successo (o il fallimento) o agli elementi predittivi (Bruyat, Julien 2000). Bruyat e Julien, a questo proposito, propongono una prospettiva costruttivista (Lincoln, Guba 2013), di tipo dialogico, in cui si esplora il legame reciprocamente influente tra individuo e *value creation* nell'ottica di un sistema aperto. La logica, allora, non è monodirezionale, in cui l'*entrepreneur*¹⁴⁷ elabora autonomamente valore indipendentemente dai fattori ambientali circostanti (Cooney 2005). All'opposto, occorre considerare sia il soggetto sia il progetto in relazione all'intero processo, al tempo in cui accade, al contesto di riferimento, come illustra la figura seguente.

¹⁴⁷ Si utilizza in questa parte una nozione individuale di *entrepreneur*. Tuttavia, occorre tenere sempre sul tavolo la consapevolezza che la generazione di valore può avvenire non solo ad opera di un soggetto, ma anche di un team e che, in quella dimensione, si tratta di analizzarne anche le dinamiche relazionali e comunicative, nonché di ruoli, che vanno ad intervenire (Cooney 2005).

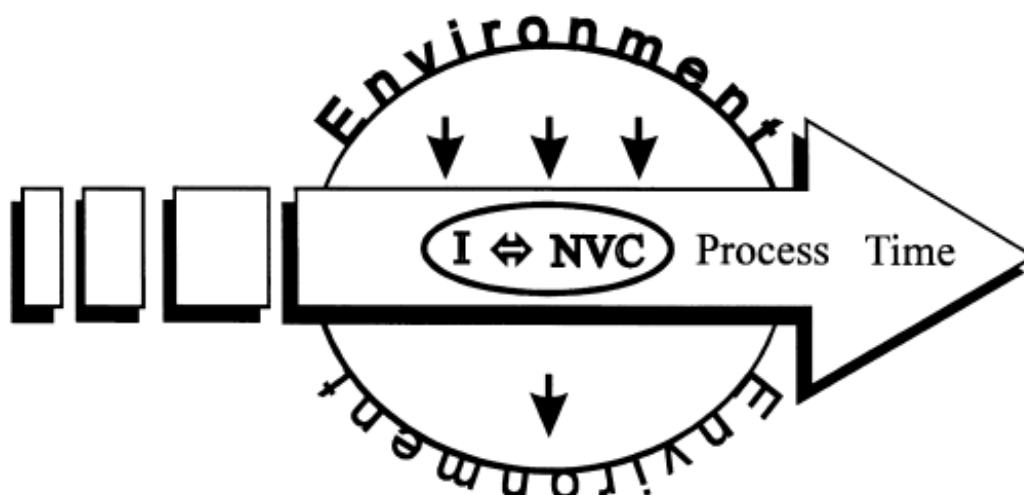


Figura 40 - Il processo imprenditoriale inserito nel suo contesto e nel suo tempo (Bruyat, Julien 2000: 170).

Gli interrogativi che emergono aprono uno spazio ampio, anche di tipo epistemologico, in cui il paradigma positivista lascia spazio ad una visione costruttivista della realtà (Lincoln, Guba 2013) in grado di gestire la complessità del fenomeno (Morin 2000). Una strada, dunque, è offerta dai metodi qualitativi, soprattutto di tipo longitudinale, vista la loro capacità di tenere in considerazione i sistemi dinamici nonché la variabile temporale delle trasformazioni (Bruyat, Julien 2000).

È così che entra in gioco il livello di *assessment*, spesso collegato all'efficacia e all'impatto dei programmi (Duval-Couetil 2013)¹⁴⁸. Solitamente questa parte di lavori di ricerca è andata di pari passo con la proliferazione dei programmi, anche per un crescente bisogno di sviluppare *skills* e di misurarne l'effettiva acquisizione. Tuttavia, pochi studi ancora oggi hanno esaminato l'influenza a breve e lungo termine (Duval-Couetil 2013) sulla *entrepreneurial attitude*, sui comportamenti e sugli obiettivi di carriera (Moberg, Vestergaard, Christiansen 2014; Moberg, Vestergaard, Fayolle, Redford, Cooney, Singer, Sailer, Filip 2014; Fayolle, Gailly, Lassas-Clerc 2006). Molto, invece, è stato messo in atto sul livello della progettazione e sull'implementazione di programmi (Pittaway, Hannon, Gibb, Thompson 2009).

Occuparsi di valutazione richiede una serie di passaggi-chiave necessari:

1. Raggiungere un accordo su finalità e obiettivi di apprendimento, individuando dove e come sono esplicitati nel curriculum;
2. Progettare e implementare un approccio ponderato alla pianificazione;
3. Coinvolgere i soggetti on- e off-campus;
4. Selezionare, progettare e implementare strumenti di valutazione e misure di *data collection*;

¹⁴⁸ Si segnala su questo tema il progetto *ASTEE – Assessment Tools and indicators for Entrepreneurship Education* volto a sviluppare «assessment tools to a common European framework of indicators which can assess entrepreneurial mindsets, attitudes and perceived skills acquired by students in entrepreneurship education» (Moberg, Vestergaard, Fayolle, Redford, Cooney, Singer, Sailer, Filip 2014: 11).

5. Esaminare, condividere e realizzare miglioramenti a partire dai risultati della valutazione;
6. Riesaminare regolarmente il processo di valutazione (Duval-Couetil 2013: 395).

Tutto ciò non è che propedeutico ad un piano di *assessment* che tenga in considerazione i risultati attesi. La seguente figura, ripresa da Duval-Couetil (2013: 399) ben restituisce la vastità della letteratura sui risultati di apprendimento desiderati.

Authors	Proposed Entrepreneurship Education Outcomes
(Falkang and Alberti 2000)	<ul style="list-style-type: none"> — Economic development Number of new firms Number of employees Innovation — Firm performance Financial performance Relation to other firms Innovation — Impacts to individual participants Self-employment Personal and career satisfaction Knowledge acquisition Skills acquisition Identification of individual potential Changed attitudes
(Fayolle, Gailly, and Lassas-Clerc 2006)	<ul style="list-style-type: none"> — Skills and knowledge—how well students have understood concepts — Student interest — Student awareness — Entrepreneurial intention — Attendance rates — Participation
(Pittaway et al. 2009)	<ul style="list-style-type: none"> — Entrepreneurial behaviors, skills, and attitudes — Empathy with the entrepreneurial life — Entrepreneurial values such as independence and ownership — Motivation toward an entrepreneurial career based on comparative benefits — Understanding the venture creation process — Developing generic entrepreneurship competencies how-to's — Developing key business how-to's — Networking and managing relationships with key stakeholders
(Vesper and Gartner 1997)	<ul style="list-style-type: none"> — Number of courses offered — Student enrollment — Financial commitment — Administrative support — Faculty qualifications — Publications by faculty — Impacts on the community — Venture creation by students and young grads — Resulting innovations — Stories of related alumni activities
(Wyckham, 1989)	<ul style="list-style-type: none"> — Dissemination of information — Inculcation of entrepreneurial values — Demand of students for entrepreneurial courses — Determination of a project's feasibility — Preparation of a business plan for a new venture — Value of consulting performed by students — Correlation of entrepreneurial coursework and self-employment — Ventures launched — Growth and development of enterprises

Figura 41 - Risultati attesi di programmi di *entrepreneurship education* secondo vari autori (Duval-Couetil 2013: 399).

In conclusione, la prospettiva per il futuro riguarda non solo la costruzione di programmi e percorsi, ma l'assunzione di un nuovo paradigma di insegnamento. Come sostiene il documento della Commissione Europea *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators* (2014): «teachers cannot teach how to be entrepreneurial without themselves being entrepreneurial»

(Commissione Europea 2014: 10). La diffusione di una sensibilità all'imprenditorialità e all'intraprendenza passa da un processo di trasformazione dell'insegnamento, nei suoi metodi e nei programmi di formazione (iniziale e continua). I programmi, i progetti e le iniziative non potranno mai avere la stessa efficacia di un cambiamento diffuso nell'impostazione di lavoro dei docenti, nell'attività quotidiana capace di sostenere, giorno dopo giorno, la costruzione di un *mindset* volto all'innovazione delle comunità, della società, dell'economia e della cultura.

4.2.3 Esperienze di entrepreneurship education in alta formazione

L'Italia ha iniziato negli ultimi anni a dedicare una crescente attenzione al tema dell'educazione all'imprenditorialità. Se a livello di scuola secondaria la legge 107/2015 (c.d. *Buona Scuola*) ha dato sicuramente una spinta all'esperienza di alternanza scuola-lavoro e, conseguentemente, a progetti di *entrepreneurship education*, il contesto dell'università ha avuto uno sviluppo più disomogeneo. In questo senso, è già con il rapporto del Ministero dello Sviluppo Economico *Restart, Italia!* (Fusacchia, Di Camillo, D'Elia, Solda-Kutzmann, Pozzi, Carcano, Ragusa, De Biase, Magrini, Mariani, Barberis, Donadon, Biffi, 2012) che si sottolinea l'importanza di realizzare «attività, programmi e iniziative volte a favorire la diffusione di una cultura dell'innovazione e dell'imprenditorialità nelle scuole italiane» (Fusacchia *et al.* 2012: 105). Di pari passo, si rileva la necessità di un investimento sui temi del *teaching and learning*: «per questo è importante sostenere gli insegnanti – attraverso l'offerta di contenuti formativi di aggiornamento, nuove metodologie educative per i temi dell'innovazione e dell'imprenditorialità – per favorire il loro ruolo di catalizzatori dell'interesse e della creatività degli studenti, e di intermediari con il mondo fuori dalla scuola» (Fusacchia *et al.* 2012: 106).

A livello di alta formazione, invece, il rapporto *Restart, Italia!* propone l'istituzione di Contamination Lab, concepiti come

«luoghi d'incontro per studenti, ricercatori, giovani professionisti di discipline e facoltà diverse che desiderano dare forma alle proprie idee imprenditoriali. A differenza degli incubatori e degli acceleratori d'impresa, il Contamination Lab ha lo scopo di creare un luogo per lo sviluppo creativo di progetti imprenditoriali. L'iniziativa fa dunque un "passo indietro", strutturando innanzitutto il network che è alla base della valorizzazione del capitale umano necessario allo sviluppo di progetti dal forte potenziale innovativo» (Fusacchia *et al.* 2012: 107).

Il principio di fondo consiste nel creare opportunità di *networking* e sviluppo condiviso di competenze per valorizzare quel potenziale umano condizione imprescindibile di ogni processo di innovazione. I Contamination Lab nascono prima di tutto come luoghi, in cui le relazioni e le attività formative condivise creano occasione di apprendimento e di nascita di nuove idee tra studenti, docenti e professionisti del mondo extra-accademico. Non solo didattica e workshop, ma attività ludiche e ricreative al fine di sostenere le *soft skills* e l'interdisciplinarietà (Melacarne 2017). Esso rappresenta, allora, una struttura in grado di promuovere la formazione e l'incontro, l'interazione e la collaborazione anche grazie a *facilities* digitali e spazi per il *co-working*. Di

pari passo, l'accesso a metodologie per l'*idea generation*, il *networking* e i contatti con mentor professionisti dei vari settori possono costituire le basi per una crescita fertile di un ambiente orientato all'innovazione (Fusacchia *et al.* 2012: 109). Il modello della contaminazione, nucleo chiave della *policy*, richiama fortemente quello delle connessioni che Dey e Cruzvergara individuano per i Career Service del futuro (Dey, Cruzvergara 2014). Tutti questi *policy statement* si sono poi sostanziate in due bandi aperti dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel 2013 e nel 2016 volti a sostenere gli Atenei desiderosi di aprire queste nuove linee di azione. Ciò ha portato a 24 progetti che costituiscono oggi il nucleo del presente e del futuro dell'alta formazione per l'investimento nell'*entrepreneurship education* di studenti e laureati.

Su un altro livello si situa l'esperienza delle università irlandesi¹⁴⁹. In esse l'attenzione allo sviluppo di eccellenze in ambito *teaching and learning* è fortemente stimolata a livello politico. La *National Strategy for Higher Education to 2030* offre in tal senso un set di otto raccomandazioni con l'obiettivo di creare un framework in grado di rispondere efficacemente alla crescente domanda di *knowledge-based skills* dell'industria tecnologica. In linea con tutto ciò, la diffusione di programmi di *entrepreneurship education* ha visto una progressiva diffusione sia in forme extra-curricolari sia in modalità *embedded* (Bloxham 2004).

La figura seguente, contenuta nel rapporto *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Ireland* (OECD, Commissione Europea 2017), fornisce un quadro sufficientemente esaustivo della vasta gamma di offerte e percorsi mirati specificamente alla costruzione di *entrepreneurship* a livello universitario.

¹⁴⁹ La seguente parte fa riferimento ad una parte di ricerca esplorativa, raccolta durante un periodo di *visiting* presso la Dublin City University, Higher Education Research Centre, nei mesi di Giugno e Luglio 2018.

Institution(s)	Details
University College Dublin, Trinity College Dublin	Provision for entrepreneurship jointly through the Innovation Academy; both are committed to mainstreaming entrepreneurship into the wider student experience.
University College of Cork (UCC)	UCC is planning to have an entrepreneurship component available to all programmes by 2016.
Institute of Technology Tralee	The Centre for Entrepreneurship Education Development targets all aspects of entrepreneurship and embeds it across the Institute. The Institute has an emphasis on researcher entrepreneurship and at present has particular emphasis on the food industry and on intergenerational entrepreneurs.
Galway-Mayo Institute of Technology	In GMIT, employability, including entrepreneurship, is identified as a key driver of its teaching and learning strategy; and GMIT aims to have an entrepreneurship module provided to all students by 2016.
Dublin Institute of Technology	Entrepreneurial skills and competence is a core part of the mission, vision and values of DIT, and these inform its research strategy. DIT has a formal objective to include an entrepreneurship module in 30% of programmes.
Cork Institute of Technology (CIT)	CIT treats entrepreneurial skill as a core graduate attribute which it aims for all CIT graduates to have.
Dún Laoghaire Institute of Art, Design and Technology (IADT)	IADT recognises that a high proportion of its graduates will be employed as sole trading entrepreneurs and seeks to embed preparation for this in its programmes; regionally it is focused on provision of entrepreneurship education for the creative industries.
Tallaght Institute of Technology	IT Tallaght has student entrepreneurship awards from its incubation centre.
National University of Ireland, Galway (NUIG)	A core principle of NUIG's research strategy is that research should be entrepreneurial.
University of Limerick	Junior entrepreneurship programme in Shannon consortium. Entrepreneurial Research Culture.
National College of Art & Design, Dublin (NCAD)	NCAD has restructured all of its undergraduate programmes to provide an emphasis on generic skills including entrepreneurship.
Letterkenny Institute of Technology, Institute of Technology Sligo, Galway-Mayo Institute of Technology	These institutions have agreed regional entrepreneurship education programmes linked to three incubation centres.
Regional Cluster: Dublin City University, Athlone Institute of Technology, Dundalk Institute of Technology, DKIT, National University of Ireland, Maynooth	Dublin Leinster Pillar 2 regional cluster is planning a co-ordinated regional approach to the development of student entrepreneurship.
Technological universities	Entrepreneurship education features strongly in the vision for the new proposed technological universities.

Figura 42 - Attività di *entrepreneurship education* nelle università irlandesi (OECD, Commissione Europea 2017: 46).

Tra queste, all'interno del percorso di dottorato, si è avuto la possibilità di visitare direttamente la Innovation Academy del University College Dublin¹⁵⁰ la cui missione «is to provide a transformational education experience for the betterment of society and the economy» (UCD Innovation Academy). Il progetto, nato nel 2010, in congiunzione con il Trinity College Dublin, ha l'intento di supportare i dottorandi nello sviluppo di competenze imprenditoriali. Il punto di partenza è la constatazione del mismatch tra numero di dottori di ricerca e posizioni accademiche reali per un loro inserimento sviluppo professionale. L'idea, allora, è di fornire una diversa prospettiva di carriera, dando così la possibilità di acquisire un *mindset imprenditoriale* per un efficace collocamento nel mondo del lavoro.

Inizialmente, l'impostazione ha assunto caratteri molto tradizionali, basati su metodi di insegnamento frontale e cattedratico. In seguito, dopo le prime edizioni, l'organizzazione si è resa conto dell'importanza di un diverso approccio al *teaching*¹⁵¹.

¹⁵⁰ Cfr. UCD Innovation Academy <http://www.innovators.ie/> (06/2018).

¹⁵¹ Per accrescere le competenze di professionisti e operatori della UCD Innovation Academy alcuni membri dello staff sono stati supportati nella partecipazione a percorsi mirati negli Stati

Il progetto, conclusosi nel 2012, ha visto poi la separazione dei percorsi tra Trinity College Dublin e University College Dublin, che oggi hanno due attività simili seppur separate. Il progetto della UCD Innovation Academy è ancora oggi completamente autofinanziato, con fondi provenienti annualmente da progetti e application, in prevalenza dall'agenzia nazionale Higher Education Authority. Sono molteplici i programmi attualmente offerti a vari livelli e per diversi target:

Titolo	Undergraduate Innovation Modules ¹⁵²
Target	Undergraduate students
Moduli	<ul style="list-style-type: none"> • Introduction to creative thinking (5 ECTS) • Entrepreneurial Endeavour (5 ECTS)

Titolo	PhD & Masters Modules ¹⁵³
Target	PhDs and Masters students
Moduli	<ul style="list-style-type: none"> • Exploring Intellectual Properties (5 ECTS) • Creative Thinking & Innovation (5 ECTS) • Opportunity Generation & Recognition (5 ECTS) • Social Entrepreneurship (5 ECTS) • Host Project Sprint with Companies (5 ECTS)

Titolo	Innovation Summer Camp ¹⁵⁴
Target	High School Students
Moduli	<ul style="list-style-type: none"> • Introduction to creative thinking (5 ECTS) • Entrepreneurial Endeavour (5 ECTS)

Titolo	Professional Certificate (10 ECTS) o Diploma (20 ECTS) for Entrepreneurial Educators ¹⁵⁵
Target	Teachers at Primary, Secondary and Higher Education Level
Moduli	<p>Phase 1 - The creative educator: Design thinking, applied to education; Reforming the physical space where education happens. Best practice in the design of educational environments, to find new teaching value in even the most humble classroom or lecture hall.;</p> <p>Phase 2 – Leadership in education: How to champion change within your organisation; The bigger picture of educational change, at a policy level nationally and within institutions.</p> <p>Phase 3 – The entrepreneurial educator: Develop the foundations of an entrepreneurial mindset; Creating value for others; Engaging others; Learning from intentional iteration.</p> <p>Phase 4 (only for Diploma) – Project work: Part-time project work including project write-up and presentation.</p>

Titolo	UCD Professional Certificate and Diploma for Entrepreneurial Educators ¹⁵⁶
---------------	--

Uniti presso la Stanford University <https://create.stanford.edu/> e il Babson College <http://www.babson.edu/Pages/default.aspx>.

¹⁵² Cfr. <http://www.innovators.ie/for-undergraduates/> (06/2018).

¹⁵³ Cfr. <http://www.innovators.ie/phd-modules/> (06/2018).

¹⁵⁴ Cfr. <http://www.innovators.ie/summer-camp/> (06/2018).

¹⁵⁵ Cfr. <http://www.innovators.ie/educators/> (06/2018).

Target	Teaching and Administrative Staff
Moduli	<ul style="list-style-type: none"> • Design thinking applied to education • How to champion change within your organisation • Learn about innovations in educational planning from around the globe • Best practice in the design of educational environments

Figura 43 - Programmi di *entrepreneurship education* offerti dall'Innovation Academy del University College Dublin.

Guardando ai metodi didattici, l'Innovators Academy si fonda su un metodo esperienziale (Kolb 1984), volto a stimolare la creatività, l'intraprendenza, la sperimentazione il *creative problem solving*. Si parte sempre da un problema di realtà, spesso fornito da aziende, associazioni, social enterprises, ONG. Tutto ciò attraverso strumenti come il Design Thinking (Buchanan 1992), Empathy Mapping, Customer Experience, Lego Serious Play (Kristiansen, Rasmussen 2014), 3D Printing e virtual reality.

4.3 L'università come attore per l'*entrepreneurship*

Al termine di questo percorso intorno alla categoria di *entrepreneurship*, lo sguardo si apre oltre la dimensione concettuale e ai programmi per aiutare soggetti e team nella generazione di innovazione. Tutto questo coinvolge l'intera struttura accademica, nella sua missione e nell'organizzazione, dato che essa vive e muta in funzione dei percorsi e degli individui che in essa operano. Infatti, il tema della costruzione di *entrepreneurship* all'interno di strutture universitarie presenta un certo radicamento nella letteratura internazionale (Etzkowitz 2008; Leydesdorff 2012). Sono molti infatti i contributi a livello europeo (Commissione Europea 2012c, 2013b, 2013c) ad accompagnare la diffusione di azioni e programmi finalizzati alla modernizzazione dell'alta formazione, anche in questa direzione (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2014). La connessione con stakeholders e la compartecipazione all'individuazione di proposte e soluzioni a sfide sociali e globali rappresenta uno spazio rilevante all'interno dell'area della Terza Missione (ANVUR 2015). Questo ha portato ad una situazione in cui le università si trovano ad affrontare un crescente numero di input esterni e interni, in un tempo in cui risulta necessaria una visione strategica, per evitare un sovraccarico di obiettivi da perseguire. Come sottolineano Benneworth e Osborne,

«this has forced them to become strategically selective and to focusing efforts exclusively on activities contributing to core goals. This poses a direct threat to university entrepreneurship activities, both actively and passively [...] Actively, this may concentrate resources on core activities and make it harder to bring resources together to create experimental and permissive spaces for more peripheral activities. Passively, reregulation of universities to optimise strategic management can create barriers to entrepreneurial individuals participating in these communities» (Benneworth, Osborne 2015: 13).

¹⁵⁶ Cfr. <http://www.innovators.ie/higher-ed/> (06/2018).

La necessità di ragionare strategicamente, disponendo risorse in funzione di obiettivi mirati, spinge gli stessi atenei ad acquisire una cultura imprenditoriale, anche in qualità di interpreti di cambiamento dei processi sociali ed economici (Etzkowitz 2008). Benneworth e Osborne osservano come accada, talvolta, che si formi, secondo una geometria accademica variabile, un *entrepreneurial learning team*, cioè un gruppo di agenti trasformativi composto da

«people each trying to mobilise their own collective learning arenas and who join forces at some level to mutually reinforce the desirability of entrepreneurial activities within the university. The “entrepreneurial learning team” through this mobilisation can leverage any success they may enjoy. Their experiments in creating core university value from experimental entrepreneurship activities may have a demonstrative value that is able to influence other spheres of the university, its mission, the curriculum, students, external communities and third stream activities» (Benneworth, Osborne 2015: 13).

Tale gruppo, si configura come promotore di dinamiche innovative all'interno del proprio *network* o anche nella propria comunità di riferimento. La figura 44 descrive in modo efficace la vasta galassia di dimensioni e interventi che ruotano intorno a tale concetto.

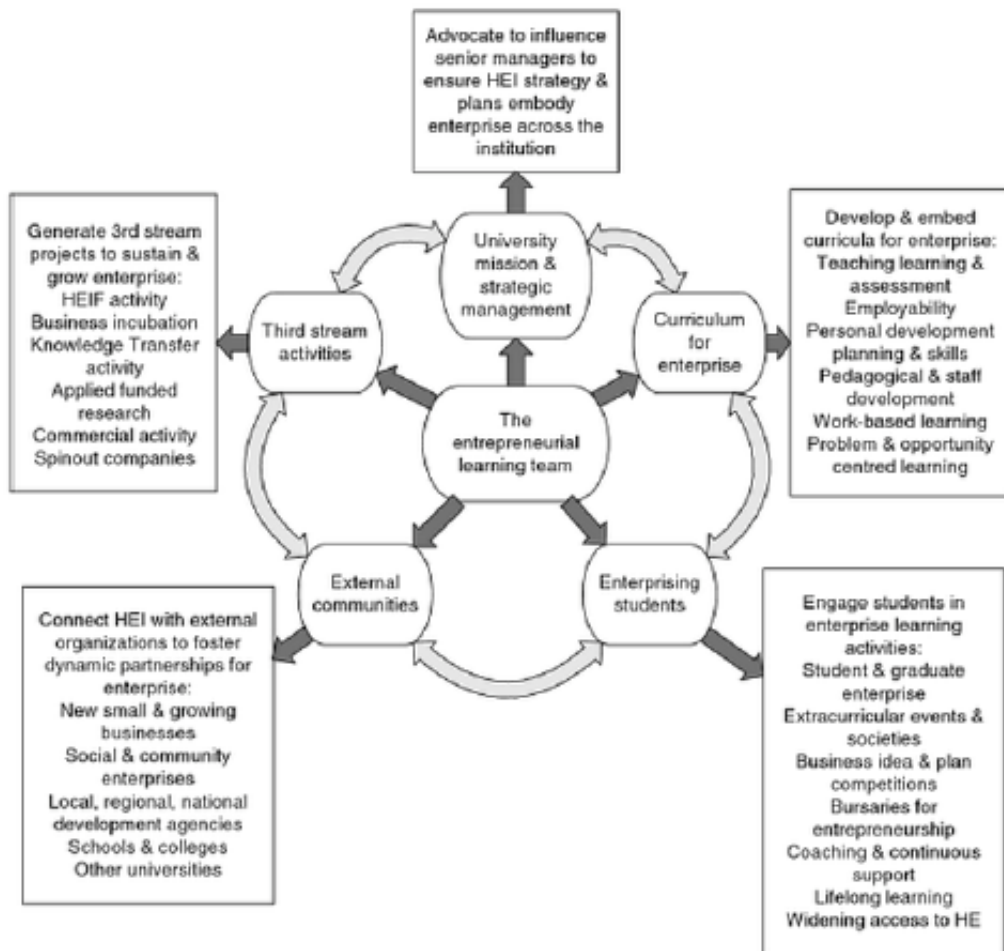


Figura 44 – Panorama delle attività su cui interviene un *entrepreneurial learning team* (Benneworth, Osborne 2015: 15).

Se dalle attività si passa al livello del *network*, si nota un ulteriore sistema, vasto e variegato, di stakeholders interessati a vario titolo e livello sulla dimensione imprenditoriale dell'università. Accrescere questo potenziale è un percorso multidimensionale, in cui si intrecciano diversi piani. Difatti, è la dimensione di apprendimento collettivo che coinvolge docenti, studenti e gli stakeholders:

«these activities develop entrepreneurial potential by developing entrepreneurial norms, helping people form entrepreneurial identities, motivating people to pursue entrepreneurial opportunities and supporting the pursuit and exploitation of those activities. The endeavours ultimately not only improve entrepreneurial performance, in terms of the generation of new start-ups and spin-offs, but also encourage social entrepreneurship and intracompany entrepreneurship» (Benneworth, Osborne 2015: 17).

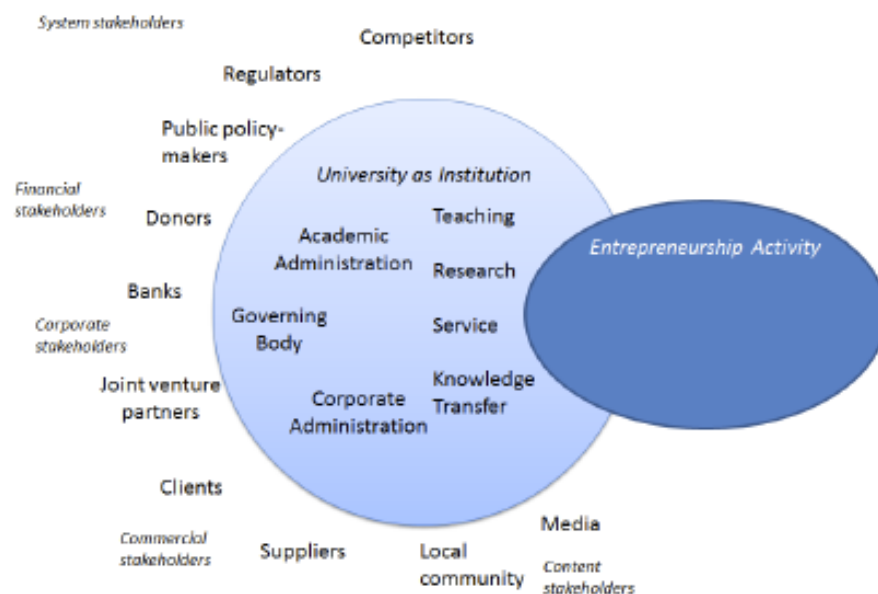


Figura 45 - Galassia di stakeholder coinvolti da attività di *entrepreneurship* a livello universitario (Benneworth, Osborne 2015: 16).

Questa rete di intersezioni si fonda sul *Triple Helix Model of Innovation*, elaborato da Henry Etzkowitz¹⁵⁷ e Loet Leydesdorff¹⁵⁸ negli anni Novanta del Novecento (Etzkowitz, Leydesdorff 1997). Il framework intende descrivere le interazioni che avvengono tra accademia, industria e stato per sostenere lo sviluppo economico e sociale, anche grazie all'emergere di nuove istituzioni intermediare come gli uffici di trasferimento tecnologico o gli incubatori stessi (Rapaccini 2018).

Il modello, è basato sulla relazione tra i tre poli nell'associazione dei loro rispettivi *initial role*:

- l'università, tradizionalmente deputata alle missioni di didattica e ricerca;
- l'industria, votata alla produzione di beni e servizi;
- lo stato, nella sua funzione regolatrice (Etzkowitz, Leydesdorff 1997).

Il nuovo paradigma, nella visione dei due autori, viene inizialmente analizzato secondo le relazioni individuali che intercorrono tra ciascuna coppia di ambito (Etzkowitz 2008). Dal lato dell'interazione università-industria, essa prende le mosse inizialmente da un modello lineare, in cui ci si attende che sia la ricerca accademica ad offrire risultati utili all'impresa per produrre beni commercializzabili: questo coinvolgimento tra manager e docenti genera uno scambio di persone e competenze. Secondo Etzkowitz, questo trasferimento di conoscenze è fondamentalmente bidirezionale, dando la possibilità ad entrambi

¹⁵⁷ Henry Etzkowitz (1940) è Senior Researcher presso l'H-STAR Institute della Stanford University. È presidente della Triple Helix Association e co-fondatore della Triple Helix International Conference Series.

¹⁵⁸ Loet Leydesdorff (1948), sociologo della comunicazione e dell'innovazione, è Professore presso il Dynamics of Scientific Communication and Technological Innovation presso la University of Amsterdam.

gli attori di crescere dall'arricchimento reciproco dei punti di vista (Etzkowitz 2008).

Per quanto riguarda il rapporto università-stato, il nesso dipende fortemente dalle *policy* in materia di Higher Education. Questo differisce in maniera sostanziale tra paesi dell'Europa continentale, in cui i governi hanno notevole influenza sull'università supportando direttamente la ricerca, e paesi che seguono il modello statunitense, in cui vi è un elevato livello di indipendenza e autonomia. Questi due idealtipi, sebbene presentino sfumature e caratterizzazioni specifici a seconda dei contesti, possono rappresentare i due estremi di uno spettro di possibilità. (Etzkowitz 2002, Leydesdorff 2012).

La connessione tra stato e industria, infine, dipende dall'impostazione della politica economica e dall'attitudine verso una maggiore o minore regolazione del mercato. Qui, lo spettro varia dalle economie liberali, in cui l'intervento è comunque limitato, a piani di azione maggiormente orientati alla regolazione (Etzkowitz 2008).

Il percorso che porta all'emergere del *Triple Helix Model of Innovation* è frutto dell'incontro di due modelli opposti: lo *statist model of government* e il *laissez-faire model* (Etzkowitz 2008: 12), come illustrati dalle due figure che seguono.

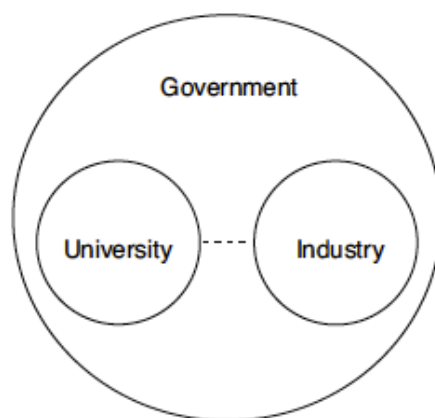


Figura 46 - Lo *statist model of government* (Etzkowitz 2008: 12).

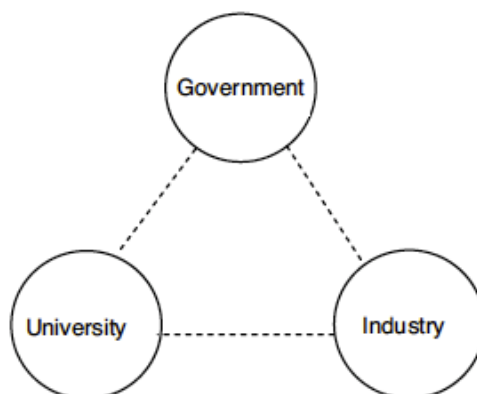


Figura 47 - Il *laissez-faire model of government* (Etzkowitz 2008: 13).

Nel primo, il controllo è esercitato dal governo, sotto il cui sguardo università e industria operano comunque in modo autonomo all'interno dei paletti e

dell'azione di coordinamento delle *policies*. Come sottolinea Etzkowitz, «in this model, government is expected to take the lead in developing projects and providing the resources for new initiatives. Industry and academia are seen to be relatively weak institutional spheres that require strong guidance, if not control» (Etzkowit 2008: 13)¹⁵⁹.

Nel secondo, l'università è una fucina di ricerca di base e di persone altamente formate, in cui la connessione con l'industria si limita ad offrire conoscenza, principalmente nella forma di pubblicazioni e laureati pronti ad essere inseriti con il proprio bagaglio di conoscenze e competenze. Etzkowitz evidenzia come sia responsabilità delle aziende cercare *know how* all'interno delle università, senza però aspettarsi troppa assistenza o cooperazione (Etzkowit 2008: 15)¹⁶⁰. Il *Triple Helix Model of Innovation* spiega dove le tre sfere, pur mantenendo comunque uno spazio di autonomia, trovano punti di interazione ed espone perché un dinamismo tra questi ambiti può essere realizzato con varie gradazioni di indipendenza e interdipendenza, conflitto e confluenza di interessi¹⁶¹. Allo stesso modo, esso offre la possibilità di identificare quando e

¹⁵⁹ Il punto di vista è particolarmente interessante per il modo in cui viene descritta l'autonomia dell'attività universitaria di didattica e ricerca: «the statist model relies on specialized organizations linked hierarchically by central government. Translated into science and technology policy, the statist model is characterized by specialized basic and applied research institutes, including sectoral units for particular industries. Universities are largely teaching institutions, distant from industry» (Etzkowit 2008: 13-14).

¹⁶⁰ Questa separazione tra università, industria e governo è particolarmente accentuata nel *laissez-faire model*: «there is expected to be only limited interaction between university, industry, and government in a laissez-faire regime. When there are interactions and interrelationships among the spheres, they are expected to take place across strongly defended boundaries and preferably through an intermediary. For example, for many years before US universities became directly involved in patenting research there was an organization called the Research Corporation, an independent not-for-profit organization between the universities and industry that found research in universities that could be patented and then arranged for its transfer to a company that found it of interest» (Etzkowit 2008: 16-17).

¹⁶¹ Su questi aspetti etici, Etzkowitz approfondisce molto la riflessione: «nevertheless, significant ethical issues develop at the interface, especially as individuals perform dual roles. Conflicts of interest may arise from individuals, holding positions in more than one organization, as in the California program to fund university research groups and biotechnology firms. An individual's financial interest and even scientific judgment may be affected by holding two positions. On the other hand, holding these multiple standpoints facilitates technology transfer and scientific creativity. For example, Newcastle University has introduced a professors-of-practice (PoP) scheme to recruit serial entrepreneurs to its faculties. The ideal candidate is expected to be a PhD with industrial experience, for example a high-tech firm entrepreneur who has developed ideas for advanced technology that are more appropriate to research in a university than in a firm environment. Conflict of interest is transmuted into confluence of interest in this model. A 50-percent appointment allows the PoP to establish a research group and seek funds for its support while maintaining a serious involvement in his or her firm. Based on the premise that knowledge may be theoretical and applied at one and the same time, and with appropriate guidelines and good will, such a "dual life" person is expected to provide a role model for regular professors whose inventions may have entrepreneurial potential as well as infuse the university with new research ideas from industrial practice.

Resolving conflicts of interest and apparent conflicts is a continuous balancing act that must take into account retaining the advantages arising from confluences of interest that are an outcome of individual involvement in two or more spheres. Strategies for dealing with conflicts include publicly stating dual affiliations and removing oneself from decision-making when two competing organizations are involved. However, necessary expertise can be lost if

come una delle sfere può giungere anche a perdere la propria identità (Etzkowitz 2008: 18). È chiaro dunque, come mostra la figura 45, che il livello di intersezione tra le dimensioni può avere sfumature considerevoli, tali da spostare la collaborazione in una sorta di invasione di campo (Leydesdorff 2012).

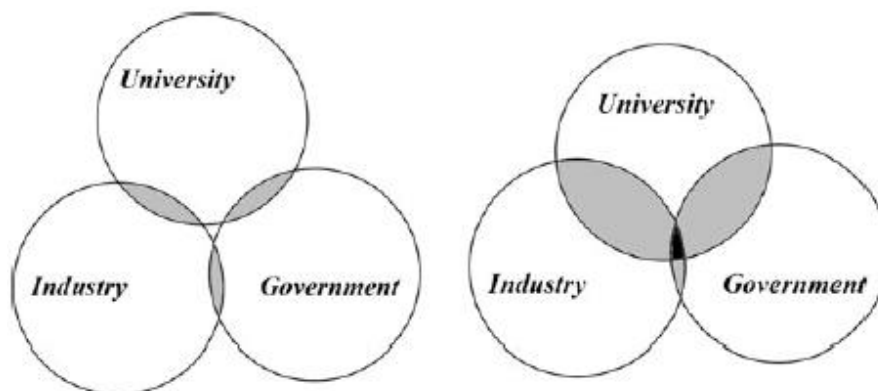


Figura 48 - Configurazione del modello Triple Helix con una sovrapposizione positiva o negativa tra i tre sottosistemi (Leydesdorff 2012: 30)

Quello che si staglia sullo sfondo, allora, è una trasformazione della conoscenza in capitale circolante che ha evidentemente una ricaduta sulle connessioni tra i vari nuclei. Ciò può accadere sia a livello di prodotti/processi, sia attraverso le persone. Il flusso di persone può divenire portatore di idee da una sfera all'altra, disseminando progetti collaborativi e promuovendo una sedimentazione di concetti e contenuti a livello trans-istituzionale. Inoltre, la mancanza di circolazione può divenire una delle cause di blocco dello sviluppo in paesi in cui la leadership rischia di sembrare priva di una chiara visione (Etzkowitz 2008: 22).

Occuparsi di *entrepreneurship* in Higher Education è una prospettiva epistemologica e di ricerca che non riguarda solo il piano della didattica, ma apre spazi di esplorazione anche a livello istituzionale. La «capitalization of knowledge» (Etzkowitz 2008: 27) è oggi al cuore di una nuova missione dell'università, che connette l'accademia con coloro che trasformano la conoscenza in modo direttamente replicabile, istituendo l'università come vero e proprio attore economico.

È qui che emerge il concetto di *entrepreneurial university* (OECD 2012; Etzkowitz 2002, 2008) che, secondo Etzkowitz, si fonda su quattro pilastri:

this principle is carried too far, as journal editors have discovered in allowing academics with connections to biotech firms to

review contributions, despite their commercial involvement. With commercial involvement the norm in this academic area, there would otherwise be a paucity of reviewers. The emergence of conflict-of-interest issues may also be taken as a positive sign of organizational flux and creativity in rigid organizational structures. As has been succinctly noted, "no conflict, no interest." The university enhances itself and its role in society as it integrates its new mission of contributing to economic and social development into a productive relationship with research and teaching, each inspiring the other, belying pessimistic theses of academic decline» (Etzkowitz 2008: 17-18).

1. «academic leadership able to formulate and implement a strategic vision;
2. legal control over academic resources, including physical property such as university buildings and intellectual property emanating from research;
3. organizational capacity to transfer technology through patenting, licensing, and incubation; and
4. an entrepreneurial ethos among administrators, faculty, and students» (Etzkowitz 2008: 27).

Una *entrepreneurial university*, infatti, si identifica come un incubatore naturale, che lavora all'incremento del potenziale tecnologico e conoscitivo traducendolo in soluzioni per l'uso. Fornisce inoltre una struttura di supporto, per docenti e studenti, per iniziare nuove imprese, start-up, progetti sociali e culturali. Il tempo, lo spazio, gli apparati divengono disponibili per farsi fondamento di "nuove imprese"¹⁶² (politiche, intellettuali o commerciabili) oltre i confini tradizionali. L'università è anche un terreno fertile non solo per nuove soluzioni, ma soprattutto per nuovi campi scientifici e settori industriali, sempre più intrisi di interdisciplinarietà e transdisciplinarietà (Morin 2000). Il testo di Etzkowitz ben sintetizza le potenzialità di questa nuova direzione:

«the transformation of the university into a recognized source of technology, as well as of human resources and knowledge, has created other capabilities to formally transfer technologies than sole reliance on informalties. In addition to providing new ideas to existing firms, universities are utilizing their research and teaching capabilities in advanced areas of science and technology to form new firms. Universities have also extended their teaching capabilities from educating individuals to shaping organizations in entrepreneurial education and incubation programs. The capitalization of knowledge changes the way that scientists view the results of their research. As the university becomes involved in technology transfer and firm-formation, it attains a new entrepreneurial identity» (Etzkowitz 2008: 28).

Lo sviluppo di una cultura imprenditoriale, per di più, incoraggia le *faculties* a guardare ai propri risultati di ricerca in un'ottica di trasferimento, al pari del loro potenziale intellettuale. In tal senso, la presenza di un ufficio deputato alla Terza Missione (ANVUR 2015), con un preciso mandato a favorire tale passaggio, aiuta questa acquisizione di consapevolezza circa le opportunità di applicazione dei prodotti di ricerca.

Una *culture of entrepreneurship* può emergere anche dal bisogno di trovare fondi esterni per condurre nuovi programmi. Questa tendenza, che procede di pari passo con la riduzione dei contributi pubblici alle università, ha portato negli anni a tramutare i gruppi di ricerca in «quasi-firms» (Etzkowitz 2003: 109-121). È una trasformazione che riguarda l'intera professionalità

¹⁶² Si veda la definizione di *entrepreneur* come soggetto che «seek to generate value, through the creation or expansion of economic activity, by identifying and exploiting new products, processes or markets» (Komarkova, Gagliardi, Conrads, Collado 2015: 21).

accademica, in quanto introduce il sistema dei gruppi (o delle cattedre di matrice tedesca) coordinati da un singolo professore con il supporto di uno staff a vari livelli. Infatti,

«research groups operate as firm-like entities, lacking only a direct profit motive to make them a company. In the sciences, especially, professors are expected to be team leaders and team members, with the exception of technicians, are scientists in training. As group size increases to about seven or eight members, professors who formerly were doing research are typically compelled to remove themselves from the bench to devote virtually full time to organizational tasks. Often persons in this situation describe themselves as “running a small business”. To continue at a competitive level with their peers, they must maintain an organizational momentum» (Etzkowitz 2003: 111).

La competitività che ne risulta, a livello locale, nazionale e internazionale, al netto di possibili storture, favorisce l'acquisizione di competenze imprenditoriali, vista la necessità dei gruppi di immaginarsi come *quasi-firms* in cerca di fondi e finanziamenti per mantenere il *know-how* e il valore trasferibile (Etzkowitz 2003). Nello specifico, questo *mindset* accademico si ritrova nei gruppi, nei dipartimenti così come nei livelli più alti della governance universitaria. È da qui, allora, che il modello di *entrepreneurial university* elaborato da Etzkowitz non è altro che la rappresentazione di un fenomeno in costante ascesa, sia sul lato degli ambiti ingegneristici ed economici tradizionali, sia anche in ambiti sociali e culturali emergenti. Così l'università esce dalla propria “*Ivory Tower*”, per configurarsi come vero e proprio imprenditore, capace di definire la propria strategia a partire da risorse e obiettivi dati, in relazione con partner e stakeholders (Etzkowitz 2008: 37). Certamente tutto questo non è privo di criticità. Molte sono le discussioni e le controversie che il tema del *academic entrepreneurship* pone all'attenzione. Se su un piano etico la libertà di ricerca rischia di essere sottomessa all'*accountability* verso committenti e finanziatori, è sul terreno del conflitto di interessi che le dispute si fanno più accese (Etzkowitz 2003: 116). La sovrapposizione di ruoli e compiti incoraggia lo sviluppo di entità ibride, con configurazioni che toccano tutte le sfere coinvolte nel *Triple Helix Model*. Una delle strade suggerite porta ad una separazione netta tra questi mondi. Tuttavia, di fronte alle sfide territoriali e globali, gli attori deputati all'innovazione della società e dell'economia non possono mettere la testa sotto la sabbia per timore di possibili conflitti di valore: se ciò che costituisce significato per l'accademia non sempre si ritrova in quello che l'economia richiede, l'incognita sta sicuramente in una possibile mutazione genetica del sistema educativo. Dunque che fare? Separazione o integrazione? Sicuramente la prospettiva del controllo è quella maggiormente diffusa negli ultimi decenni¹⁶³. Tuttavia, non

¹⁶³ Cfr. l'argomentazione di Etzkowitz a questo proposito: «the main ways in which universities have attempted to engage in relations with industry while resolving or regulating conflicts of interest over the commercialization of research can be captured in two models. 1. Separating academic and business activities. 2. Integrating research and business activities under the rubric of a broader institutional mission.

si può non considerare le confluenze di interessi che un approccio integrato può apportare a tutte le sfere qui vagliate. La necessità di competere a livello globale, mantenendo fette di mercato, relativi posti di lavoro e opportunità di ricerca e sviluppo suggeriscono l'assunzione di una modalità cooperativa, che sfociano in Joint Research Center o programmi di collaborazione mirati (Etzkowitz 2003: 117).

Su questo fronte, la Commissione Europea e l'OECD hanno messo a punto un interessante strumento rivolto alle università chiamato HEInnovate¹⁶⁴. Il *tool* si basa su un'autovalutazione finalizzata all'identificazione sistematica di aree di forza e miglioramento in rapporto alla capacità dell'ateneo di sostenere il potenziale innovativo e imprenditoriale.

Le aree attorno a cui ruota sono otto:

- Leadership and Governance¹⁶⁵,
- Organisational Capacity: Funding, People and Incentives¹⁶⁶
- Entrepreneurial Teaching and Learning¹⁶⁷
- Preparing and Supporting Entrepreneurs¹⁶⁸

Conflict of interest restraints have traditionally been based on the presupposition of the separation

of institutional spheres. The four main approaches to the control or avoidance of conflicts of interest are (1) prohibition of the activity; (2) a requirement of disclosure; (3) separation of activities; and (4) integration. An activity may be seen as too desirable to prohibit; disclosure is too weak to be effective or does not end the controversy. An attempt may then be made to maintain a clear separation of activities or, alternatively, the route of integration may be pursued» (Etzkowitz 2003: 117).

¹⁶⁴ Cfr. «It is an initiative of the European Commission, DG Education and Culture and the OECD LEED Forum, and supported by a panel of six independent experts. HEInnovate is a free self-assessment tool for all types of higher education institution. It allows you to assess your institution using a number of statements related to its entrepreneurial activities, including leadership, staffing and links with business. Extensive training and support materials, including practical case studies, are available to support workshops and further development within your institution. HEInnovate is intended for higher education institutions (Universities, University Colleges, Polytechnics etc) who are interested in assessing themselves against a number of statements related to the entrepreneurial and innovative nature of their higher education environment. [...] This is not a benchmarking tool. It can be used by individuals or by groups of people. The group function allows stakeholders in higher education institutions to come together and compare their assessments internally, compare against previous assessments as well as see how perceptions change over time» HEInnovate, <https://heinnovate.eu/en/about> (06/2018).

¹⁶⁵ Cfr. «Strong leadership and good governance are crucial to developing an entrepreneurial and innovative culture within an HEI. Many HEIs include the words 'enterprise' and 'entrepreneurship' in their mission statements, but in an entrepreneurial institution this is more than a reference» HEInnovate, <https://heinnovate.eu/en/about> (06/2018).

¹⁶⁶ Cfr. «The organisational capacity of an HEI drives its ability to deliver on its strategy. If an HEI is committed to carrying out entrepreneurial activities to support its strategic objectives, then key resources such as funding and investments, people, expertise and knowledge, and incentive systems need to be in place to sustain and grow its capacity for entrepreneurship» HEInnovate, <https://heinnovate.eu/en/about> (06/2018).

¹⁶⁷ Cfr. «Entrepreneurial teaching and learning involves exploring innovative teaching methods and finding ways to stimulate entrepreneurial mindsets. It is not just learning about entrepreneurship, it is also about being exposed to entrepreneurial experiences and acquiring the skills and competences for developing entrepreneurial mindsets» HEInnovate, <https://heinnovate.eu/en/about> (06/2018).

¹⁶⁸ Cfr. «HEIs can help students, graduates and staff consider starting a business as a career option. At the outset it is important to help individuals reflect on the commercial, social,

- Digital Transformation and Capability¹⁶⁹
- Knowledge Exchange and Collaboration¹⁷⁰
- The Internationalised Institution¹⁷¹
- Measuring Impact¹⁷²

Ciò consente ai singoli istituti/dipartimenti/atenei di effettuare una propria autovalutazione indipendente, sia per una ricognizione di quanto fatto sia a supporto di pianificazioni future. Per ogni settore si ritrovano una serie di enunciati e affermazioni che l'istituto valuta secondo il suo grado di approvazione/disapprovazione. Il *network*, dunque, intende accompagnare questo processo sia attraverso il *tool* sia tramite eventi e workshop nei singoli stati, così da contribuire alla diffusione di una cultura orientata all'*entrepreneurship* ad ogni livello.

Al termine di questa rassegna, in cui lo spazio esteso dell'imprenditorialità è stato scandagliato nelle sue dimensioni teoriche, nelle forme didattiche ed

environmental or lifestyle objectives related to their entrepreneurial aspirations and intentions. For those who decide to proceed to start a business, or other type of venture, targeted assistance can then be offered in generating, evaluating and acting upon the idea, building the skills necessary for successful entrepreneurship, and importantly finding relevant team members and getting access to appropriate finance and effective networks. In offering such support, an HEI should ideally act as part of a wider business support ecosystem rather than operating in isolation» HEInnovate, <https://heinnovate.eu/en/about> (06/2018).

¹⁶⁹ Cfr. «HEIs are already deploying digital technologies, however the uptake and integration varies among and within institutions. HEIs should make the most out of the opportunities presented by digital transformation and consider digital technologies as a key enabler. This section of the self-assessment provides a number of statements to reflect on HEI's digital capability, defined as the ability to integrate, optimise and transform digital technologies to support innovation and entrepreneurship» HEInnovate, <https://heinnovate.eu/en/about> (06/2018).

¹⁷⁰ Cfr. «Knowledge exchange is an important catalyst for organisational innovation, the advancement of teaching and research, and local development. It is a continuous process which includes the 'third mission' of an HEI, defined as the stimulation and direct application and exploitation of knowledge for the benefit of the social, cultural and economic development of society. The motivation for increased collaboration and knowledge exchange is to create value for the HEI and society» HEInnovate, <https://heinnovate.eu/en/about> (06/2018).

¹⁷¹ Cfr. «Internationalisation is the process of integrating an international or global dimension into the design and delivery of education, research, and knowledge exchange. Internationalisation is not an end in itself, but a vehicle for change and improvement. It introduces alternative ways of thinking, questions traditional teaching methods, and opens up governance and management to external stakeholders. Therefore, it is linked very strongly to being entrepreneurial. It is not possible for an HEI to be entrepreneurial without being international, but the HEI can be international without being entrepreneurial or innovative» HEInnovate, <https://heinnovate.eu/en/about> (06/2018).

¹⁷² Cfr. «Entrepreneurial/innovative higher education institutions need to understand the impact of the changes they bring about in their institution. The concept of an entrepreneurial/innovative HEI combines institutional self-perception, external reflection and an evidence-based approach. However, impact measurement in HEIs remains underdeveloped. The current measurements typically focus on the quantity of spin-offs, the volume and quality of intellectual property generation and research income generation, rather than graduate entrepreneurship, teaching and learning outcomes, retaining talent, the contribution to local economic development or the impact of the broader entrepreneurial agenda. This section identifies the areas where an institution might measure impact». HEInnovate, <https://heinnovate.eu/en/about> (06/2018).

educative e nelle sue forme istituzionali, si possono avanzare alcune considerazioni generali sul vasto rapporto tra *entrepreneurship* e *employability*. Se da un lato il nesso è chiaro ed esplicito anche in letteratura (Moreland 2006), dall'altra le prospettive sembrano incontrarsi e mescolarsi in nuove forme e contenuti. Il concetto di *employability*, pedagogicamente inteso nella sua ampia accezione di formazione al lavoro come formazione alla vita, vede nel mondo del lavoro e nel supporto ad una transizione efficace lo snodo cruciale (Yorke 2006; Sumanasiri, Yajid, Khatibi 2015)¹⁷³. La categoria di *entrepreneurship*, intrinsecamente collegata alla generazione di valore, si staglia invece su una visione più larga, orientata all'innovazione, alle sfide sociali ed economiche, alla partecipazione attiva alla vita del mondo (Bruyat, Julien 2001)¹⁷⁴. Essa non è solo riferita a nuove start-up, ma si colloca in un orizzonte orientato alle *societal challenges* che il tempo e la storia ci pongono davanti, in riferimento alla disoccupazione, alle trasformazioni del mondo produttivo, alle migrazioni, alle disparità tra paesi del mondo (Moberg, Baslund Fosse, Hoffman, Junge 2014: 14).

Occuparsi di *entrepreneurship* in ambito educativo, allora, non è un mero orientamento al profitto, ma il tentativo ambizioso di supportare la proattività dei soggetti come attori trasformativi del luogo che vivono. Tutto ciò, ha ricadute importanti, come abbiamo potuto constatare, nei lineamenti dei sistemi di istruzione, nei percorsi educativi, nella pianificazione delle carriere. È sicuramente un contributo importante allo sviluppo di *employability*, è ancora di più una sfida della società della conoscenza, per offrire ad una sempre più vasta gamma di persone l'opportunità di essere protagonisti del benessere e del futuro dell'intera società.

¹⁷³ Cfr. la definizione di Mantz Yorke «a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that makes graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy» (Yorke 2006: 8).

¹⁷⁴ Cfr. la definizione di Moberg *et al.* «Entrepreneurship is when you act upon opportunities and ideas and transform them into value for others. The value that is created can be financial, cultural, or social» (Moberg, Baslund Fosse, Hoffman, Junge 2014: 14).

Capitolo 5. I Career Service per l'*employability*

5.1 I servizi per il lavoro in una prospettiva storica

Le origini dei servizi per il lavoro in Regno Unito

Il tema del rapporto tra educazione e lavoro nel Regno Unito emerge già alla fine del Diciannovesimo secolo (Peck 2004). La fine dell'età Vittoriana segna un nuovo approccio per l'amministrazione pubblica che si fa progressivamente più orientata alla dimensione sociale, compresa dunque l'offerta di servizi per la carriera. È interessante osservare come già l'*Education Act* del 1902 ponga i primi fondamenti per la costituzione di un soggetto istituzionale che si occupi di consigliare i giovani in materia di lavoro. Ed è altrettanto rilevante sottolineare come questo approccio parta da una prospettiva educativa (Peck 2004: 4). Negli stessi anni William Beveridge¹⁷⁵ riuscì a spingere Winston Churchill, all'epoca Presidente del Board of Trade, istituisce il Labour Exchanges Bill che nel 1909 istituisce normativamente un *network* nazionale di servizi a supporto della ricerca degli adulti ma anche dei giovani.

La sensibilità verso il rapporto tra educazione e lavoro degli adolescenti è uno dei temi cruciali in materia di servizi sociali. Tant'è che già nel 1904 appaiono documenti per la costituzione di una rete di *Educational Information and Employment Bureaux*, controllati da un comitato composto da istituzioni educative e rappresentanti delle Camere di Commercio, volto ad accompagnare ragazzi e ragazze verso un impiego a loro congeniale e finanziariamente gratificante. A tal fine, questo soggetto intendeva promuovere una stretta cooperazione tra le scuole e i datori di lavoro (Peck 2004)¹⁷⁶. La procedura prevedeva un'amministrazione interna al processo scolastico ed educativo. Il Direttore aveva il compito di colloquiare e consigliare i bambini e i loro genitori, tenendosi in contatto con le richieste dei datori di lavoro, tracciando poi i risultati. Tale modello fu anche sottoposto al Segretario di Stato della Scozia con un forte supporto da parte delle associazioni di docenti e dagli stessi sindacati.

Nel 1910 il *Education (Choice of Employment) Act* formalizza questa impostazione, dando potere alle istituzioni educative locali di accompagnare la scelta del lavoro dei bambini fino a 17 anni. Da un lato le autorità responsabili dell'educazione erano incaricate di colloquiare, consigliare e registrare i minorenni. Dall'altro i *Labour Exchanges*¹⁷⁷ avrebbero dovuto segnalare le offerte di lavoro e gestire la fase di placement oltre a monitorarne i progressi. In questo senso è interessante riportare le istruzioni e i suggerimenti che il

¹⁷⁵ William Beveridge (1879-1963) è stato un economista e sociologo britannico noto per il Rapporto Beveridge sulla sicurezza sociale e sui servizi.

¹⁷⁶ Si veda a questo proposito lo studio di David Peck *Careers Services. History, policy and practice in the United Kingdom* (2004): «the aims of the bureaux would be to lead individual boys and girls towards employment which they would find congenial and financially rewarding and, at a more general level, promote closer co-operation between schools and employers» (Peck 2004: 5).

¹⁷⁷ Con *Labour Exchanges* si intende la forma embrionale di ciò che poi diventeranno gli *Employment Offices*, in italiano oggi Centri per l'Impiego.

board delle scuole di Edimburgo forniscono nel documento *Thoughts for a Boy on Choosing Work* (Smith 1911):

- «- Learn a trade if you get the chance;
 - Learn to work with your hands – that will make your brain strong; ^[L]_[SEP]
 - Stick to your school 'til the last possible moment;
 - Remember that you can receive instruction at day continuation schools»
- (Peck 2004: 6).

E allo stesso modo, anche per le ragazze:

- «- Choose healthy work;
- Be brave and cheerful in whatever you choose to do» (Peck 2004: 6).

Il passaggio è fortemente rilevante in quanto sottolinea l'importanza di un'attenta presa di decisione che coinvolge sia genitori sia insegnanti, inoltre fornisce un indirizzo e uno sportello preciso a cui rivolgersi per chiedere consigli. Per coloro che erano abituati a cogliere i lavori che passavano per caso o a chiedere aiuto a parenti o amici il passo in avanti è davvero imponente.

In questi anni a cavallo tra gli anni venti iniziano ad emergere anche le prime teorie sulla *vocational guidance*. Elton Mayo¹⁷⁸ e Frederick W. Taylor¹⁷⁹ iniziano ad applicare la psicologia industriale alla selezione del personale. Cyril Burt inizia a studiarne i fattori psicologici rilevanti. Questo fermento scientifico porta ad una progressiva strutturazione di tali servizi. Nasce infatti nel 1922 la National Association of Juvenile Employment and Welfare Officers, per consolidare l'identità professionale e creare occasioni di scambio per gli operatori del settore. Questo impulso alla professionalizzazione porterà ad una crescita nella qualità dei consulenti specializzati, tanto da portare l'Università di Londra ad istituire nel 1935 un percorso di qualifica formale che porta all'ottenimento del diploma in Vocational Guidance (Peck 2004: 11). Il legame tra *education* e *employment* è progressivamente rinsaldato negli anni, attraverso una maggiore collaborazione con le associazioni dei docenti e un radicamento territoriale consolidato. L'obiettivo di fondo di questa relazione che genera consistenti investimenti, come dimostra il Employment and Training Act del 1948, è quello di non gettare al vento i talenti e i risultati di apprendimento, con la consapevolezza che

«the natural corollary of money spent on education was the need to ensure that talent and attainment must not be wasted, together with the realisation that a modern economy needed the right people in the right

¹⁷⁸ Elton G. Mayo (1880-1949) è stato psicologo del lavoro, ricercatore in ambito industriale e teorico delle organizzazioni. Docente alla Harvard Business School, si è occupato di Human Relations Movement approccio incentrato sullo studio delle motivazioni psicologiche dei lavoratori.

¹⁷⁹ Frederick W. Taylor (1856-1915) è stato ingegnere e imprenditore. Ha aperto la strada della ricerca sui metodi per il miglioramento dell'efficienza produttiva, da cui deriva il termine "taylorismo" correlato alla teoria da lui stesso costruita.

jobs, led to the requirement to provide an identifiable service available throughout the country at the same standard» (Peck 2004: 17).

Questa cooperazione tra educazione e lavoro è ulteriormente consolidata dalla crescente consapevolezza dei docenti, che nel 1969 si riuniscono nella National Association of Careers Teachers, allo scopo di formarsi, scambiando buone pratiche e modelli di successo. È una prospettiva che si ritrova anche nel report *The Future Development of the Youth Employment Service* (1965) in cui si auspica lo sviluppo di un sistema di Careers Education and Guidance. Interessanti sono le raccomandazioni finali, le quali ancora maggiormente marcano l'importanza di un approccio integrato:

- «Educational and careers guidance should be a team responsibility (of schools and the YES). [L] [SEP]
- Contacts with pupils should be earlier, more frequent and more extensive. [L] [SEP]
- Stronger links with further education. [L] [SEP]
- More specialist advice for older pupils and students. [L] [SEP]
- More contact with parents. [L] [SEP]
- Development of education–industry links. [L] [SEP]
- Specialists to deal with disabled young people. [L] [SEP]
- Wide improvements to careers information. [L] [SEP]
- Increases in staffing. [L] [SEP]
- Nationally approved salary scales. [L] [SEP]
- More clerical support. [L] [SEP]
- Recruitment of more women returning to work. [L] [SEP]
- A requirement to appoint only those who had completed a full-time [L] [SEP] diploma in vocational guidance course» (Peck 2004: 26).

Allo stesso modo, possiamo evidenziare l'emergere di una cura della transizione dall'educazione al lavoro, come affermato nella revisione del 1980 all'Employment and Training Act del 1973. In tale documento emerge con forza come i cambiamenti nell'economia e nel lavoro richiedano un coinvolgimento attivo delle scuole nell'aiutare i giovani a prepararsi ad affrontarsi. Le finalità di questo atto suggeriscono tre grandi direttrici di riferimento da perseguire:

- «to seek to ensure that pupils, students and staff of schools and colleges are fully aware of the demands that working life is likely to make on young people entering employment and on the scope and range of opportunities available to them; [L] [SEP]
- to provide vocational guidance to pupils and students at appropriate stages during their educational life in association with schools and colleges; [L] [SEP]
- to help young people leaving schools and colleges and those who are unemployed to find employment, education or training or places on appropriate schemes» (Peck 2004: 46).

Questa idea del lavoro cooperativo tra scuola e lavoro fa da sfondo a tutte le politiche, e relative misure, che dall'inizio del Novecento hanno caratterizzato questo ambito di intervento. Non è tanto dunque una risposta alla domanda del

mercato del lavoro a generare questo processo, quanto un prolungato processo di evoluzione, culturale, educativa e sociale, che accompagna la relazione tra educazione e lavoro.

Come ben argomenta David Peck¹⁸⁰, lo sviluppo cronologico dei servizi nel Regno Unito evidenzia come «choosing a career is essentially an educational process» (Peck 2004: 116). Un'azione educativa che dunque richiede specifiche competenze professionali a supporto oltre ad un ecosistema circostante favorevole al *network*, alle relazioni e alla valorizzazione sociale ed economica dell'accompagnamento alla carriera.

In questo senso, processo formativo e *policies* si intrecciano profondamente l'una con l'altro poiché facce complementari della stessa medaglia. Se da una parte vi è l'individuo, con le sue competenze, capacità e aspirazioni, dall'altra vi è la società il cui obiettivo è quello di tenere coese le proprie parti redistribuendo le opportunità. Come Tony Watts rileva

«Careers education and guidance is a profoundly political process. It operates at the interface between the individual and society, between self and opportunity, between aspiration and realism. It facilitates the allocation of life chances. Within a society in which life chances are unequally distributed, it faces the issue of whether it serves to reinforce such inequalities or reduce them» (Watts 1996: 351).

Lo sviluppo dei Career Service nelle Università

L'emergere di questa impostazione a livello politico-istituzionale ha visto uno sviluppo parallelo anche delle stesse Università nel Regno Unito e negli USA (Bao 2011). Sebbene «they had traditionally relied upon their graduates entering a proscribed group of occupations, facilitated easily by personal and social contacts» (Peck 2004: 7), esse hanno comunque investito in servizi *Placement-oriented* siano essi chiamati Appointment Board (UK) o Placement Office (USA). Quello che in origine veniva fatto, tuttavia, assomiglia più ad un'azione di mentoring o raccomandazione verso studenti particolarmente brillanti. Herr, Rayman e Garis a questo proposito affermano:

«this was primarily a male activity, an old boy's network, by which a faculty member would speak in behalf of a student to persons of importance who might employ him as a favor to, or out of respect for, the professor» (Herr, Rayman, Garis 1993: 1).

È in questo senso che il Placement viene inizialmente a configurarsi come un rito di passaggio (Herr, Rayman, Garis 1993: 1) dallo status di studente a quello di professionista grazie alla sponsorizzazione del proprio docente di riferimento. Con il tempo, come si potrà vedere, la transizione dall'università al lavoro diventa sempre meno un atto di mentoring o di *networking* a livello di singoli professori per spostarsi verso un ruolo istituzionale centralizzato, implementato per tutti gli studenti e non solo per quelli abbastanza fortunati da avere il contatto giusto (Herr, Rayman, Garis 1993: 1).

¹⁸⁰ David Peck, già Presidente dell'Institute of Career Guidance (oggi Career Development Institute) ha collaborato con l'International Centre for Guidance Studies di Derby.

Dando uno sguardo all'evoluzione storica del Regno Unito, il primo Career Service si registra presso l'Università di Oxford nel 1892. La seguirà Cambridge nel 1914 e poi altri 9 Atenei tra le due Guerre Mondiali. Si arriverà poi ad una presenza uniforme in tutti gli istituti già durante gli anni Cinquanta del Novecento, come sottolineato dal *Heyworth Report* del 1964 (UGC 1964), che seguì l'influente *Robbins Report*¹⁸¹ del 1963. Heyworth, infatti, fornisce una valida panoramica dell'origine di questi servizi sia una ricerca approfondita sulla natura e sulle attività agli inizi degli anni Sessanta del Novecento. Puntualizza Watts come in esso si rintracci inizialmente

«up to the end of the nineteenth century, most university graduates—which at that time meant almost exclusively men from Oxford and Cambridge—became parsons, schoolmasters or civil servants. A few went into politics or law or medicine. In general, it was considered eccentric and ungentlemanly for a university man to go into business. There was no need for careers services, because the older universities were part of a social pattern in which dons, undergraduates and parents all knew what careers were approachable from the university and how to get into them» (Watts 1996: 80).

Le principali attività degli Appointment Board faceva riferimento a tre ambiti:

- «Advisory interviews;
- Provision of information about careers, employers and jobs;
- Placement activities, including notifying vacancies to students, and arranging selection interviews between students and employers» (Watts 1996: 80).

Essendo le professionalità coinvolte in possesso di una formazione economica o educativa (sebbene non formata specificamente per l'orientamento), il centro dei servizi era incentrato sull'intervista come strumento di consulenza e preparazione all'ingresso nel mondo del lavoro. Tuttavia, per molti studenti, l'unico elemento di interesse era la ricerca del lavoro e la consultazione delle *vacancies* (Watts 1996, 1997; Bao 2011). A questo proposito, particolare successo fu attribuito ad eventi specifici, informalmente conosciuti come «milk round» (Watts 1996: 81)¹⁸², in cui venivano organizzati colloqui di lavoro con una serie di imprese, normalmente nel periodo primaverile.

Già il Rapporto Heyworth a metà degli anni Sessanta del Novecento raccomanda un rafforzamento del servizio di consulenza, suggerendo una

¹⁸¹ Il *Robbins Report* (risultato dei lavori del Committee on Higher Education, guidato da Lord Robbins) fu commissionato dal governo britannico nel 1961 e pubblicato nel 1963. Il rapporto raccomandava un'espansione delle università, suggerendo la concessione dello status universitario anche ai Colleges of Advanced Technology. In conseguenza a ciò, il numero degli studenti iscritti a percorsi di alta formazione videro un notevole incremento dal 1967 in poi. Il documento stila anche quattro principali obiettivi, essenziali per un sistema universitario di qualità: lo sviluppo di competenze, la crescita delle potenzialità mentali al fine di costruire non soltanto specialisti ma uomini e donne, il mantenimento del bilanciamento tra ricerca e insegnamento, la trasmissione di cultura e cittadinanza.

¹⁸² «Milk round» è un termine usato comunemente nel Regno Unito per descrivere il fenomeno delle aziende che ogni anno effettuano tour nelle università per informare delle opportunità di carriera e reclutare studenti e laureati.

crescita qualitativa e quantitativa dello staff. Inoltre, viene dedicata attenzione all'organizzazione degli spazi «since much of the work is of a confidential and private nature and therefore requires a fairly large number of separate rooms, so that conversations can be carried on without any likelihood of being overheard» (Watts 1996: 81).

Queste direttrici vengono poi espanse e consolidate durante il decennio successivo in relazione anche alla fondazione di nuove università, colleges of advanced technology e successivamente politecnici. Ciò ha generato un aumento esponenziale del numero di istituzioni per l'alta formazione: basti pensare che nel 1960/1961 vi erano 23 università e circa 92.000 studenti (UGC 1964), per arrivare poi nel 1994/1995 a 86 istituti per circa 829.700 studenti full-time e 162.700 studenti part time (HESA 1995; Watts 1996, 1997; Bao 2011). Su questa direttrice, affermano Niles e Harris-Bowlsbey, si denota come i

«career services in higher education have a long and venerable history. In many ways, the evolution of these services reflects the evolution of the field in general as services evolved from an orientation toward Job Placement to a full range of career planning services being offered to meet the needs of diverse student populations» (Niles, Harris-Bowlsbey 2005: 397).

Questa espansione ha significato un cambiamento anche nel background socio-culturale degli studenti. Inoltre ha prodotto un ampliamento degli ambiti di lavoro su cui i laureati sono andati ad insistere. Senza pensare poi alla forte vocazione professionalizzante dei nuovi istituti, in cui l'orientamento era più responsabilità della parte docente che di un apposito servizio. In questa direzione, tali fattori hanno spinto gli Appointment Boards ad una mutazione verso gli attuali Careers Services. Questa trasformazione ha significato un cambiamento nelle relazioni con i dipartimenti, con i docenti e, in senso più ampio, nel loro ruolo istituzionale (Watts 1996). Inoltre, ha generato nuovi approcci alla formazione e alla preparazione professionale di studenti e laureati (Watts 1997). In particolare, sono tre gli aspetti centrali nella trasformazione verso i Careers Services attuali: l'impatto del counseling nella gestione dei servizi; la crescita della career education; lo spostamento verso un approccio open-access (Watts 1996).

Se l'emergere del counseling accompagna la rilevanza del colloquio orientativo come strumento a supporto del decision-making, è con gli approcci legati alla career education che si apre lo sguardo alla costruzione di skills trasversali (Melacarne 2017). È in questo periodo che si sviluppano teorie e metodologie di facilitazione e accelerazione, passando da un lavoro individuale ad una maggiore offerta di servizi di gruppo, anche rivolti all'acquisizione di crediti formativi (da percorsi di un giorno fino a corsi di cinque giornate) (Watts 1996). Questi tipi di attività sono andati progressivamente crescendo negli anni Ottanta del Novecento, con una particolare accentuazione nei college e nei politecnici. In questi anni i Career Service hanno iniziato a rivedere le proprie modalità operative, seguendo anche le innovazioni tecnologiche di quegli anni. Nel dettaglio, il bisogno crescente degli studenti di accedere a informazioni e risorse informatiche hanno comportato una riprogettazione dell'offerta e degli spazi dando la possibilità di accesso ad una serie di strumenti, informazioni,

materiali o video così da favorire percorsi individuale di formazione e preparazione al lavoro. Watts, difatti, rileva come i cambiamenti organizzativi siano poi riflessi nella stessa struttura architettonica. Se inizialmente era prevista una piccola reception che precedeva un certo numero di stanze separate occupate dai singoli *advisor* (Neary, Hanson, Cotterill 2017; Moore 2017), i cambiamenti nella modalità di erogazione hanno portato verso open spaces per la consultazione di materiali e luoghi di lavoro individuale per gli studenti, oltre ovviamente ad alcuni (seppur minori) aree per interviste one-to-one (Watts 1996: 83).

Quello che appare interessante negli studi di Watts è la connessione con la dimensione di apprendimento e, dunque, con i *teaching departments* che spesso risultano avere responsabilità nella pianificazione di carriera degli studenti (Watts 1996: 83). In una ricerca del 1974 svolta da Williams *et al.* nel Regno Unito emerge come più dell'84% dei docenti intervistati ritengano l'orientamento alla carriera come parte integrante del proprio lavoro. È per tale ragione che si osservano, talvolta, sovrapposizioni di ruoli tra Dipartimenti e Career Service. L'emergere degli approcci alla *careers education* ha difatti incrementato la domanda di partecipazione da parte degli studenti e, in tal senso, i Career Service, visto anche il contingente limitato di personale, non sempre sono riusciti a rispondere alla richiesta elevata di attività formative. Ecco, da qui, la relazione con il lato accademico, molto più numeroso, dei docenti.

Spostando lo sguardo oltreoceano si osserva uno sviluppo simile dei servizi per l'*employability*. È Yale la prima università ad aver stabilito un ufficio per il Placement dei laureati nel 1919 offrendo orientamento professionale e occasioni di matching con i datori di lavoro (Herr *et al.* 1993). Il trend che si è andato configurando è una separazione tra gli uffici di Placement dalle altre funzioni più legate allo *student development* (Bao 2011: 26): i primi sottolineano maggiormente le *skills* per la ricerca del lavoro, come la capacità di scrivere un CV o di sostenere un colloquio di lavoro e dunque si rivolgevano principalmente agli studenti prossimi alla laurea; i secondi, invece, tendono verso gli approcci legati al counseling e perciò ad essere più concentrati sullo sviluppo degli studenti, la gestione emotiva del percorso accademico e sull'esperienza universitaria in sé (Niles, Harris-Bowlsbey 2005). Questa divisione si ricomponde tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio degli anni Sessanta del Novecento, quando nascono organizzazioni interne deputate alla pianificazione di carriera e alla gestione del Placement dei laureati. Come sostiene Bao, «this shift reflected an expanded perspective of career services that moved beyond a singular focus on placement to a developmental perspective of career planning. Placement was now viewed as the culminating activity, rather than the only activity in the career development of students in higher education» (Bao 2011: 27).

In connessione a questo focus, lo studio di Farouk Dey e Christine Y. Cruzvergara dell'Università di Stanford fornisce un panorama interessante dell'evoluzione dei servizi. Come mostra la seguente figura sono sei le diverse fasi individuati nel cammino percorso da inizio Novecento a oggi.

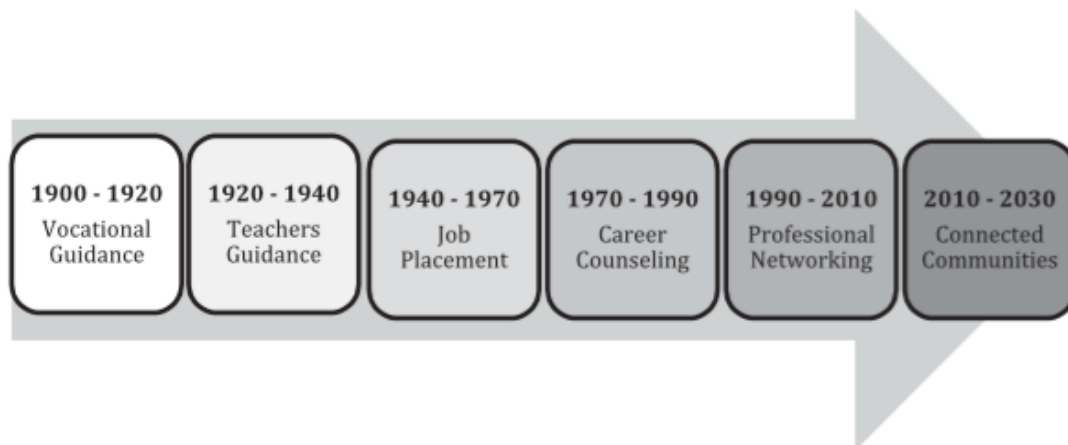


Figura 49 - Evoluzione dei Career Service negli USA secondo Dey e Cruzvergara (2014)

Prima che nascessero centri specifici all'interno dei campus dei singoli college, erano le *faculties* ad aver assunto la responsabilità di offrire *mentoring* e *vocational guidance* per gli studenti preparandoli così per il mondo del lavoro (1900-1920) (Dey, Cruzvergara 2014; Herr, Rayman, Garis 1993). Il primo ufficio si registra a Boston, presso il Frank Parson's Career Center e prende il nome di *Vocations Bureau* (Dey, Cruzvergara 2014: 7). Con il primo dopoguerra (1920-1940), che ha portato con sé una forte industrializzazione del paese e relativo incremento delle nascite, si assiste ad un progressivo afflusso di studenti che ha accresciuto il bisogno degli insegnanti in formazione di attrezzarsi con competenze orientative specifiche.

Tuttavia è soltanto dopo la Seconda Guerra Mondiale che lo scenario dell'alta formazione statunitense vede un ulteriore cambiamento¹⁸³. Il boom economico e l'ingente crescita nella domanda di lavoratori, insieme alla necessità di ricollocare i veterani di guerra, accelerò il processo di trasformazione verso un nuovo paradigma orientato al Job Placement (1940-1970) (Herr, Rayman, Garis 1993: 15). Difatti, in questi anni i centri universitari si sono sempre più orientati al matching tra interessi e capacità dei laureati con la domanda di competenze da parte dei datori di lavoro (Kretovics, Honaker, Kraning 1999).

È nei due decenni successivi (1970-1980) che l'alta formazione si va progressivamente collocando verso un *developmental model* che colloca la responsabilità dei risultati di apprendimento sugli studenti in uno scenario che, allo stesso tempo, vede un rallentamento dell'economia e una crescente competizione per i candidati (Kretovics, Honaker, Kraning 1999). Questo tipo di approccio spinge gli studenti a prendere in carico il proprio sviluppo professionale e la conseguente ricerca del lavoro. Come affermano Herr, Rayman e Garis:

¹⁸³ Si fa qui riferimento al GI Bill, provvedimento mirato a offrire assistenza educativa coloro che erano rientrati dalla Seconda Guerra Mondiale come veterani o che comunque vi avevano prestato servizio a vario titolo. Attraverso questo atto legislativo l'alta formazione in USA ha visto una crescita nell'accesso, nella democratizzazione delle opportunità e nella conseguente apertura a nuovi segmenti di popolazione. L'accesso ai college non è più limitato ai figli dei privilegi, ma a fasce più ampie di cittadini (Herr, Rayman, Garis 1993: 13).

«While matching, brokering, or placement continued to have a role in career services, they were increasingly seen as the end point or only one aspect of dynamic process of learnings and self-concept development that needed to precede placement. The latter stressed the need for career services to focus on helping students develop self-acceptance and self-understanding as the base to which educational and occupational alternatives could then be related» (Herr, Rayman, Garis 1993: 15).

Per tale ragione, i Career Centers tornano ad un'offerta più legata all'orientamento e al counseling, spostando dunque lo sguardo verso la preparazione degli studenti all'interno del percorso. In tal senso è interessante la tipologia di servizi che Herr elabora alla fine degli anni Ottanta:

- «1. Infusing academic subject matter systematically with information pertinent to career development [...];
2. Providing specific credit courses that have personal development and career information components [...];
3. Use of external resources (e.g. speakers, field trips, internships and so on) in classes, in dormitories and in clubs [...];
4. Integrating placement and transfer processes in support of career planning;
5. Opportunities for work-study/cooperative education with career information incorporated;
6. Decentralized counseling using academic departments as the location for counselors who, among other responsibilities, coordinate the career and academic advisement of faculti;
7. Seminars on college life and educational career planning;
8. Personal assistance groups or group counseling focused upon self-awareness and career planning;
9. Human potential seminars;
10. Use of interactive, computer-based systems» (Herr, Rayman, Garis 1993: 10-11).

L'esplosione delle innovazioni tecnologiche (1990-2000) coinvolge anche i processi di transizione istruzione-lavoro, con un impatto anche sulla struttura dei Career Service. Ciò costituisce un driver del cambiamento «helped reengage career centers in employer relations and helped transform them into comprehensive career services of ces that facilitated the relationship between students and employers through various networking career events and recruiting activities» (Dey, Cruzvergara 2014: 8). Sia il lato dei software per il recruitment sia la diffusione dei social media hanno avuto un effetto importante sul modo con cui gli studenti attribuiscono significato alla propria esperienza ed entrano in contatto con le aziende. Allo stesso tempo si osserva una contrazione dei fondi messi a disposizione delle università, con un conseguente spostamento di attenzione verso i risultati di Placement: infatti, le richieste di budget avanzate dai Career Service alla governance accademica hanno influenzato lo *shift* da un'impostazione basata sulla misurazione dei risultati di accesso ai servizi verso una valutazione dei risultati occupazionali al termine degli studi.

Come vedremo nei prossimi paragrafi, sono molti e variegati i modelli implementati nelle diverse università a livello internazionale. Se il trend è quello di rispondere ai cambiamenti socio-economici, con una ricaduta sulle tendenze generazionali, i Career Service si configureranno sempre più come centri avanzati volti all'innovazione e alla comprensione del futuro. Per tale ragione, la ricerca e l'analisi avranno un ruolo sempre più cruciale nella comprensione delle direttrici principali verso cui si stanno dirigendo i servizi per la costruzione di carriera.

5.2 Aree di intervento e azioni formative dei Career Service

Se il ruolo dell'accademia ha visto negli anni una evoluzione autonoma e indipendente, il Career Service, in quanto struttura fondata sul rapporto con l'esterno, non può esimersi da una relazione trasformativa con la dimensione contestuale. Uno dei fini del servizio, infatti, è quello di favorire l'acquisizione di un nuovo ruolo sociale, dunque anche lavorativo, al termine degli studi. Per tale ragione la dimensione dello sviluppo dell'identità professionale (Lehker, Furlong 2006) acquista particolare valore nei processi di orientamento e formazione al lavoro. Il mismatch tra il riconoscimento in una figura professionale va di pari passo con le aspettative di carriera desiderate (Lehker, Furlong 2006: 74). Tuttavia la realtà del mercato del lavoro si pone spesso in contrasto con i desideri dei neolaureati. Ciò ha delle importanti ricadute dal lato personale e professionale dei giovani adulti, chiamando in causa aspetti cruciali come la costruzione del futuro e il processo di formazione pedagogicamente inteso. È per rispondere a queste criticità, che fanno riferimento alle sfide legate al mismatch università-lavoro (OECD 2017), che i servizi di Career Guidance si sono collocati nella prospettiva di collegare Corsi di Laurea e imprese. L'intento è di rispondere a bisogni specifici di entrambe le parti nell'ottica di sostenere la crescita del paese, del territorio oltre che delle aziende e dei singoli soggetti (Lehker, Furlong 2006).

Questa azione di cucitura tra parti è particolarmente rilevante in settori in cui la domanda di lavoro non è elevata o dove l'incontro tra domanda e offerta di competenze non è così chiaramente esplicitata. Interessante a questo proposito è il rapporto redatto da Kathrine Jensen e Holly Higgins della Higher Education Careers Services Unit (HECSU)¹⁸⁴, in cui si indaga il rapporto tra la recessione economica del 2009 con un conseguente focus sull'andamento delle *vacancies* e l'accesso ai servizi per la carriera nel Regno Unito. Se la crisi ha portato una forte contrazione delle opportunità di assunzione, di pari passo si è notato un aumento degli studenti che hanno preso parte ai Career Service. La prospettiva che emerge da alcune interviste è la voglia di accrescere la propria *employability*, tramite servizi o nuovi percorsi formativi, per navigare meglio

¹⁸⁴ La Higher Education Careers Services Unit (HECSU) è un'associazione di ricerca no-profit indipendente specializzata in Higher Education, graduate employment e career development. Gli obiettivi della loro attività si riassumono in: «improve the dissemination of information about higher education and graduate employment; contribute to knowledge of student and graduate career development and employment by conducting and commissioning research; work with careers advisers, academic staff, and employers to support graduate employability» (HECSU website, <https://www.hecsu.ac.uk/about.htm>, consultato 04/2018).

la ‘tempesta’ (Jensen, Higgins 2009: 6). Infatti, «a number of careers advisers suggested that students graduating in 2009 began to realise that the graduate job market is competitive before they left university, while in previous years many had not discovered this until after they had graduated» (Jensen, Higgins 2009: 5).

Come si nota dalla figura seguente, il numero di partecipanti ai servizi è in molti casi incrementato, segno di una mutazione nella strategia adottata da studenti e laureati nella costruzione del percorso professionale:

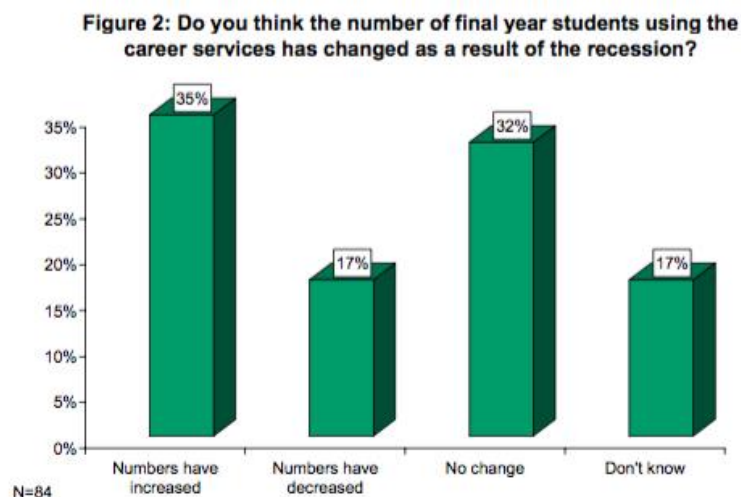


Figura 50 – Variazione partecipazione studenti ai Career Service durante la recessione economica (Jensen, Higgins 2006: 6)

Tuttavia, si rileva come la maggior parte degli studenti si concentri in modo primario sugli studi, postponendo l’incontro con il mondo del lavoro al termine di questi (Jensen, Higgins 2006: 6). Quello su cui le mutate condizioni economiche contestuali è invece la prospettiva al termine degli studi. La scarsità di opportunità e il clima negativo sembra abbia spinto molti studenti a continuare gli studi con percorsi *post-graduate* senza però valutarne i relativi pro e contro. Come riporta la figura 51, le strategie messe in campo dagli studenti in risposta alla recessione si delineano su direttrici interessanti da analizzare.

Figure 3: What strategies have you seen final year students adopting in response to recession? (multiple choice)

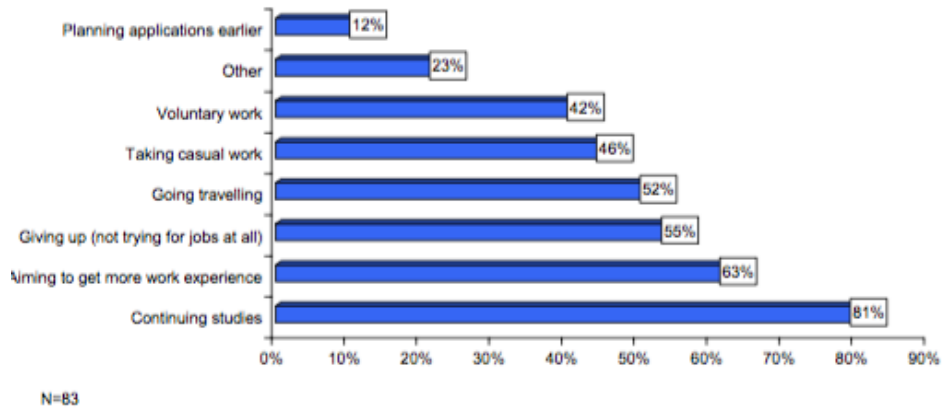


Figura 51 - Strategie di supporto agli studenti (Jensen, Higgins 2006: 6)

Queste suggestioni, al di là del campione limitato, suggeriscono come il legame tra fattori economici esterni e costruzione dei servizi per la carriera vadano fortemente di pari passo. Inoltre, sottolineano l'importanza di mantenere sempre lo sguardo sui trend del mercato del lavoro e sulla domanda di formazione. Non è un caso, difatti, come gli ambiti in cui la domanda di lavoro è particolarmente elevata focalizzino le proprie azioni su attività di Job Placement, mentre aree in cui la richiesta è minore vadano ad insistere sull'attivazione, sullo sviluppo di skills e sull'orientamento (Watts 1996, 1997; Piazza 2011).

Se dunque il lato economico ha un impatto sull'evolversi dei Career Service, un ruolo altrettanto rilevante è dato dalle strategie politiche e istituzionali che gli attori pubblici pongono sulla scena (Watts, Val Butcher 2008). Spesso, infatti, i principali impulsi provengono da un processo di agenda setting esterno, che spesso insiste su temi come lo sviluppo di *employability*, il supporto all'impresa, il coinvolgimento dei datori di lavoro all'interno dell'università. Guardando al primo aspetto, la costruzione dell'*employability* degli studenti emerge nel Regno Unito a partire dal 1998 grazie all'impulso del Department for Education and Employment che, attraverso l'Higher Education Funding Council for England (HEFCE), suggerisce una misurazione dei risultati occupazionali degli Atenei. A questo proposito, una circolare del 2000 include tra le cinque priorità nazionali «promoting innovation in the curriculum, particularly activity to increase the employability of graduates and diplomats, including work experience and developing key skills» (Watts, Val Butcher 2008: 2). Questa direttrice ha portato alla nascita del Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT) attraverso il cui lavoro si è arrivati all'approfondimento pedagogico ed educativo del concetto di *employability* (Yorke 2006; Yorke, Knight 2006) sfociato poi in una serie numerosa di paper e pubblicazioni. Come poi ribadisce nel 2008 il Department of Innovation, Universities and Skills: «we want to see all universities treating student employability as a core part of their mission. So we believe it is

reasonable to expect universities to take responsibility for how their students are prepared for the world of work» (Department of Innovation, Universities and Skills 2008: 6). Stesso discorso vale per l'impulso all'*entrepreneurship*, talvolta intesa come opportunità di auto-occupazione, altre volte invece concepita come costruzione di competenze generiche per l'inserimento in azienda e l'incremento di intraprendenza mirata all'*employability* (Watts, Val Butcher 2008: 3).

Questi *policy statements* hanno comunque portato ad una varietà di approcci organizzativi (Watts 1996, 1997; Watts, Val Butcher 2008). Data la molteplicità di bisogni contestuali e di impostazioni istituzionali, non è ancora chiara la direzione più efficace per la pianificazione di tali servizi (Lehker, Furlong 2006). La premessa su cui si basa la riflessione in letteratura ruota attorno alla personalizzazione dei servizi secondo le caratteristiche del target: è evidente come il bisogno di accompagnamento di un laureato è molto diverso da quello di uno studente di Corso di Laurea Triennale o Magistrale. Infatti, essere ancora inserito dentro un percorso formativo è radicalmente diverso da aver concluso il cammino e sentire la necessità di intraprendere una strada per la professione. In questo senso è necessario costruire un'offerta mirata (Lehker, Furlong 2006) che dunque non può essere standardizzata per ogni livello. Secondo il principio «no one-size-fits all» (Lehker, Furlong 2006: 75; Yorke, Knight 2006: 13), quello che funziona in un'università può essere impraticabile e inattuabile in un'altra per una molteplicità di fattori. Quello che ciascun Career Service è dunque chiamato a svolgere si focalizza sulla pianificazione di servizi cuciti su misura dei propri studenti e del territorio di riferimento, sulla base anche delle forze di personale, delle risorse economiche oltre che delle competenze specifiche a disposizione (Lehker, Furlong 2006).

Data questa varietà di fondo, esistono una serie di orientamenti per la costruzione dell'offerta di servizi. Lehker e Furlong individuano, tra questi, quattro linee:

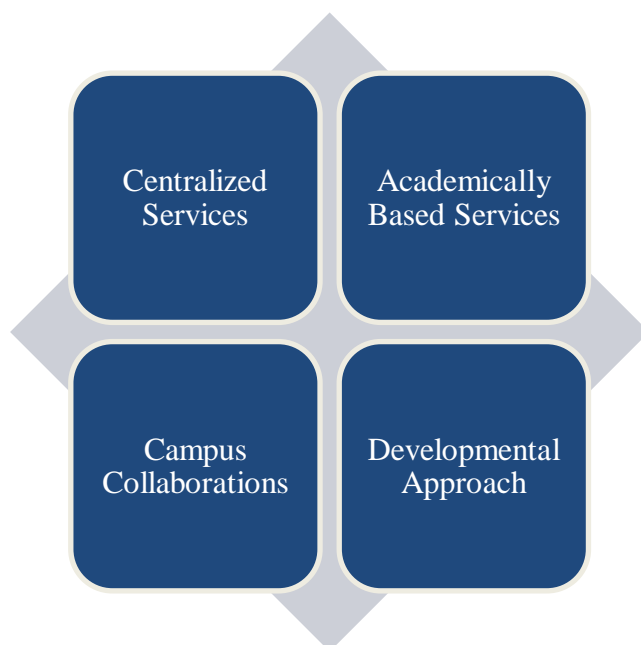


Figura 52 - Modello di organizzazione del Career Service secondo Lehker e Furlong (Lehker, Furlong 2006: 75).

Il primo descrive una impostazione centralizzata dei servizi, in cui studenti e laureati possono usufruire dell'offerta direttamente sul luogo attraverso attività di counseling, matching, job fairs, training e molte altre risorse adattabili ai bisogni individuali. Un ufficio centralizzato, spesso inserito nell'area dei servizi agli studenti, può rappresentare anche un punto di riferimento interessante per gli *employers* per ricercare profili afferenti a differenti background. L'orientamento assunto si dirige verso la comprensione di interessi e desideri che incrociano le opzioni di carriera percorribili, sia a livello di fattibilità che di ricerca vera e propria. In questo modello è molto importante la relazione educativa tra staff e studenti, poiché il trasferimento di informazioni a partire dai bisogni individuali costituisce il nucleo trasformativo dell'azione formativa (Gioli, 2018). Inoltre, la presenza di un luogo fisico cui rivolgersi permette anche di costruire un luogo 'neutrale' in cui poter esplorare le opzioni lavorative fuori dalle dinamiche accademiche dei singoli dipartimenti (Lehker, Furlong 2006: 76). Ciononostante, l'impostazione centralizzata non è affatto priva di sfide: difatti, un ufficio fisicamente vissuto perlopiù da studenti, all'interno dei campus o delle strutture universitarie, può essere percepito come lontano da coloro che hanno già raggiunto il traguardo della Laurea. Per questo motivo, un'offerta capace di intercettare questi diversi target può mitigare una potenziale barriera in ingresso di questo tipo. Interessante è l'analisi che Herr, Rayman e Garis riportano su vantaggi e svantaggi di un modello centralizzato di Career Center:

Tabella 1 - Vantaggi e svantaggi di un modello centralizzato di servizi, rielaborazione da (Herr, Rayman, Garis 1993: 21)

Vantaggi	Svantaggi
Economicità e riduzione dei costi	Rischio di spersonalizzazione
Comunicazione semplificata	Rischio di lasciare in secondo piano gli studenti provenienti da ambiti meno richiesti
Pianificazione più efficiente	Minore specializzazione del personale operativo
Luogo unico per colloqui e attività	Limitato contatto e conoscenza delle specifiche discipline e corsi di studio
Possibilità di creare un centro unico per accesso a risorse e informazioni	Rischio di isolamento dai Dipartimenti e dai luoghi frequentati dagli studenti
Coordinamento più efficace delle risorse	

Dall'altra, uno sguardo agli aspetti di un modello decentrato possono fornire un ulteriore spunto di riflessione:

Tabella 2 - Vantaggi e svantaggi di un modello decentrato di servizi, rielaborazione da (Herr, Rayman, Garis 1993: 22)

Vantaggi	Svantaggi
Vicinanza ai Corsi di Studio e ai docenti	Scarse possibilità di fare economie di scala
Conoscenza approfondita di contenuti	Rischio di un limitato coordinamento

e ambiti disciplinari	nello svolgimento delle attività
Vicinanza ai luoghi vissuti dagli studenti	Crescita dei costi/studente
Specializzazione degli operatori	Limitata ampiezza di prospettiva del personale operativo
Personalizzazione delle attività e dei servizi secondo le necessità dell'ambito disciplinare	Rischio di spaesamento degli employers nella presa di contatto con gli studenti

Ciò che appare maggiormente interessante, al di là di vantaggi e svantaggi, è la potenziale apertura a nuovi sviluppi che una riflessione su questi aspetti può sicuramente aprire. Analizzare le ricadute, positive o negative, sulle modalità organizzative in relazione ai bisogni dell'istituzione universitaria può sicuramente aprire nuovi scorci di miglioramento e innovazione dell'intero impianto di supporto alla carriera.

Il secondo approccio fa riferimento ad un modello di servizi strutturato direttamente dalle unità accademiche, sia a livello di singolo dipartimento o di raggruppamenti di essi. Il focus qui è concentrato sull'*expertise* disciplinare che integra il percorso di formazione alla carriera con specifici punti di vista interni all'ambito professionale. Esso si connette direttamente con le strutture didattiche e formative dando un senso di coerenza e di filiera. Ciò che tuttavia può limitare questo tipo di impostazione è la scarsa possibilità di fare economie di scala (ad esempio in materia di personale) e di creare connessioni tra ambiti lavorativi diversi (Lehker, Furlong 2006; Hooley 2015).

Una terza prospettiva assume entrambi i precedenti modelli per integrarli reciprocamente. Lehker e Furlong definiscono questa organizzazione *Campus Collaborations* che mescola i due punti di vista inserendo sia un ufficio centralizzato sia singole unità dipartimentali (Lehker, Furlong 2006: 77). In questo caso la sfida consiste in un buon piano di collaborazione e comunicazione che permetta la circolazione delle informazioni e l'accesso ad una molteplice varietà di risorse. Proprio su questa linea Herr, Rayman e Garis hanno analizzato i pro e i contro dei modelli combinati, individuando nella leadership centralizzata, capace di coordinare le singole attività, il potenziale punto di forza di tale approccio (Herr, Rayman, Garis 1993: 22). Tuttavia, sottolineano gli autori, ciò può portare ad una diminuzione del coinvolgimento attivo delle strutture periferiche con conseguente rischio di dispersione.

La quarta direttrice suggerita è quella del *Developmental Approach* in cui, indipendentemente dalla modalità di strutturazione, i servizi alla carriera si inseriscono nell'ampio contesto dell'offerta a supporto della vita e dello sviluppo degli studenti (Lehker, Furlong 2006: 77). Ciò si fonda sulla constatazione, da tempo presente in letteratura (Golde, Dore 2001; HECSU, 2005), dell'influenza di numerosi fattori sulle scelte di carriera, come ad esempio l'età, le esperienze di vita, la famiglia di origine, le difficoltà finanziarie, l'identità o molte altre. In questo senso, si sostiene, il Career Service dovrebbe tenere in conto tutti questi nodi al fine di dare un supporto che sia il più possibile integrato e multidimensionale.

Progettare un Career Service assume i contorni strategici di un'azione politica universitaria. Pianificarne il processo di costituzione, richiede la presa in carico di un insieme vasto di elementi riconducibili a fattori strategici e fattori

contestuali a breve termine. Nel dettaglio Herr, Rayman e Garis riportano tra gli aspetti strategici a lungo termine:

a) *Behavioral Expectations/Outcomes*, intesi che come i comportamenti che gli studenti dovrebbero mettere in atto in seguito alla partecipazione ai servizi. Herr, Rayman e Garis li enucleano in:

- «1. Increased exploration of careers and self
2. Increased awareness of the need to plan and to take responsibility for one's own career destiny
3. Greater understanding of one's self, occupations and the relationship between self and occupations
4. A realistic, appropriate and congruent occupational choice
5. Knowledge of available options and means of attaining such options
6. Knowledge of appropriate job search strategies and job-seeking skills and experience utilizing those strategies and skills
7. Placement into a job, acceptance into further education or training, or some client-approved acceptable alternative» (Herr, Rayman, Garis 1993: 50);

b) *Career Development Theory*, concepita dagli autori come la base per una pianificazione efficace. In tal senso, di notevole interesse sono i principi alla base dell'approccio da essi presentato:

- «1. Career Development is a lifelong process [...];
2. Career Development is an integral part of the educational process [...];
3. Career Development is an important (perhaps the most important) component of Human Development [...];
4. The "Four Critical Years" during the Undergraduate experience may be the most critical years of the Lifelong Career Development process [...];
5. Career Development is the Undergraduate experience [...] (Herr, Rayman, Garis 1993: 52-53).

c) *Professional Developed Standards*, cioè la presenza di una serie di elementi chiave, spesso identificati da agenzie nazionali o associazioni¹⁸⁵, determinanti per l'implementazione adeguata del servizio;

d) *Position of Career Service within the University structure*, intesa come la collocazione organizzativo-amministrativa, del servizio di Job Placement all'interno della mappa dell'Ateneo. Come sottolinea anche Genz (Genz 2014), questo è cruciale per tessere relazioni interne ed esterne che rendano efficace l'azione del Career Service;

e) *Institutional Goals and Mission*, cioè la dimensione politico-strategica, direttamente collegata al punto precedente, che orienta e direziona le scelte esecutive di coloro che quotidianamente operano (Herr, Rayman, Garis 1993: 50-60).

¹⁸⁵ Ad esempio in Italia si è giunti ad uno strumento simile, chiamato *Mappa degli standard di qualità dei servizi di placement universitari*, ed elaborato dal programma FIXO – S&U (Formazione e Innovazione per l'Occupazione Scuola e Università) dal 2011 al 2014 attraverso una sperimentazione che ha coinvolto 75 Atenei italiani per un totale di 446 test e 210 applicazioni documentate di standard.

Andando invece sui fattori contestuali a breve termine, Herr, Rayman e Garis ne sostengono la centralità soprattutto per quanto riguarda la gestione quotidiana di tutti gli aspetti del Career Center. Tra questi, i più rilevanti risultano:

a) *The Economy*, visto come l'impatto che il ciclo produttivo e le ricadute occupazionali hanno sulle opportunità di placement e sulle prospettive di carriera;

b) *Changing Student Demographics*, osservate dal lato del background di provenienza degli studenti, della cultura di riferimento oltre che dei legami parentali che portano con sé;

c) *Staff Strengths and Weaknesses*, in quanto le competenze, i punti di forza e debolezza del personale a disposizione sono elementi imprescindibili per una buona attuazione delle linee strategiche a lungo-termine (Herr, Rayman, Garis 1993: 60-62).

d) *Current Social and Political Issues*, dato che l'attualità e il dibattito sociale e politico hanno comunque un'influenza sui trend della domanda e dell'approccio anche delle aziende;

e) *Administrative Directives*, cioè le regole procedurali e burocratiche che comunque impattano la strutturazione e la gestione di un servizio, vista la necessità di ricevere supporto dalla struttura amministrativa dell'istituzione;

f) *Miscellaneous*, che gli autori definiscono come fattori vari che possono impattare sul Career Service come le fluttuazioni di budget o l'assenza improvvisa di personale.

La diversità di modelli, qui illustrata a titolo esemplificativo della vasta gamma di architetture offerte dal panorama internazionale, suggerisce comunque di seguire una direzione comprensiva (Cheung 2012) che sappia integrare i servizi con la più ampia e costitutiva missione della didattica universitaria e che faccia del *career development* il ponte tra *teaching & learning*, ricerca e mondo del lavoro (Vernick, Garis, Reardon 2000; NACE 2014; Fedeli, Frison, Grion 2017). Come sottolineano Vernick, Garis e Reardon, il Career Service si va sempre più connotando come un «Teaching Career Center» che indica dei legami intrinseci tra servizio, didattica e ricerca (Vernick, Garis, Reardon 2000: 11). Infatti, «as a result of the connection between these three areas of activity, the quality of services provided is augmented, and research and teaching benefit from practical application and analysis in a real service delivery setting» (Vernick, Garis, Reardon 2000: 11-12).

Questo prefigura un'attenzione particolare alla personalizzazione del servizio, che intersechi le prospettive professionali del settore con il territorio e gli attori coinvolti. In un'era globalizzata e protesa all'internazionalizzazione e all'innovazione, i percorsi di carriera dei laureati si diversificano fortemente l'uno dall'altro anche all'interno del medesimo campo (APSCU 2013). Per rendere i programmi individualizzati possibili ed efficaci occorre cucire su misura l'offerta, attraverso una capacità di stare in un processo di cura (Boffo, Gioli 2016) con coloro che si affacciano al Job Placement. La relazione interpersonale professionale con ciascuno studente è condizione imprescindibile per il successo e per l'efficacia della transizione verso il

lavoro. Sebbene questo sia particolarmente complesso in istituzioni con numeri ingenti, è comunque un punto cui tendere per ampliare la preparazione e l'accompagnamento, oltre che per incrementare la qualità del servizio (APSCU 2013).

Un ulteriore elemento di supporto è rappresentato dalla tecnologia che, con gli sviluppi degli ultimi decenni, ha fornito sempre più strumenti per mantenere rapporti efficaci a distanza tra università, studenti e imprese (Genz 2014). Se l'utilizzo di piattaforme elettroniche per la gestione di stage e selezioni è sempre più diffuso (Rota 2014), la vastità delle soluzioni in ambito ICT costituiscono un mezzo efficace anche per il Career Development. Per far fronte alla crescita esponenziale degli utenti, già a partire del *Dearing Report* del 1997 (Dearing 1997), numerosi centri hanno implementato forme di *blended learning* per erogare moduli mirati alla pianificazione di carriera. Questi percorsi hanno raggiunto anche buoni risultati come dimostrano alcuni studi (Holdsworth 2014) oltre a interessanti esperienze internazionali come il progetto LE.A.DE.R.. L'acronimo LE.A.DE.R infatti sta a significare "LEarning And DEcisions making Resources" e nasce con il fine di creare un framework condiviso per lo sviluppo di Career Management Skills a livello europeo. Esso prevede specifiche risorse mirate all'orientamento e alla formazione degli operatori attraverso una piattaforma e-learning, l'e-portfolio, un software per la ricerca professionale e strumenti digitale per l'e-tutoring. Il progetto, espressamente finalizzato al potenziamento di metodi di insegnamento e orientamento, oltre alla costruzione di strumentazioni professionali, rappresenta una delle molte esperienze che a livello nazionale e internazionale si possono rintracciare (Neary, Dodd, Hooley 2015).

La tendenza alla creazione di reti transnazionali tra Career Service, anche sulla spinta di finanziamenti pubblici nazionali e internazionali, si costituisce come un elemento chiave da tenere in considerazione negli ultimi decenni. L'apertura dell'interdipendenza tra mercati del lavoro e la sempre maggiore tendenza alla mobilità tra paesi, favorita anche da un quadro europeo di fondo, impone al Job Placement una rivisitazione del proprio raggio d'azione ben oltre lo sguardo meramente territoriale. Come sostiene Christian Genz, direttore del Career Service della Technische Universität Chemnitz, il passaggio verso un *Transnational Career Service* (Genz 2014) si rende necessario visto l'abbattimento di barriere nello stesso mondo del lavoro. Nel dettaglio, l'esperienza di apertura oltre i confini dell'università tedesca è iniziata nel maggio 2012 «as a complementary project with the motto *Career without Borders*. Its objective was to support the students with their transnational career entry and to promote the exchange of future skilled personnel within the European border region Saxony/Czech Republic» (Genz 2014: 5). L'intento era quello di favorire i laureati in discipline umanistiche e sociali a trovare un'occupazione in linea con le elevate competenze linguistiche e interculturali da essi sviluppate. Svolgere un'esperienza di tirocinio in Repubblica Ceca, infatti, avrebbe potuto rappresentare per questi soggetti una chance per acquisire know how e aumentare la propria *employability*. Inoltre, data la vicinanza dei due paesi confinanti esso rappresentava anche un interessante contributo al processo di integrazione tra le regioni.

Sulla base di ciò, si è costituita una partnership con la University Jan Evangelista Purkyně in Ústí nad Labem (UJEP) e con la Technical University of Liberec (TUL). Gli obiettivi del programma erano i seguenti:

- «Setting up and expanding transnational structures to facilitate the transition from university to work life. [11] [SEP]
- Initiating activities for the improvement of the students' employability at Czech universities and initiating the transnational exchange between career services and institutions with a similar range of career-related services. [11] [SEP]
- Increasing the students' and graduates' employability, e.g. through workshops on intercultural awareness, through company visits and ensuing internships with or final theses for companies beyond the border. [11] [SEP]
- Expanding job prospects for graduates of the partner universities in the Saxon-Czech border region by reducing information deficits. [11] [SEP]
- Promoting the cooperation between economy and universities on a transnational level within the EU, as well as the expansion of a company network» (Genz 2014: 6).

Il percorso, oltre a generare interessanti risultati in termini di relazioni istituzionali e studenti coinvolti (Genz 2014), si è fatto poi promotore di una Conferenza Internazionale che si è tenuta proprio a Chemnitz nel Marzo 2014 dal titolo *Transnational Career Service Conference 2014*. Gli interventi e i contributi mostrano chiaramente l'intenzione di gettare i semi per una rete di esperti in materia di Career Service, così da creare scambio di vedute su metodi, approcci e modalità organizzative (Genz 2014).

Se da un lato la dimensione internazionale rappresenta una frontiera per la gestione dei servizi alla carriera, dall'altra essa costituisce un potenziale volano per attrarre finanziamenti volti a sostenere le attività quotidiane (Watts, Val Butcher 2008; Genz 2014; Reiche 2014). Sebbene infatti la Terza Missione¹⁸⁶

¹⁸⁶ Come definisce l'Agenzia Nazionale per la Valutazione dell'Università e della Ricerca (ANVUR) «per Terza Missione si intende l'insieme delle attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società, affiancando le missioni tradizionali di insegnamento (prima missione, che si basa sulla interazione con gli studenti) e di ricerca (seconda missione, in interazione prevalentemente con le comunità scienzi/che o dei pari). Con la Terza Missione le università entrano in contatto diretto con soggetti e gruppi sociali ulteriori rispetto a quelli consolidati e si rendono quindi disponibili a modalità di interazione dal contenuto e dalla forma assai variabili e dipendenti dal contesto. Esistono quindi molte modalità con cui la Terza Missione prende forma, non tutte ancora pienamente riconosciute o inserite in procedure standard da parte delle università.

Una distinzione che si ritiene utile introdurre è tra: a) Terza Missione di valorizzazione economica della conoscenza; b) Terza Missione culturale e sociale.

Nel primo caso la Terza Missione ha l'obiettivo di favorire la crescita economica, attraverso la trasformazione della conoscenza prodotta dalla ricerca in conoscenza utile a fini produttivi. [...] Rientrano in quest'ambito la gestione della proprietà intellettuale, la creazione di imprese, la ricerca conto terzi, in particolare derivante da rapporti ricerca-industria, e la gestione di strutture di intermediazione e di supporto, in genere su scala territoriale. [...]

Nel secondo caso, al contrario, vengono prodotti beni pubblici che aumentano il benessere della società. Tali beni possono avere contenuto culturale (eventi e beni culturali, gestione di poli museali, scavi archeologici, divulgazione scientifica), sociale (salute pubblica, attività a

stia sempre più entrando a pieno regime come uno degli elementi strategici dell'attività universitaria (ANVUR 2015), essa non è ancora percepita come *core business* dagli atenei (Genz 2014: 144). Come ben illustra lo stesso Genz nella figura 48 «Career services and many other institutions like alumni service, start-up support etc. are not part of the two traditional pillars of research and teaching. They are not part of the administration either. As a result, there is no traditional budget to rely on and sometimes no understanding why a career service should be paid for at all. Especially during times of budget cuts, career services do not have a lot of internal support – they are merely nice to have» (Genz 2014: 144).

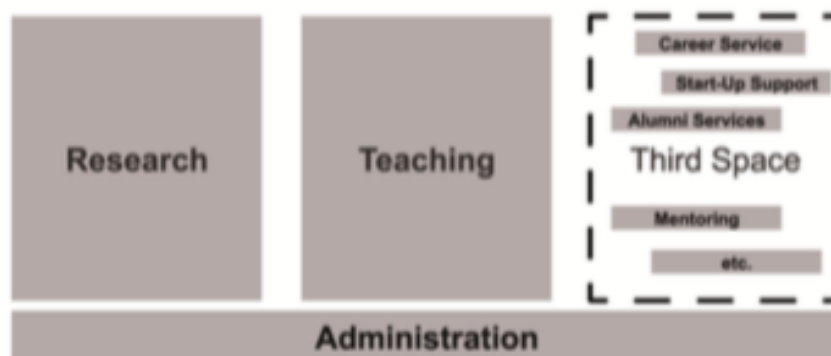


Figura 53 - Collocamento del Career Service nel cosiddetto 'Third Space' (Genz 2014: 144)

Per tale motivo una delle vie di uscita a questa criticità è l'accesso a progetti finanziati, a livello nazionale o internazionale, per rendere sostenibili azioni formative o risorse di personale che operano dentro la struttura (Inman 2011). Oltre alla dimensione economica, i progetti finanziati, solitamente aventi una durata di tre annualità (Reiche 2014), danno la possibilità di testare e implementare nuove misure investendo anche nella crescita di competenze del proprio personale (Contomanolis, Cruzvergara, Dey, Steinfeld 2015). Ciononostante questa modalità di governance ha comunque le sue criticità, dovute soprattutto alla sostenibilità a medio-termine di attività che avevano visto un certo consolidamento e che si ritrovano, al termine dei tre anni, privi di impulso per proseguire (Inman 2011). Se una delle soluzioni può includere la partecipazione (ciclica) ad altri progetti, questo può comunque comportare il rischio di una trasformazione del Career Service in un Career Projects Service (Genz 2014: 145).

Il collocamento del Career Center in una molteplicità di aree organizzative (Candia, Cumbo 2015) lo configura pienamente come luogo di snodo delle relazioni interne ed esterne all'università, come ben illustrato dalla figura 48 (Genz 2014: 144). A questo proposito Hayden e Ledwith considerano le relazioni esterne sia in un'ottica on-campus che off-campus (Hayden, Ledwith 2014: 82). Ciò è in linea con la National Association of Colleges and Employers (NACE) la quale afferma che

beneficio della comunità, consulenze tecnico/professionali fornite in équipe), educativo (educazione degli adulti, life long learning, formazione continua) o di consapevolezza civile (dibattiti e controversie pubbliche, expertise scientifica)» (ANVUR 2013, p. 559).

«Career services must advance the mission of the institution as well as support academic and experiential learning programs to promote student learning and student development. Within this context, the primary purpose of career services is to assist students and other designated clients in developing, evaluating, and/or implementing career, education, and employment decisions and plans. [Moreover], career services must work collaboratively with academic divisions, departments, individual faculty members, student services, employers, and other relevant constituencies of the institution to enhance students' career development» (NACE 2014: 6-7).

Dal lato interno, il Career Center ha prima di tutto la responsabilità di porsi in stretta relazione con il corpo docente. La *Faculty* è il primo link con gli studenti e il principale partner con cui stabilire una strategia efficace volta all'orientamento al lavoro (Hayden, Ledwith 2014: 82). Per tale ragione possono essere definite delle strutture di intermediazione che facciano da collegamento tra il Career Service e i Dipartimenti: sappiamo infatti come la cultura del lavoro e delle prospettive di carriera tra gli studenti sia costruita anche attraverso i punti di vista di coloro che guidano gli insegnamenti. Collaborare assieme significa, allora, individuare occasioni in cui azioni mirate al *career development* siano integrate all'interno del curriculum o nelle lezioni, magari tramite riconoscimento di crediti (Hayden, Ledwith 2014: 84; Yorke, Knight 2006).

La disseminazione di cultura è uno degli altri aspetti cui il Career Service dovrebbe tendere per favorire la costruzione di connessioni tra gli attori (Dey, Cruzvergara 2014). Il *Civic Engagement*, inteso come opportunità di servizio o volontariato, sempre più sta prendendo campo come forma di apprendimento esperienziale mirato allo sviluppo di soft skills (Hayden, Ledwith 2014). In ciò, la collaborazione con istituzioni e associazioni no-profit è evidentemente strategica.

Mantenendo lo sguardo all'interno, l'associazione Alumni, di tradizione anglosassone e sempre più diffusa anche nelle università italiane, costituisce spesso il primo punto di riferimento per un ex-studente disoccupato o in cerca di una nuova collocazione (Hoover, Lenz, Garis 2013). Nel modello delle connessioni elaborato da Dey e Cruzvergara (Dey, Cruzvergara 2014) appare chiaro come i legami informali, le reti di *networking* (anche via web) costituiscono un vettore fondamentale per conoscere trend e opportunità del proprio settore.

On-Campus Partners	Off-Campus Partners
Faculty	Educational Institutions
Academic Advising	Employers
Civic Engagement	Community Members
Alumni	

Figura 54 - Relazioni esterne dei Career Service (Hayden, Ledwith 2014).

Dando uno sguardo al lato esterno, sono le istituzioni educative (pubbliche e private), così come le scuole primarie e secondarie del territorio, ad essere un

punto di contatto strategico per un Career Service che accompagni il processo formativo degli studenti (Niles, Harris-Bowlsbey 2005).

Ovviamente gli *employers* rappresentano il punto di caduta di tutte le azioni, vista la finalità ultima di definire percorsi efficaci per il lavoro e per la vita. Con questo disegno, la NACE afferma con una certa nettezza che

«employers are both vital partners in the educational process and primary customers for college/university career services. Each career services unit must develop policies and practices to ensure the highest quality employer relations and services.

Within the context of these principles, career services must:

- develop strategic objectives for employer relations/services and job development that yield maximum and optimal opportunities for students and other designated clients as determined by career services. ^[L]_[SEP]
- develop, maintain, and enhance relationships with employers that may provide career development and employment opportunities for students and other designated clients as determined by career services. ^[L]_[SEP]
- enhance customer service and foster continuous improvement in customer service by using feedback from employers on key performance indicators and measures of services. ^[L]_[SEP]
- inform, educate, and consult with employers on the nature of services provided and student candidates' availability. ^[L]_[SEP]
- actively involve employers in programs that meet career and employment needs of students and other designated clients. ^[L]_[SEP]
- promote employer adherence to professional and ethical standards that serve as conduct models for students and other designated clients. ^[L]_[SEP]
- provide employer feedback to faculty, administrators, and students on the students' preparation for jobs, the curricula, and the hiring process. ^[L]_[SEP]
- provide employment market and trend data to faculty, administration, and students to help inform understanding of the economy and its impact on graduates in the marketplace. ^[L]_[SEP]
- educate employers on appropriate policies and procedures related to recruitment and institutional relations and engagement with student populations» (NACE 2014: 29).

Si nota subito un'attenzione forte alla qualità del processo, all'approccio *student-centered*, alla sottolineatura delle dimensioni professionali ed etiche che definiscono una buona transizione al lavoro ed una prospettiva di benessere all'interno del contesto aziendale (Hayden, Ledwith 2014: 87)¹⁸⁷. Infine, il

¹⁸⁷ Si veda a questo proposito la recente diffusione di pratiche, pedagogiche e psicologiche, di *Service Learning*, capaci di coniugare apprendimento e servizio. Il concetto, che unisce il *Service* (cioè il volontariato come esercizio di cittadinanza) e il *Learning* (cioè lo sviluppo di competenze professionali, metodologiche e sociali), costituisce sempre di più un'impostazione capace di coniugare la costruzione di comunità agganciandola a pratiche di cura, di impegno sociale nonché politico. Il metodo, che pedagogicamente si fonda su radici deweyane ma anche sulla tradizione freiriana cui anche lo stesso don Lorenzo Milani può essere connesso, richiama

rapporto con il territorio e con le comunità appare come un luogo di interscambio bidirezionale in cui l'università si fa supporto ai bisogni locali ricevendo uno sguardo sul vivere assieme e su una conoscenza comune dello spazio condiviso (Hayden, Ledwith 2014: 89).

Come osserva l'agenzia Hanover Research¹⁸⁸ in un rapporto del 2012, gli ultimi decenni hanno visto una progressiva trasformazione dei Career Service in quanto istituzioni sempre più rivolte alla costituzione di un'offerta complessiva per lo sviluppo di carriera (Hanover Research 2012). Si nota difatti «a paradigm shift in career services that focuses on the comprehensive delivery of services to students for the duration of their undergraduate education» (Garver, Spralls III, Divine 2009: 2).

Per concludere questa rassegna, riportiamo la tabella elaborata da Dey e Cruzvergara che illustra la trasformazione e l'evoluzione dei servizi dando conto dei principali trend a livello sociale, economico e tecnologico e del relativo impatto sull'organizzazione e sulla gestione dell'intero impianto del servizio.

un'etica della responsabilità e della cura che, nello svolgimento di azioni di servizio, si rifà alla capacità di pensare, sentire e agire con competenza con gli altri e per gli altri (Mortari 2017).

¹⁸⁸ Hanover Research nasce come agenzia per la realizzazione di ricerche di mercato di alta qualità, fondate su *analytics*, mirate a supportare i clienti nella presa di decisioni a livello aziendale, educativo o sanitario. Cfr. <http://www.hanoverresearch.com/about/advantage/>

Tabella 3 - Evoluzione dei Career Service in Higher Education (Dey, Cruzvergara 2014: 16-17)

PARADIGM	1940-1979 PLACEMENT <i>Reactive</i>	1970-1990 COUNSELING <i>Proactive</i>	1990-2010 NETWORKING <i>Interactive</i>	2010-2030 CONNECTIONS <i>Hyperactive</i>
Environmental factor	GI Bill and manufacturing boom	Self-actualization movements, diversity of candidates and opportunities and less jobs	Dot Com boom, technology, university funding, globalization and generational changes	Economic downturn, less jobs, society's expectations, value of higher education and social media
Purpose	Placement	Decision making and skill development	Preparing, educating and revenue generating	Building connections and communities
Method	Employment service	Counseling, workshops and print resources	Coaching, courses, career fairs and web resources	Facilitating, relationship development and social media
Name	Placement center	Career development center	Career services	Career and professional development
Stakeholders	Students and employers	Students	Students, employers and parents	Community: students, alumni, employers, parents, faculty, administrators and government
Theoretical orientation	Trait factor (criteria matching)	Typology: matching based on personality, interests and skills	Eclectic: based on counselor's theoretical orientation	Design Thinking: strength based, chaos and happenstance
Provider identity	Job filler	Generalist counselor	Supportive coach, organizer and educator	Customized connector, multifaceted, relationship developer and group facilitator
Provider Skills	Processing	Counseling	Multitasking, coaching and coordinating	Facilitating, synthesizing, connecting and specialized expertise
Director Profile	Placement director	Director: senior counselor, staff trainer and supervisor	Executive Director: manager of operations	Elevated Role (AVP, VP, Dean): visionary, strategic

			employer developer and fundraiser	and political leader, convener of stakeholders and change agent
Reporting Line	Student affairs	Student affairs	Student affairs and academic affairs	Enrollment management, advancement and development, alumni relations, academic affairs and student affairs
Location	Placement office	Counseling office	Web, classroom and event hall	Mobile, social media and hot spots
Employer Recruiting Strategy	Demand	Selective	Experiential learning (early identification)	Branding and campus engagement
Industry Growth	Manufacturing and mining	Retail and service	Technology finance, real estate and government	STEM, energy, social impact and media
Measures of success	Placement data	Appointments and attendance at programs	Learning outcomes, engagement and generated revenues	Employability: first destinations, reputation and engagement

5.3 La via italiana al Job Placement

5.3.1 Il Job Placement in Italia dal 2003 ad oggi

In Italia i servizi di orientamento e Placement hanno visto la luce in epoca relativamente recente. Al netto di alcuni atenei che avevano già costituito strutture apposite per l'accompagnamento al lavoro laureati (sulla base di relazioni ed esperienze con università inglesi e statunitensi) è con la Legge 14 febbraio 2013 n° 3, comunemente nota come *Legge Biagi*, che il sistema universitario si dota di un apparato normativo volto a creare una relazione con il tessuto produttivo. Tale legge, infatti, ha contribuito a esplicitare la funzione di intermediazione e ha supportato la crescita e la qualificazione delle attività di orientamento al lavoro nonché di creazione di veri e propri Career Service (Montefalcone 2015)¹⁸⁹.

L'azione di Italia Lavoro, miratamente focalizzata sulla fase di uscita dall'università verso il lavoro, ha voluto supportare l'implementazione di servizi tramite il cosiddetto "modello Spinn" che, sulla base di quanto già svolto dai centri per l'impiego, si è focalizzato sul collocamento dei soggetti, meglio inteso come Placement (Piazza 2011; Montefalcone 2015). Tale modello intendeva arrivare al collocamenti dei neo-laureati attraverso tre tipi di servizi:

¹⁸⁹ La ricostruzione di questo quadro d'insieme è frutto dell'azione di Italia Lavoro, oggi ANPAL Servizi, che a partire da 2006 ha operato, sotto impulso del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, per la costruzione dei servizi di orientamento e placement universitari. Come ben illustra il rapporto *Un ponte tra Università e lavoro – Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement 2015* curato da Giuliana Candia e Tommaso Cumbo, «a partire dal 2003, con la Riforma Biagi, il legislatore ha voluto dare un forte impulso allo sviluppo di un sistema nazionale di servizi di placement universitari, assegnando agli atenei il ruolo di soggetti abilitati a svolgere attività di intermediazione di manodopera. Tale mandato è stato poi sostenuto da un impegno finanziario del Ministero del Lavoro che attraverso il Formazione e Innovazione per l'Occupazione (FIxO) ha voluto "dare gambe" alla riforma promuovendo, a partire dal 2006, la costituzione di uffici per il placement in quasi tutte le università italiane (75 atenei coinvolti). Lo sviluppo di FIxO, in questi dieci anni di attività e nelle sue diverse edizioni, ha attraversato alcune fasi che possono essere ricondotte schematicamente a:

Il supporto all'avvio dei servizi negli atenei (fornendo le strutture, il personale e la formazione degli operatori);

La promozione dell'uso degli strumenti di politica attiva (tirocini extracurricolari, apprendistato di alta formazione e ricerca) e il raccordo con i sistemi regionali dei servizi per il lavoro;

Il supporto per un consolidamento e il miglioramento della qualità dei servizi attivi.

Sin dall'inizio il Programma, che non a caso si chiama "Formazione e innovazione per l'occupazione", ha avuto l'obiettivo di ridurre i tempi della transizione istruzione-lavoro e di valorizzare il capitale umano formato nelle università, sostenendo tutti quei servizi che negli atenei favoriscono l'ingresso nel mercato del lavoro dei laureati, in modo coerente con i percorsi di studio e di ricerca effettuati². Per questo motivo FIxO ha fornito un sostegno economico a università, imprese e laureati per svolgere:

- Attività di orientamento e accompagnamento personalizzato verso il lavoro;
- Tirocini extracurricolari e tirocini ad alto contenuto di innovazione (project work innovazione);
- Attività formative per l'avvio di spin off;
- Percorsi formativi per l'autoimprenditorialità;
- Servizi di supporto per l'occupazione nell'ambito del trasferimento tecnologico;
- Percorsi di apprendistato di alta formazione e ricerca» (Candia, Cumbo 2015: 4).

- servizi rivolti ai neo-laureati (attività di counseling, orientamento, assistenza all'inserimento lavorativo);
- servizi alle imprese (accoglienza e informazione, analisi della domanda, incrocio domanda-offerta, monitoraggio degli inserimenti);
- servizi comuni a entrambi (informazioni sulla normativa nazionale e regionale, sulle tipologie di contratti e sui sistemi di conciliazione).

Il programma Formazione e Innovazione per l'Occupazione (FIxO), a partire dal 2006, ha ripreso questa impostazione, sebbene si sia allargato ad una concezione più ampia del placement, rivolta non solo all'ottenimento di un'occupazione ma allo sviluppo di un'attività imprenditoriale e autonoma. Infatti, fin dalla sua nascita, «il programma FIxO ha promosso oltre che i servizi tradizionali di placement anche la formazione per l'autoimprenditorialità e successivamente il supporto per la creazione di imprese spin off e per l'attivazione di servizi per l'occupazione nell'ambito del trasferimento tecnologico rivolti non solo al target dei laureati ma anche a quello dei dottori di ricerca, sostenendo tutti quei servizi che negli atenei favoriscono l'ingresso nel mercato del lavoro dei laureati, in modo coerente con i percorsi di studio e di ricerca effettuati» (Montefalcone 2015: 15). A partire dal 2013, poi, Italia Lavoro ha promosso una ulteriore attività di incremento della qualità dei servizi, attraverso la costituzione di un programma sperimentale per la definizione di standard di qualità, attraverso una compartecipazione degli Atenei e delle strutture dedicate. Questa azione di standardizzazione non ha soltanto permesso di monitorare il livello di sviluppo nonché fissare livelli di *benchmarking*, ma ha anche contribuito al diffondersi di una cultura condivisa dei servizi di Job Placement a livello nazionale. Come argomenta in tal senso Montefalcone,

«il modello di career service implicito allo standard setting sottolineava, infatti, la rilevanza della dimensione del radicamento territoriale e del networking (con le connesse azioni di comunicazione e di marketing indirizzate a studenti e imprese e la costruzione di partnership strategiche con i potenziali datori di lavoro e i vari soggetti coinvolti), quale condizione per assicurare la personalizzazione dei servizi (vale a dire la capacità di garantire un'attenzione individualizzata e una prassi di accompagnamento continua degli utenti), nonché di promuovere la qualità delle misure e dei differenti strumenti e dispositivi volti all'inserimento lavorativo degli utenti (es. tirocini, apprendistato di terzo livello, creazione d'impresa spin off, ecc.)» (Montefalcone 2015: 17).

Alla fine del 2014 FIxO, alla luce anche dell'opportunità offerta dal programma Garanzia Giovani, ha realizzato un modello di servizi di orientamento e Placement che, in considerazione della necessaria collaborazione tra centri per l'impiego e Università, concentra la propria attenzione sull'importanza dell'orientamento anche oltre quello del placement (D'Amore 2015). Esso si struttura su un maggiore dettaglio della tipologia di servizi rivolti a laureandi, laureati e dottori di ricerca (accoglienza, orientamento, accompagnamento al lavoro) e alle imprese (presentazioni dei servizi, pubblicazione offerte di lavoro e tirocinio, segnalazione di candidati, Career Day di Ateneo, tirocini e contratti di apprendistato) (D'Amore

2015). Ciò che rappresenta una novità nel panorama, tuttavia, è la centralità assegnata ad una

«azione di promozione e informazione rivolta al territorio di riferimento dell'ateneo (locale, regionale, internazionale), realizzata mediante differenti attività (segmentazione degli utenti; ricerca attiva di studenti e imprese; informazione sui servizi offerti; promozione delle opportunità per studenti e imprese), svolte anche in collaborazione con altri uffici di ateneo (Ufficio Comunicazione, URP, ecc.) e/o di enti esterni» (Montefalcone 2015: 17).

Questo aspetto è particolarmente importante, poiché costituisce un primo inizio di livellamento dei servizi tra i diversi istituti. Difatti, sebbene ciascun soggetto mantenga completa autonomia della definizione e adozione dei propri modelli di servizio, l'apertura ad un confronto, tramite la creazione di *network* nonché tramite la comparazione con quelli più diffusi a livello internazionale rappresenta un nuovo step verso la crescita di questo approccio alla formazione al lavoro.

Molta strada è stata percorsa in questi ultimi anni dalla Legge Biagi ad oggi. Ne danno prova i molteplici studi che i diversi soggetti istituzionali hanno redatto per offrire una fotografia dello stato di avanzamento di questa prospettiva. Primo fra tutti ad esplorare le attività di placement, già nel 2005, è stato il rapporto ISFOL *Il nuovo mercato delle agenzie Il nuovo mercato delle agenzie per il lavoro in Italia. Prime evidenze empiriche* (Di Domenico, Marocco 2005)¹⁹⁰. In esso si raccolgono « prime osservazioni sulla presenza di queste funzioni nelle università riconoscono in primo luogo come la legge abbia di fatto istituzionalizzato un ruolo già svolto in precedenza dagli atenei (più spesso presso le singole facoltà e insegnamenti), con fini non di lucro bensì di promozione di un'occupazione qualificata per i propri laureati» (Candia, Cumbo 2015: 10). Lo studio riporta alcune buone pratiche risultanti da una fase di costruzione ancora spontanea, raramente coordinata dalla struttura centralizzata, e relegata alla libera iniziativa dell'allora esistenti facoltà o di soggetti nascenti come AlmaLaurea. È poi con il 2006 che l'avvio del programma FIo ha portato alla creazione di uffici appositi all'interno degli atenei aderenti, anche grazie al finanziamento diretto e alla formazione specifica del personale addetto. Solo dopo questa data è stato dunque possibile realizzare analisi approfondite su questo ambito. A tal proposito la Fondazione CRUI a fine 2009¹⁹¹ ha promosso un'indagine ai propri associati tramite un questionario rivolto ai responsabili dei servizi di orientamento e placement. I dati che il rapporto mette in luce sono già un primo campione rappresentativo della situazione nazionale, avendo coinvolto 70 atenei (Candia, Cumbo 2015). In sintesi emergono questi principali elementi:

- «la presenza di uffici dedicati al placement in tutte le realtà considerate (con sole 4 eccezioni legate alla specificità degli istituti considerati);

¹⁹⁰ Di Domenico G. e Marocco, M. 2005, *Il nuovo mercato delle agenzie per il lavoro in Italia. Prime evidenze empiriche*, ISFOL, Monografie sul Mercato del lavoro e le politiche per l'impiego, n. 10/2005.

¹⁹¹ Per un maggiore approfondimento dei risultati è disponibile sul sito della Fondazione. Cfr. Fondazione CRUI 2010, *I servizi di job placement nelle Università italiane*, Fondazione CRUI, Roma.

- lo sviluppo di questi uffici in anni recenti, con un incremento della diffusione legato all'adesione a FxO nel 2006/2007;
- la presenza del 70% di personale non strutturato in questi uffici;
- l'uso prevalente dei contatti diretti e del sito web nel rapporto con le imprese, con solo il 40% degli atenei impegnato nella realizzazione di eventi di incontro (es. career day);
- l'assenza, per il 46% dei servizi, di sistemi di registrazione delle attività realizzate;
- la partecipazione dell'86% di quelle università al Programma FxO, con degli elementi di valutazione dei punti di forza e di debolezza del Programma;
- l'individuazione delle principali criticità per lo sviluppo dei servizi, tra le quali vengono citate: la scarsità di risorse umane dedicate alle attività (dal 60% degli intervistati); la mancanza di finanziamenti e l'assenza di dialogo con altre università e con altri soggetti istituzionali (indicata da un intervistato su 3); lo scarso riconoscimento dei servizi all'interno degli atenei e la debole domanda di lavoro di laureati da parte delle imprese dei territori di riferimento (25% di risposte)» (Candia, Cumbo 2015: 10-11).

Il contributo di Italia Lavoro alla rilevazione degli uffici placement arriva nel 2011, grazie anche ad una nuova tornata del programma. Gli esiti sono riportati nel report *I risultati degli uffici di placement: uno strumento strategico per l'occupazione* (Italia Lavoro 2011) che incrocia l'analisi dei dati ISTAT sull'inserimento lavorativo dei laureati, sulla domanda di laureati da parte delle imprese (CENSIS) oltre ai livelli di finanziamento universitario. È dunque un primo approccio sistemico, che cerca di leggere e interpretare il Job Placement nel contesto più ampio del mercato del lavoro, da un lato, e delle trasformazioni dell'università italiana dall'altro.

Seguendo un approccio più qualitativo, Adapt ha elaborato un'analisi del ruolo dei placement universitari attraverso una comparazione dei siti web degli stessi istituti universitari. Il report Adapt¹⁹², *Le opportunità occupazionali dei giovani: il ruolo del placement universitario* (Adapt 2011)¹⁹³, al netto di alcuni limiti di uniformità, rileva la diffusione di servizi e la presenza di diversi modelli organizzativi, dando anche conto di alcuni esempi e buone pratiche che rispecchiano una varietà di situazioni “a macchia di leopardo”.

Un ulteriore contributo è stato poi offerto dal Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea che nel 2013 ha realizzato una indagine specifica sui servizi universitari (AlmaLaurea 2013)¹⁹⁴. La rilevazione si è focalizzata su alcune aree tematiche, oltre a tipologie organizzative e fabbisogni formativi, perseguendo anche l'intento di avviare un monitoraggio periodico (Candia, Cumbo 2015). I dati parlano di un livello di personale assegnato a tali funzioni per una media di

¹⁹² Adapt è una associazione senza fini di lucro fondata dal Prof. Marco Biagi nel 2000 per promuovere, in una ottica internazionale e comparata, studi e ricerche di lavoro. Il nostro obiettivo è promuovere un modo nuovo di “fare Università”, costruendo stabili relazioni e avviando interscambi tra sedi della alta formazione, mondo associativo, istituzioni, sindacati e imprese.

¹⁹³ Cfr. Adapt, *Le opportunità occupazionali dei giovani: il ruolo del placement universitario*, giugno 2011.

¹⁹⁴ Cfr. AlmaLaurea 2013, *Indagine sui servizi di job placement delle università italiane, primi risultati*, AlmaLaurea, Bologna.

4,5 unità per ufficio, con significativi discostamenti tra atenei di diversa dimensione e territorialità. Allo stesso tempo, tali figure evidenziano una necessità di approfondimento e formazione relativamente alle competenze necessarie ad offrire servizi di orientamento, sviluppo di competenze, matching università-impresa.

Un ultimo resoconto, ulteriormente aggiornato, è rappresentato dall'indagine realizzata da Italia Lavoro nel 2015 e pubblicata nel rapporto *Un ponte tra Università e lavoro – Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement 2015* (Candia, Cumbo 2015). La metodologia utilizzata dalla pubblicazione, che si configura come la mappatura più avanzata dei Career Service a livello nazionale, «ha risposto alla necessità di raccogliere una base di dati sia qualitativi che quantitativi che permettesse delle comparazioni a livello nazionale rispetto ai diversi indicatori a cui si è fatto ricorso» (Candia, Cumbo 2015: 13). L'intervista, di tipo quali-quantitativo, è stata somministrata ai responsabili dei servizi orientamento e placement grazie anche al contributo di dodici operatori territoriali, con l'intento di evitare possibili distorsioni interpretative, mancate risposte o banalmente ritardi nella restituzione del questionario compilato. Nel dettaglio lo strumento si è concentrato su sei sezioni:

- A. Posizione dei servizi di orientamento e placement;
- B. Risorse del servizio;
- C. Attività e servizi erogati;
- D. Monitoraggio delle attività;
- E. Relazioni interne e esterne all'ateneo;
- F. Prospettive di sviluppo (Candia, Cumbo 2015: 14).

5.3.2 Lo stato dei servizi di Job Placement in Italia

Il quadro offerto dal citato rapporto traccia una interessante panoramica dei 73 Atenei italiani che hanno preso parte alla ricerca¹⁹⁵. A primo impatto, si può osservare le notevoli differenze in termini di storia, obiettivi, strategie e collegamenti con il territorio. Va da sé che la conformazione particolare dei Politecnici, per loro natura connessi con il tessuto tecnologico industriale, è molto distante da quella delle Università statali, in cui il tema della Terza Missione e del Job Placement sono esperienze più recenti (ANVUR 2015).

Tali strutture nascono prevalentemente a cavallo tra il 2006 e il 2009, sebbene comunque la figura 55 offre un interessante dato sulla presenza di servizi prima dell'attivazione del programma FIXO.

¹⁹⁵ Hanno preso parte all'indagine 73 Atenei sui 75 totali, ad eccezione delle università telematiche. Nel dettaglio: 58 Università Statali (comprese le 2 Scuole Superiori Sant'Anna e Normale di Pisa); 3 Università non Statali promosse da Enti pubblici (Enna Kore, Bolzano, Valle D'Aosta); 4 Politecnici (Milano, Torino, Bari, Marche); 8 Università non Statali promosse da Enti privati (Lumsa, Iulm, Luiss, Lum, Liuc, Cattolica, Suor Orsola Benincasa). Ne sono rimasti fuori per scelta, con motivazioni diverse, l'Università degli studi Federico II di Napoli e l'Università Luigi Bocconi di Milano (Candia, Cumbo 2015: 15).

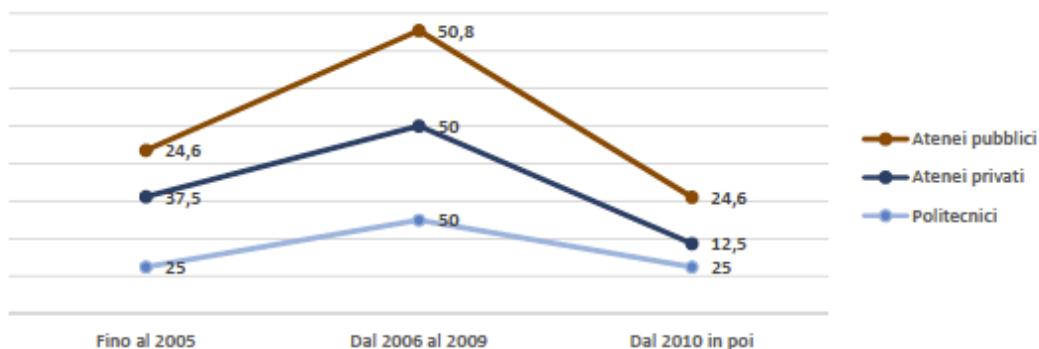


Figura 55 - Periodi di attivazione dei servizi di Placement a livello centrale per tipologia di Ateneo (Candia, Cumbo 2015: 19)

Altro dato interessante lo offre l'assetto organizzativo che, nella maggioranza dei casi, è caratterizzato da una struttura centrale di Ateneo, attraverso uno o più uffici (46 casi) come mostra la figura seguente.

Dom. 2 Con quale assetto organizzativo vengono erogate le prestazioni di placement nell'ateneo?	N. casi	%
Solo a livello centrale di ateneo, attraverso uno o più uffici	46	63,0
Solo a livello periferico, attraverso uffici dislocati presso i Dipartimenti	0	0
In modo coordinato, con un ufficio centrale e dei referenti presso i Dipartimenti	25	34,2
Altro assetto	2	2,7

Figura 56 - Assetto organizzativo per l'erogazione delle prestazioni di Placement (Candia, Cumbo 2015: 17)

Da essa si evince comunque la presenza di alcuni approcci misti, in cui si è deciso di optare per il coordinamento tra strutture centrali e organizzazioni periferiche (25 casi). Inoltre, in nessun caso la gestione è esclusivamente periferica, segno comunque di una volontà strategica delle università di tenere in seno alla struttura principale la pianificazione e l'erogazione di questi servizi. Per quanto riguarda il dettaglio degli assetti su base dimensionale, è chiaro come l'approccio coordinato è maggiormente scelto da istituti grandi, con necessità di bilanciare le sfide gestionali con la capacità di raggiungere studenti e docenti.

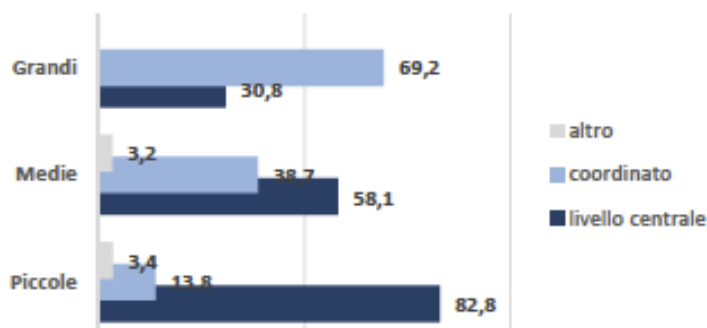


Figura 57 - Assetto organizzativo prevalente per dimensione degli Atenei (Candia, Cumbo 2015: 18).

Se si va invece a porre lo sguardo sulle figure coinvolte nella pianificazione ed erogazione dei servizi di Job Placement, si osserva una forte presenza di personale docente (o delegati rettorali) così come di personale amministrativo, a fronte di un bassissimo livello di operatori qualificati e specializzati. Ciò costituisce un indicatore rilevante sul livello di professionalizzazione del servizio e sui potenziali bisogni della struttura in prospettiva di medio e lungo termine.

Dom. 2b - Se le funzioni di placement vengono svolte attraverso il coordinamento con dei referenti presso i Dipartimenti, indicare quali figure svolgono tali funzioni:	Presente	Assente	Totale casi
Docente/ Delegato	17 (63%)	10 (37%)	27
Personale amministrativo	20 (74%)	7 (26%)	27
Operatori qualificati (es. orientatori)	2 (7%)	25 (93%)	27

Figura 58 - Figure coinvolte nell'erogazione dei servizi di Placement (Candia, Cumbo 2015: 18).

Un aspetto fortemente interessante, dietro cui si cela la dimensione implicita delle matrici e dell'origine, è racchiuso nella denominazione del servizio. Come sottolineano Candia e Cumbo,

«la denominazione dei servizi istituiti a livello di ateneo è stata analizzata, tra le molte informazioni raccolte, come ulteriore elemento utile a leggere le diverse situazioni, per individuare la presenza di diversi approcci e diverse culture organizzative relative ai servizi di placement e il relativo impatto in termini di immediatezza del possibile riconoscimento – da parte dell'utenza - della funzione del servizio.

I casi più frequenti sono quelli che vedono nella denominazione dell'ufficio la compresenza di più funzioni accanto a quella di placement, pur rendendo quest'ultima ben visibile attraverso l'indicazione dei termini “placement” - sia isolato che in abbinamento a “job” - o del termine “career (service o centre)”. È interessante notare come negli atenei italiani, in cui questi servizi sembrano ancora poco noti alla platea dei rispettivi laureati, gli uffici vengono indicati in maniera quasi uniforme adottando una terminologia in lingua inglese» (Candia, Cumbo 2015: 19).

Dall'analisi emerge come il tema del Job Placement¹⁹⁶ sia centrale nella maggioranza dei casi e, inoltre, come il concetto di Career Service (dietro cui è sottesa una concezione legata allo sviluppo di skills e connessioni) è ancora marginale rispetto al totale degli intervistati come mostrato dalla figura 59.

¹⁹⁶ Non a caso, molto frequente è l'inserimento all'interno della struttura, o addirittura nella denominazione stessa, della competenza su stage e tirocini, così da convogliare in contatti e banche dati le relazioni costruite.



Figura 59 - Frequenza di alcuni termini nella denominazione degli uffici preposti al Placement (Candia, Cumbo 2015: 20)

Sul piano politico, invece, la denominazione delle deleghe rettorali sotto cui si innesta il livello strategico delle decisioni rileva la direzione e la prospettiva entro cui l'ateneo si colloca. Sebbene in 5 università su 73 sia completamente assente una delegata al Job Placement, è nella maggioranza dei casi che il termine ricorre e, talvolta, viene anche abbinato a quello di orientamento, nell'ottica di una filiera formativa che accompagna dall'ingresso all'uscita (figura 60).

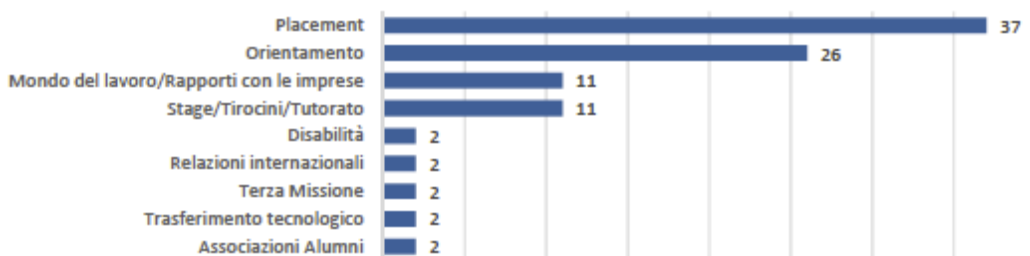


Figura 60 - Frequenza di alcuni termini nella denominazione delle deleghe rettorali (Candia, Cumbo 2015: 21).

Questo si riflette, inevitabilmente, anche nel livello organizzativo della costituzione degli uffici deputati alla gestione e erogazione di tali servizi. In molteplici casi, il Job Placement si vede accorpato ad altre strutture amministrative come, ad esempio, il Dottorato o il Trasferimento Tecnologico (figura 61).

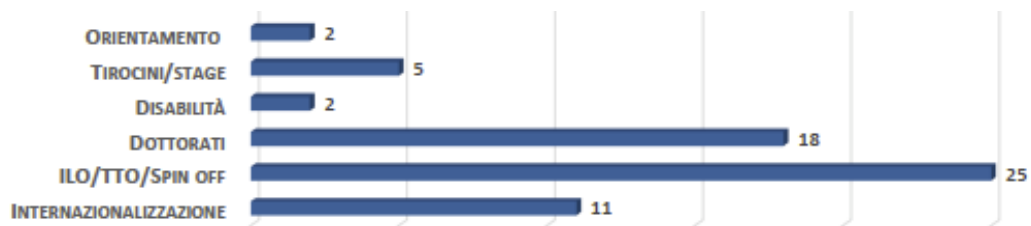


Figura 61 - Uffici associati alle funzioni del Placement (Candia, Cumbo 2015: 22).

Il tutto si rispecchia anche nell'area organizzativa di riferimento in cui il Job Placement è inquadrato:

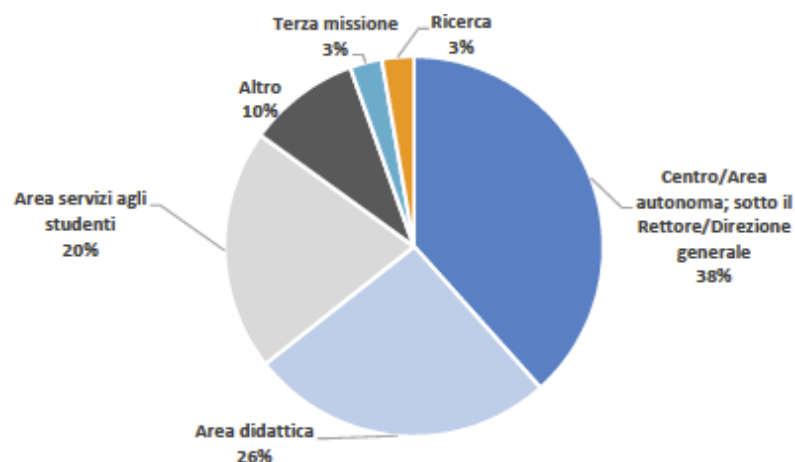


Figura 62 - Aree organizzative in cui sono inquadrati i servizi di Placement (Candia, Cumbo 2015: 23).

Se dal piano organizzativo si passa a quello delle risorse a disposizione, la lettura dei dati offre ulteriori spunti di riflessione. In prima istanza la presenza di spazi appositamente dedicati alle attività di Job Placement delinea un fattore importante per comprendere il livello di implementazione delle attività. La figura 63 mostra come in numero elevati siano previsti luoghi per attività informative oltre che per colloqui individuali, a scapito invece di spazi di autoconsultazione e autoformazione in cui studenti e laureati possano gestire in autonomia la ricerca attiva di lavoro.

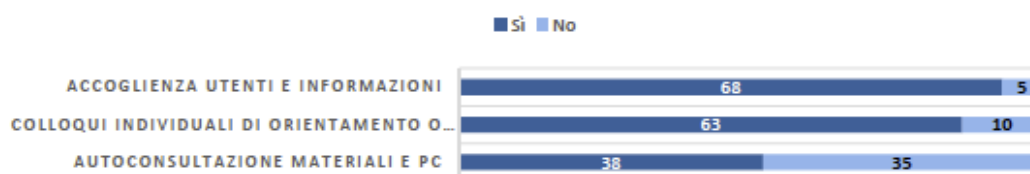


Figura 63 - Disponibilità nei servizi di spazi dedicati per diverse attività (Candia, Cumbo 2015: 24).

I dati relativi al personale incaricato, invece, considerano sia quello presente in altre strutture (trasferimento tecnologico, stage/tirocini, relazioni internazionali) sia quello presente nelle strutture periferiche. Si intende dunque valorizzare anche quelle figure che, seppur non strettamente ascrivibili come risorse dedicate ai servizi, possono comunque essere parzialmente impiegate in quei ruoli. In questo senso, la figura 64 ben restituisce la visione d'insieme relativamente alla tipologia di organizzazione del personale incardinato nel Job Placement:

Dom. 11 - Uffici di riferimento del personale incaricato delle attività di placement	N. casi	%
Solo personale dell'ufficio centrale di placement	45	61,6
Personale afferente a più uffici di ateneo	22	30,1
Personale dell'ufficio centrale di placement e degli uffici periferici	6	8,2
Totale	73	100,0

Figura 64 - Ripartizione del personale addetto al Placement negli Atenei (Candia, Cumbo 2015: 25).

In seconda istanza, invece, la figura 65 dà una panoramica della numerosità del personale incaricato per dimensione dell'ateneo:

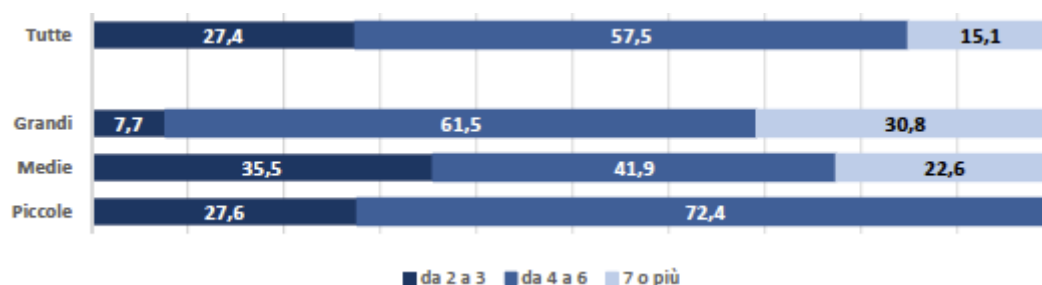


Figura 65 - Numerosità del personale incaricato per dimensione di Ateneo (Candia, Cumbo 2015: 26).

L'approfondimento su spazi e persone apre un interrogativo sulle fonti di finanziamento del servizio che, in tempi di carenza di liquidità, è sempre più spinto a cercare all'esterno i fondi per mantenere o incrementare il livello della propria offerta. A questo proposito si vede come moltissime unità facciano ancora riferimento, per oltre il 76% del totale, del Fondo di ateneo o in parte su risorse derivanti dal progetto FlixO. Sono poche, invece, quelle strutture che si muovono su progetti regionali, nazionali o europei, così come imprese, al fine di creare nuove sinergie e attrarre denari importanti per l'avanzamento del Career Service e della qualità delle proprie risorse.

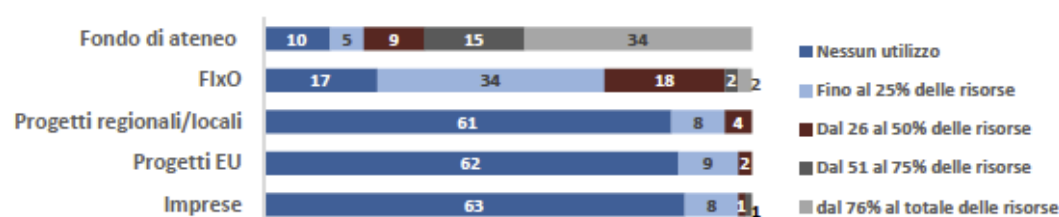


Figura 66 - Sintesi del contributo delle diverse risorse per il finanziamento del servizio di Job Placement nel 2014 (Candia, Cumbo 2015: 29).

Volgendo l'attenzione alle attività implementate, si nota una capillare presenza di siti web dedicati, in cui possono essere rintracciate informazioni sul servizio nonché opportunità di stage o lavoro al fine di favorire il matching (figura 67).

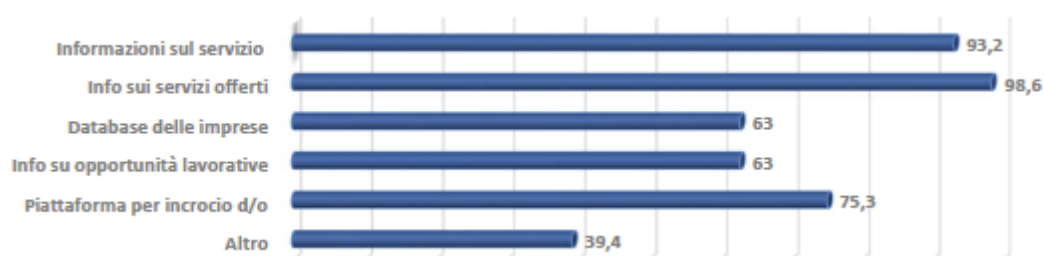


Figura 67 - Frequenza di alcuni elementi dei siti web (Candia, Cumbo 2015: 30).

Per ciò che concerne i servizi individuali agli studenti, essi sono in prevalenza focalizzati sull'orientamento, sulla progettazione personalizzata di percorsi

nonché sul bilancio di competenze, sull'accompagnamento al lavoro e sull'informative in ambito imprenditoriale.



Figura 68 - Diffusione delle principali attività rivolte agli studenti realizzate dal servizio centrale, dai servizi presso i Dipartimenti o da altri servizi di Ateneo (Candia, Cumbo 2015: 31)

I servizi di gruppo vanno invece nella direzione di un approfondimento della conoscenza del mondo del lavoro anche grazie a grandi eventi, come il Career Day, o presentazioni aziendali in aula. Di pari passo, gli incontri di gruppo per l'orientamento al lavoro sono un ulteriore ambito di offerta particolarmente utilizzata dagli atenei.



Figura 69 - Diffusione delle attività di orientamento di gruppo realizzate dal servizio centrale, dai servizi presso i Dipartimenti o da altri servizi di Ateneo (Candia, Cumbo 2015: 32).

Dal lato delle imprese, l'indagine riporta un buon livello di diffusione di servizi rivolti alle aziende con l'intento di supportare la transizione al lavoro dei laureati e il rapporto tra università e mondo del lavoro. La figura 70 descrive la diffusione delle attività rivolte alle imprese, da cui si evince una prevalenza delle strutture centrali nella gestione dell'intero processo.



Figura 70 - Diffusione delle attività rivolte alle imprese realizzate dal servizio centrale, dai servizi presso i Dipartimenti o da altri servizi di Ateneo (Candia, Cumbo 2015: 34).

Tutta questa mole di attività messe in campo corrisponde anche ad un'azione, regolare o saltuaria, di rilevazione dei fabbisogni aziendali a cui le università dedicano modalità di diverso tipo (figura 71).

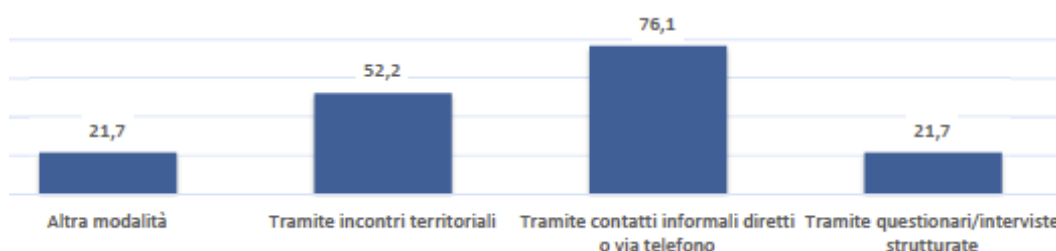


Figura 71 - Modalità di rilevazione dei fabbisogni delle imprese (Candia, Cumbo 2015: 36).

Questo monitoraggio della domanda di lavoro è replicato anche sul lato interno, grazie ad una raccolta dati costante relativa a tirocini, partecipazioni a colloqui, partecipazioni a eventi o tipologie di offerte di lavoro pervenute. Questo permette un processo riflessivo continuo, fondamentale per la pianificazione e per l'innovazione dell'intero sistema di Job Placement.

Il quadro qui sinteticamente illustrato ha concentrato la propria attenzione sul livello interno del Career Service. Tuttavia, essendo il Job Placement il "ponte" tra università e lavoro, il punto di contatto tra il mondo accademico e quello produttivo, esso non può che configurarsi come snodo cruciale di un insieme di connessioni (Dey, Cruzvergara 2014; Cumbo 2018) interne ed esterne. A questo proposito, è interessante analizzare i rapporti di collaborazione tra placement e altri uffici dell'ateneo, per vedere le sinergie attuali e quelle potenziali e capire gli ambiti di possibile sviluppo dell'intera architettura dei servizi per il lavoro (figura 72). In questo si vede un legame forte con i Dipartimenti così come con gli uffici deputati al trasferimento tecnologico e al supporto alla costruzione di start-up e spin-off.

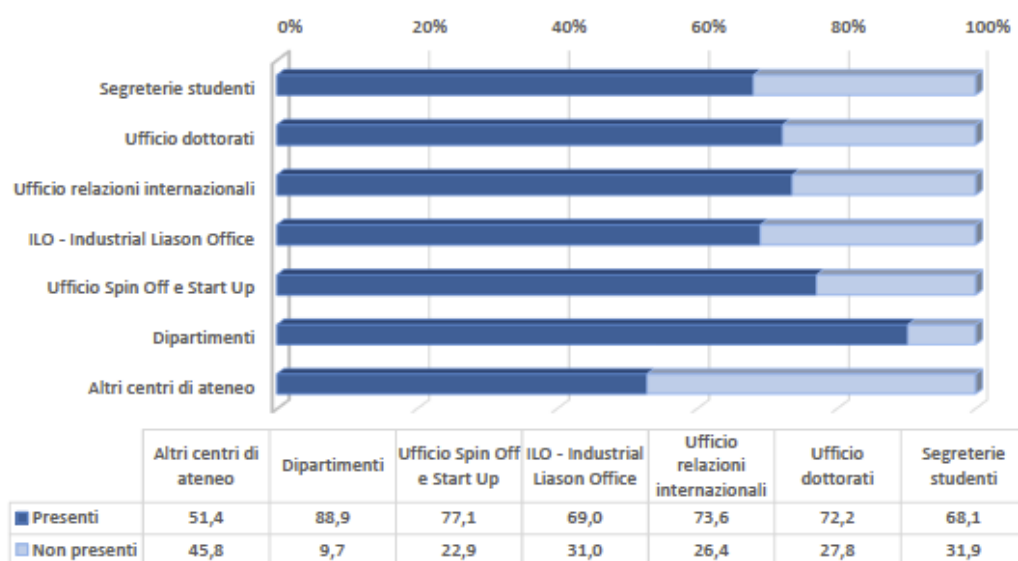


Figura 72 - Rapporti di collaborazione abituali del servizio con altri uffici/servizi dell'Ateneo (Candia, Cumbo 2015: 44).

Allo stesso tempo, sul lato delle relazioni con l'esterno, in linea anche con il D.Lgs. 150/2015 che istituisce la rete nazionale dei servizi per le politiche attive del lavoro, il Career Service presenta una vasta gamma di rapporti di collaborazione con enti e strutture, vista la inevitabile necessità di fare sinergia con il territorio e i suoi attori (figura 73).

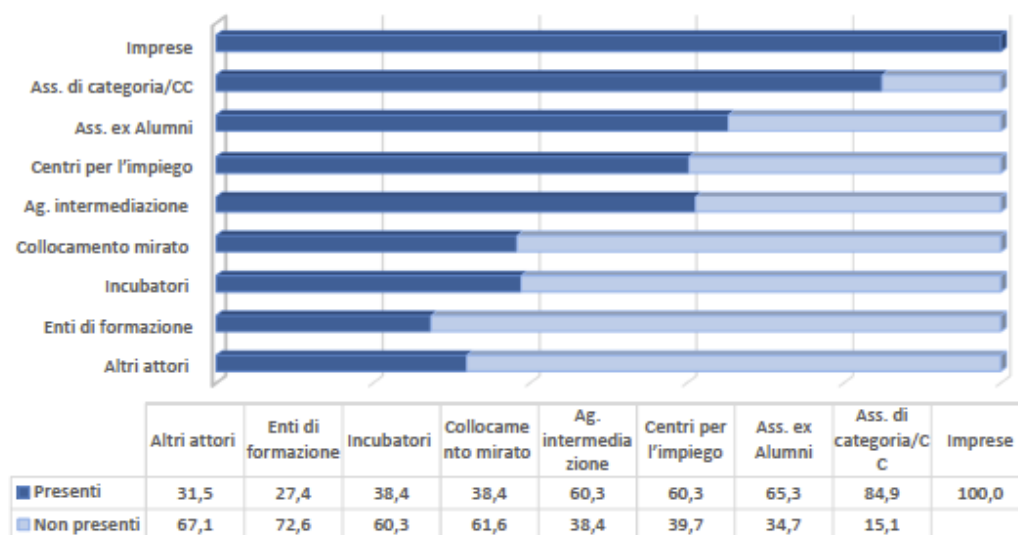


Figura 73 - Rapporti di collaborazione abituali del servizio con altri attori territoriali (Candia, Cumbo 2015: 45).

In questo panorama, poste anche le evoluzioni di queste ultime annualità di cui il rapporto non riesce a dar conto, il Job Placement appare in evidente crescita sia nel suo ruolo all'interno degli atenei sia nella sua importanza strategica nel processo formativo di studenti e laureati. Preparare, accompagnare e supportare la transizione al lavoro dei soggetti in uscita (Eurofound 2014) è sempre più una delle missioni dell'Università che, specialmente in tempi di trasformazioni economiche come questa (Moretti 2012), può dare un contributo a favore della crescita professionale dei lavoratori e dell'innovazione dei territori e del mondo delle imprese (Candia, Cumbo 2015).

5.3.3 Prospettive per lo sviluppo del Job Placement nelle Università italiane

Il rapporto curato da Giuliana Candia e Tommaso Cumbo getta anche una luce su quello che gli atenei intravedono nel loro futuro a breve e medio termine. Sebbene i dati si riferiscano all'anno 2015, rappresentano comunque un punto di riferimento rilevante per capire in quale direzione la *governance* dell'Università italiana intende muoversi. La figura 74 riporta l'assegnazione di risorse di ateneo per l'incremento dei servizi. È utile constatare come la priorità sia attribuita alla formazione del personale e all'informatizzazione degli strumenti. In seconda battuta, la comunicazione e il rapporto con le imprese si stagliano come ulteriore step.

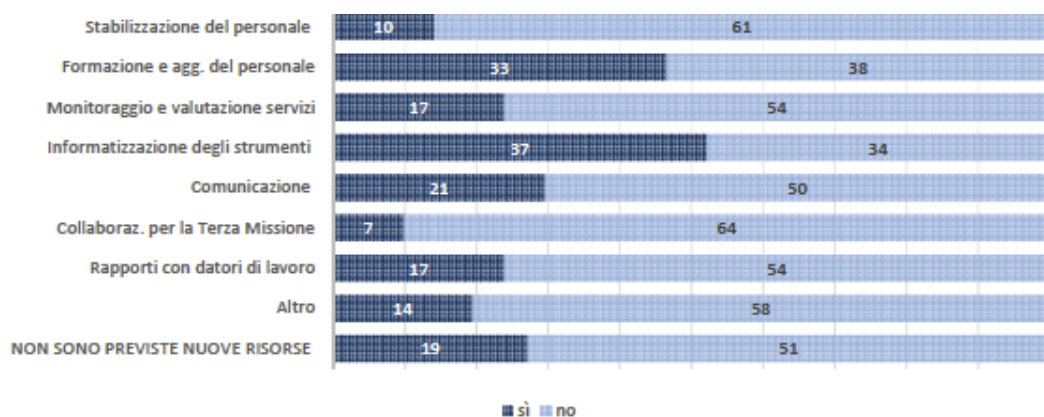


Figura 74 - Presenza di risorse previste nel 2014 (per l'anno 2015) per il miglioramento dei servizi (Candia, Cumbo 2015: 47).

Solo alla fine arrivano le collaborazioni per incrementare le attività di Terza Missione (start-up e spin-off) e la stabilizzazione del personale. Entrambi questi ultimi elementi costituiscono fattori per il raggiungimento di un Career Service maturo, capace di lavorare sull'occupabilità e sull'auto-imprenditorialità, così come in grado di formare professionalità specifiche che, invece di alternarsi in turnover, mantengono le relazioni e il *know how* all'interno per un progresso anche in ottica futura.

Lo stesso aspetto è evidenziato tra le criticità che limitano lo sviluppo dei servizi di orientamento e Job Placement (figura 75), al pari delle competenze del personale assegnato e della collocazione organizzativa all'interno della macchina di ateneo oltre che del rapporto con le imprese.

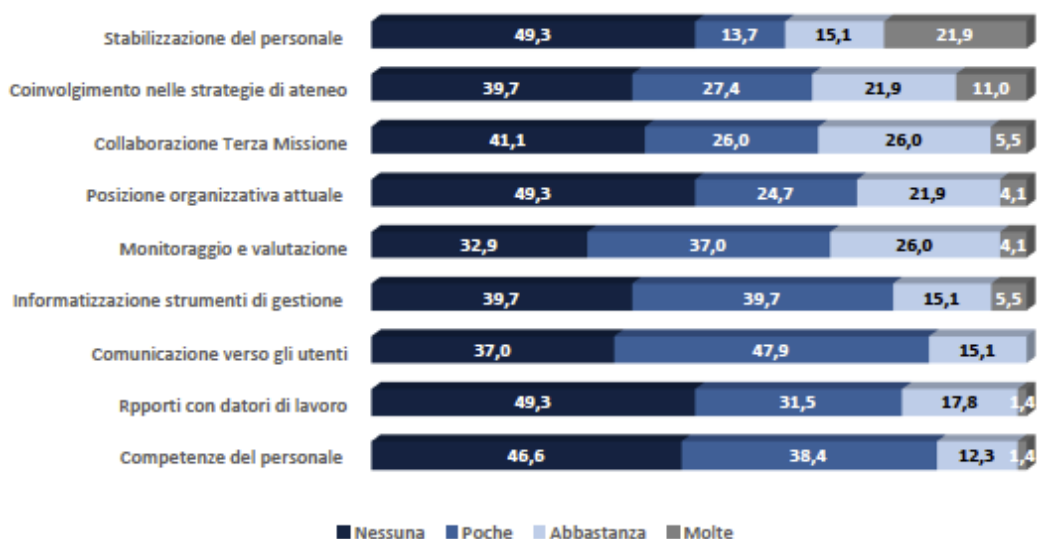


Figura 75 - Ambiti di criticità che limitano lo sviluppo dei servizi di orientamento e placement (Candia, Cumbo 2015: 49).

Come ben sottolinea Tommaso Cumbo, Responsabile Qualificazione servizi e politiche nelle università e negli ITS di ANPAL Servizi, la posta in gioco per i Career Service del presente e del futuro si racchiude nella capacità di sviluppare

*employability*¹⁹⁷. Ciò è possibile soltanto attraverso la comprensione profonda di un mondo che dal 2008 è radicalmente cambiato, vista la crisi che attanaglia le economie occidentali e le trasformazioni tecnologiche del mondo produttivo (Cumbo 2018). Infatti, in un quadro in cui «la rapida obsolescenza di vecchie figure professionali e l'emergere di nuove professioni e nuovi skills richiesti dal mercato, la conoscenza come fattore produttivo fondamentale, la sfiducia dei giovani nei confronti della capacità delle istituzioni universitarie di stare al passo con i cambiamenti in corso, sono i più importanti elementi di scenario che inducono le Università a mettere in campo contromisure efficaci per rilanciare il proprio ruolo» (Cumbo 2018: 34).

Per tale ragione, l'Università dovrebbe sempre più acquisire « la capacità di progettare e organizzare servizi in grado di mettere gli studenti e i laureati in relazione con le opportunità di sviluppo della carriera professionale e di fare acquisire loro quelle competenze che possano rafforzare la loro employability. Non si tratta semplicemente dell'accesso dei laureati a un posto di lavoro, (che a volte significa a un qualsiasi posto di lavoro), ma dell'acquisizione delle capacità di gestire in autonomia il proprio percorso di carriera professionale» (Cumbo 2018: 34). Per fare tutto questo occorrono competenze, capacità di creazione di connessioni, progettazione a lungo termine e sguardo aperto alle innovazioni del mondo economico e anche sociale. In questo senso, il modello delle *connections* proposto da Dey e Cruzvergara (2014) costituisce un punto di riferimento internazionale fondamentale per comprendere come l'Università potrebbe costituirsi come fulcro di un ecosistema di relazioni all'interno del territorio di riferimento (Cumbo 2018; Ranga, Etzkowitz 2013; NACE 2014).

Guardando alle prospettive future, dunque, Cumbo propone due sollecitazioni primarie per lo sviluppo dei Career Service, una "interna" al sistema universitario e una "esterna", rivolta al «bisogno sociale di contrastare la disoccupazione giovanile e la dispersione del capitale umano formato negli Atenei» (Cumbo 2018: 41). Sul primo punto l'autore rileva la crescente perdita di fiducia nelle istituzioni universitarie, di cui una spia è il calo delle nuove immatricolazioni. In questo ambito, «un maggiore rapporto con il mercato del lavoro è richiesto agli Atenei e di conseguenza acquistano sempre più rilevanza proprio quei servizi, come i Career Service, che operano proprio per creare un ponte tra studio, ricerca e lavoro» (Cumbo 2018: 41). Questo trend, sostenuto anche dai sempre più presenti meccanismi di valutazione del sistema, volti a misurare efficacia e impatto dei percorsi di studio (Blades, Fauth, Gibb 2012), spingono il Career Service verso un ruolo sempre più cruciale nell'ottica di saldare ancora di più il rapporto con il mercato del lavoro. In questo senso, come vedremo nel Capitolo Terzo, sono sempre più frequenti esperienze, progetti così come modalità didattiche innovative mirate al *work-based* e *work-related learning* (Fedeli, Frison, Grion 2017).

L'altra sollecitazione che Cumbo offre ai lettori si ritrova nella spinta che il sistema delle politiche attive del lavoro sta portando al Job Placement universitario. Con il recente Jobs Act (D.Lgs. 150/2015) viene infatti chiesto alle

¹⁹⁷ Cfr. definizione di Mantz Yorke «a set of achievements, skills, understandings and personal attributes, that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy» (Yorke 2006).

Università « di svolgere un ruolo di partnership dei servizi per il lavoro le nella prevenzione della disoccupazione giovanile» (Cumbo 2018: 42) come parte della rete nazionale dei servizi. Il Decreto Legislativo difatti stabilisce nel dettaglio le attività in capo a tali attori:

- «a) orientamento di base, analisi delle competenze in relazione alla situazione del mercato del lavoro locale e profilazione;
- b) ausilio alla ricerca di una occupazione, anche mediante sessioni di gruppo, entro tre mesi dalla registrazione;
- c) orientamento specialistico e individualizzato, mediante bilancio delle competenze ed analisi degli eventuali fabbisogni in termini di formazione, esperienze di lavoro o altre misure di politica attiva del lavoro, con riferimento all'adeguatezza del profilo alla domanda di lavoro espressa a livello territoriale, nazionale ed europea;
- d) orientamento individualizzato all'autoimpiego e tutoraggio per le fasi successive all'avvio dell'impresa;
- e) avviamento ad attività di formazione ai fini della qualificazione e riqualificazione professionale, dell'autoimpiego e dell'immediato inserimento lavorativo;
- f) accompagnamento al lavoro, anche attraverso l'utilizzo dell'assegno individuale di ricollocazione;
- g) promozione di esperienze lavorative ai fini di un incremento delle competenze, anche mediante lo strumento del tirocinio;
- h) gestione, anche in forma indiretta, di incentivi all'attività di lavoro autonomo;
- i) gestione di incentivi alla mobilità territoriale;
- l) gestione di strumenti finalizzati alla conciliazione dei tempi di lavoro con gli obblighi di cura nei confronti di minori o di soggetti non autosufficienti;
- m) promozione di prestazioni di lavoro socialmente utile, ai sensi dell'articolo 26 del presente decreto» (D.Lgs. 150/2015, Art. 18)¹⁹⁸.

Seppure molte di queste attività sono già da tempo a regime nelle strutture di orientamento e placement delle Università, il Decreto mette ordine nella vasta di re di soggetti che operano nei servizi per il lavoro. Il nuovo rapporto tra questi attori può perciò aprire nuovi spazi di intervento per il rilancio dei Career Service (Cumbo 2018: 44), così da permettere loro un imponente salto di qualità anche a livello internazionale ed essere così riconosciuti, da studenti, laureati oltre che dai docenti, come reale sostegno allo sviluppo professionale per la carriera e per la realizzazione della propria vita.

5.4 Un modello di Career Service per il futuro

L'importante lavoro di ricostruzione realizzato da Dey e Cruzvergara (2014) ci permette di tracciare anche alcuni interessanti scenari per il futuro dei Career Service. Appare evidente come le principali innovazioni e i nuovi assetti organizzativi trovino sostegno in quei paesi, come Regno Unito e USA, in cui la tradizione dei servizi alla carriera si è maggiormente radicata. Grazie

¹⁹⁸ Cfr. D.Lgs. 14 settembre 2015, n. 150 (1). Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive, ai sensi dell'articolo 1, comma 3, della legge 10 dicembre 2014, n. 183.

all'internazionalizzazione della ricerca e alla sempre maggiore interconnessione globale, questi trend stanno giungendo anche in Europa seppur ancora timidamente recepiti. In aggiunta a tutto ciò, la crisi economica che dal 2008 ha travolto molteplici paesi a livello mondiale ha sicuramente accelerato questo processo di trasformazione del Job Placement in linea con le mutazioni del mondo del lavoro (Federighi 2013; Maselli 2012). Infatti, la richiesta di *accountability* da parte di studenti, genitori, *alumni*, *policy makers* e, in alcuni casi, anche della stessa governance accademica sta spingendo verso un cambio di paradigma (Teichler 2015). A questo proposito il modello di riferimento per molti attori risulta quello della Stanford University, efficacemente sistematizzato da Farouk Dey e Christine Cruzvergara, in cui si sottolinea uno spostamento «from the traditional transactional model of career services toward a customized connection model that promises specialized career development support to students and meaningful connections to internship and employment opportunities as well as mentoring and experiential learning» (Dey, Cruzvergara 2014: 8). In questo scenario in cui molteplici attori politici e accademici accentuano la rilevanza di uno sviluppo di *employability* per una crescita personale e professionale (EACEA/Eurydice 2014; OECD 2014; Yorke, Knight 2006; Boffo, Fedeli 2018), l'obiettivo di costruire un Career Center all'avanguardia. Il raggio di azione, sebbene sia ancora mantenuta l'offerta di counseling, supporto al CV e job matching, si sta infatti aprendo alla costruzione di connessioni attraverso partnership specifiche con una serie di attori aziendali; accanto a ciò, si stanno aprendo nuove forme di sostegno formativo, grazie anche all'introduzione di modalità di apprendimento esperienziale, mentoring e creazione di comunità per una rete di appoggio e accompagnamento al lavoro.

La rilevanza che le attività di Job Placement stanno acquisendo anche all'interno di documenti ministeriali (ANVUR 2015) è segno dell'aumento del riconoscimento strategico di un'attività che coinvolge il *recruitment* dei laureati, così come la *retention* rispetto ai percorsi universitari stessi. È per questa ragione che molti Atenei stanno investendo risorse nell'arricchimento di uffici specializzati oltre a destinare sforzi e impulsi nella diffusione di una cultura della formazione al lavoro. Questo è particolarmente visibile negli USA (Dey, Cruzvergara 2014), tuttavia si rintracciano movimenti anche a livello continentale così come in Italia (Candia, Cumbo 2015). Sottolineare la centralità di un approccio all'*employability* significa poi spostare l'orientamento dalla sola attività di Placement (dalla laurea al lavoro) verso una prospettiva di *professional development* che coinvolge la costruzione di identità, la creazione di connessioni, l'acquisizione di *skills* e *capabilities* per il lavoro e per la vita (Yorke, Stephenson 1998).

Il processo formativo legato all'*employability* reclama un'apertura al mondo e alle relazioni. In un contesto lavorativo in continua mutazione, oggetto di profondi cambiamenti anche repentini, la capacità di costruire una comunità personalizzata, intessuta di una molteplicità di rapporti, è la preconditione per un servizio efficace anche a medio-termine. Per questa ragione il panel degli *stakeholders* di riferimento è sempre più aperto ben oltre i soli studenti e datori di lavoro: genitori, *alumni*, datori di lavoro, docenti, amministratori pubblici, istituzioni del territorio, associazioni, attori sociali sono tutti parte attiva e integrante di quell'elemento di interesse che è il lavoro e la crescita della coesione sociale (Dey, Cruzvergara

2014). Prendersi cura del lavoro, e di formazione al lavoro in alta formazione, significa allora comprendere il valore della dimensione professionale nel processo formativo del soggetto. L'attività lavorativa, infatti, permea la vita quotidiana, ne qualifica il tempo e ne direziona il senso (Arendt 1958). È il mezzo per la realizzazione di aspettative e desideri (Biasin, Cornacchia, Marescotti 2016), oltre che per il raggiungimento della felicità (Boffo 2012) e il veicolo per la formazione umana e per la costruzione di cittadinanza.

Per compiere al meglio questa missione, è cruciale il ruolo di coloro che, quotidianamente, operano all'interno dei servizi. Se è chiaro riconoscere la varietà delle esigenze di ciascuna istituzione, che inevitabilmente riflettono la conformazione sociale ed economica di un territorio, è allo stesso tempo complesso individuare un unico modello organizzativo che possa confare a tutte le singole necessità. Ciò che invece può essere tracciato è il profilo dello staff che segue, organizza e offre le attività di formazione alla carriera. Non è soltanto una questione di inserire personale con una consolidata esperienza, quanto piuttosto quello di individuare professionisti dotati del «right mindset and perspective, the right skill and interests, and the ability to be flexible and adapt» (Contomanolis, Cruzvergara, Dey, Steinfeld 2015: 2). Lavorare nel Career Service di un futuro basato su connessioni e senso di comunità vuol dire essere facilitatori dell'apprendimento di gruppi, sintetizzatori di informazioni, costruttori di reti e relazioni anche sui social media. Come affermano Contomanolis, Cruzvergara, Dey e Steinfeld in un articolo pubblicato sul sito della National Association of Colleges and Employers (NACE)¹⁹⁹:

«They must be approachable, engaging, and responsive. They must be strategic, politically savvy, relationship-building change agents. And if that isn't enough, they must be both specialists and generalists, with the ability to customize their effort to the need of diverse stakeholders and to wear multiple hats in fast-paced, demanding roles.

In short, we believe that career service staffs must transform their roles into educators who complement the work of their faculty partners rather than transactional service providers» (Contomanolis, Cruzvergara, Dey, Steinfeld 2015: 2).

Accentuare questi aspetti significa immaginare una nuova professionalità educativa da inserire all'interno del Career Service. Questo avrebbe inevitabilmente una ricaduta non solo nella formazione del personale interno, ma anche nei processi di reclutamento e selezione. La visione proposta assegna un incarico cruciale al personale interno, in un'ottica complementare al ruolo della *faculty* nel processo formativo degli studenti. La sfida, sostengono gli autori, è quella di attrarre e sviluppare talenti anche internamente, costruendo nel tempo i leader del domani. Il loro compito non è più quello di far funzionare le operazioni, ma di essere focalizzati su ciò che succede all'esterno, su cosa stano sviluppando gli *stakeholders* e di connettere le attività e l'offerta di servizi con i nuovi trend del mondo: per questo, si sottolinea che la «leadership in career services today

¹⁹⁹ Stabilita nel 1956, la National Association of Colleges and Employers (NACE) connette più di 8100 professionisti che si occupano di servizi alla carriera e quasi 2000 tra università e college all'interno degli Stati Uniti, oltre a creare partnership tra atenei e professionisti del recruitment. Cfr. <http://www.nacweb.org/about-us/> (04/2018).

requires individuals who are highly effective communicators who can build momentum and foster buy-in for needed strategic initiatives» (Contomanolis, Cruzvergara, Dey, Steinfeld 2015: 3). Se le persone sono sempre più il centro dei processi di innovazione aziendale, lo stesso dovrebbe valere per le organizzazioni universitarie pubbliche o private. Allo stesso modo, anche il ruolo del Responsabile cambia veste. Data la centralità del Career Service nelle relazioni interne e esterne, esso assumerà progressivamente un profilo più alto andando ad assumere il ruolo di Direttore o comunque di figura all'interno della governance strategica. La connessione con gli stakeholders, e con il territorio in senso più ampio, permetterà a questa funzione di avere una visione d'insieme ampia, capaci di concorrere alle linee decisionali di cambiamento (Dey, Cruzvergara 2014). La Tabella seguente ben riassume la trasfigurazione delle figure professionali che operano a livello di servizi alla carriera

Tabella 4 - Trasformazioni dello Staff dei Career Service (Dey, Cruzvergara 2014: 14)

<i>Pre-2010 Career Services Staff</i>	<i>Post-2010 Career Services Staff</i>
Generalized	Customized
Transactional	Community development
Protect turfs	Leverage interconnected ecosystem
Resource and time intensive	Scalable
May be intimidating	Approachable
Referral source	Agile expert and thought leader
Counselor/advisor	Consultant/facilitator
One-on-one counseling	Group facilitating, stakeholder convening
Workshops (teaching)	Meet-ups (flipped classroom)
Promotions	Branding
Web and print resources	Customized connections
On-campus recruiting	Employer engagement
Job fairs	Networking events
Measure learning outcomes and attendance	Measure destinations outcomes and reputation

Come abbiamo introdotto nel capitolo 1, l'approccio legato al modello andragogico di Malcolm Knowles può rappresentare un punto di riferimento per fare delle attività per la costruzione carriera non solo un'azione formativa di impostazione pedagogica, ma una direttrice andragogica fondata su una definizione di adulto come persona autonoma e responsabile della propria vita. Appare utile perciò riportare anche in questa sede i nuclei centrali del modello citato:

- «1. *il bisogno di sapere*: prima di impegnarsi ad apprendere qualcosa, gli adulti hanno l'esigenza di sapere perché lo debbono apprendere; [...]
2. *il concetto di sé del discente*: gli adulti hanno un concetto di sé come persone responsabili delle proprie decisioni e della propria vita. Una volta raggiunto questo concetto di sé, sviluppano un profondo bisogno psicologico di essere considerati e trattati dagli altri come persone capaci di gestirsi autonomamente; [...]

3. *il ruolo delle esperienze del discente*: gli adulti intraprendono un'attività di formazione con un'esperienza maggiore e di qualità diversa rispetto a quella dei giovani; [...]
4. *disposizione ad apprendere*: gli adulti sono disposti ad apprendere ciò che hanno bisogno di sapere e di saper fare per fronteggiare adeguatamente le situazioni della loro vita reale; [...]
5. *orientamento verso l'apprendimento*: in contrasto con l'orientamento centrato sulle materie che è caratteristico dei bambini e dei giovani (almeno a scuola), l'orientamento all'apprendimento degli adulti è centrato sulla vita reale (o sui compiti, o sui problemi); [...]
6. *motivazione*: gli adulti rispondono ad alcuni moventi esterni (lavoro migliore, promozioni, aumenti salariali e simili), ma le motivazioni più potenti sono le pressioni interiori (il desiderio di maggiori soddisfazioni professionali, l'autostima, la qualità della vita e simili)» (Knowles, Holton & Swanson 2008: 77-81).

In questi punti risulta chiaramente la fondatezza di questo punto di vista per la costruzione di *employability* per il supporto alla transizione università-lavoro. Infatti, la matrice andragogica permette la progettazione e l'erogazione di interventi "cuciti su misura" dei bisogni, degli ambiti disciplinari e delle opportunità professionali dei soggetti coinvolti.

Se invece diamo un rapido sguardo agli approcci e ai metodi individuati da Dey e Cruzvergara troviamo un interessante accenno al Design Thinking. Come sostenuto da Tschimmel, Santos, Loyens, Jacinto, Monteiro e Valença

«Design Thinking is seen today as a method and ^[1] a process for investigating open and ill-defined problems, acquiring and analysing information, identifying opportunities for innovation, deepening empathy, experimenting with new perspectives ^[2] and visualising new concepts. Design Thinking is essentially human-centred, multidisciplinary and collaborative, optimistic and experimental. Its thinking style is characterised by dualistic reasoning, creative thinking, playfulness, reframing and a holistic view» (Tschimmel, Santos, Loyens, Jacinto, Monteiro, Valença 2015: 6).

Quello che rende questo modello di lavoro particolarmente interessante, come abbiamo potuto vedere in profondità nel capitolo 3, è il continuo riferimento allo *human-centered*, alla collaborazione, alla multidisciplinarietà, all'apprendimento esperienziale. Ciò lo presenta come particolarmente efficace per l'acquisizione di *soft skills* e per la strutturazione di una mentalità aperta al cambiamento, all'intraprendenza, alla ricerca attiva del lavoro o alla costruzione di un percorso imprenditoriale.

Aprire questa direttrice al modello delle *connected communities* di Dey e Cruzvergara (2014) getta una luce diversa sulle ricadute in termini di *employability*. Assumendo la lettura pedagogica del concetto, in cui la prospettiva di Yorke è certamente preponderante²⁰⁰, il fine ultimo delle azioni del Career

²⁰⁰ L'*employability* è definita da Mantz Yorke come un «set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy» (Yorke 2006: 8).

Service è quello di creare ponti all'interno di comunità ampie che possano supportare il successo e il benessere dei laureati. In questo senso, il concetto di comunità rinforza la ricaduta sociale attesa, ben oltre il mero (seppur centrale) risultato occupazionale da raggiungere. È così che il Career Service viene a configurarsi non solo come un Hub, in cui diversi soggetti si incontrano, ma come un vero e proprio ecosistema, una presenza che permea la cultura istituzionale e l'esperienza operativa (Dey, Cruzvergara 2014: 11).

Questo fa sì che il successo personale e professionale degli studenti diviene responsabilità condivisa dell'intera comunità accademica, di chi è responsabile del Placement così come di chi si occupa più strettamente di didattica, ricerca o di altre aree dell'organizzazione universitaria (Contomanolis, Steinfeld 2014). È qui che la cosiddetta Terza Missione trova uno dei propri rami più fruttiferi ed è qui che si comprende l'affermazione di Chan e Derry: «the traditional concept of Career Services must die» (Chan, Derry 2013: 22). Formare allo sviluppo della carriera, per fare in modo che studenti e laureati abbiano una vita soddisfacente e realizzata, dovrebbe essere un obiettivo di ogni membro coinvolto nella vita universitaria. La direzione orientatrice, dall'ingresso, proseguendo all'accompagnamento durante gli studi, fino ad un supporto nell'uscita verso la carriera dovrebbe risultare un processo *embedded* capace di rendere il Career Center quasi superfluo (Bloxham 2004). Prendersi cura dello sviluppo di *employability* e della transizione al lavoro dei propri laureati significa assumere uno sguardo sull'*employability* come livello più alto del processo di formazione universitaria, poiché risultato di un percorso di cambiamento e trasformazione. Dall'altro lato si dovrebbe concepire lo stesso Placement come risultato di un processo di formazione: «we should not worry only about what and how our students learn, we should be worrying about where they will apply what they have learned. It is also a theme that touches on Education for citizenship» (Boffo, Gioli, Del Gobbo, Torlone 2017: 191-192).

Questa impostazione ha delle evidenti ricadute sugli indicatori di misurazione del successo e della riuscita dei servizi offerti. Avere la responsabilità delle destinazioni e degli esiti *post-lauream* impone uno sguardo diverso all'intero impianto. Costruire *employability* non esprime soltanto un coinvolgimento all'interno del percorso di studi, ma la creazione di un ambiente circostante capace di dare un senso e una prospettiva alla transizione in un'ottica di collaborazione reciproca (Teichler 2007; Eurofound 2014). Qui il tema si scontra fortemente con le dinamiche recessive dell'economia e con le problematiche legate al crollo dell'occupazione in determinati settori (Eurostat 2017) e all'elevatissima domanda di lavoro nell'area tecnologica. Avere a cuore l'*employability* dei giovani adulti significa prendersi in carico tutti questi aspetti, all'interno di una strategia organizzativa che costruisca relazioni con le aziende e tra queste e gli studenti, che offra occasioni formative dentro e fuori dai corsi di laurea, che sappia indicare soluzioni anche alternative legate all'intraprendenza e all'innovazione. In sintesi, un Career Service che guardi al futuro della formazione e del lavoro, sapendo collegare l'una con l'altro per dare un contributo di miglioramento delle vite di giovani studenti, prossimi laureati e futuri lavoratori.

Capitolo 6. Quale *employability* per quali soggetti? Il caso degli studenti del Corso di Studi in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche

6.1 Il contesto della ricerca: lo studio delle transizioni dei giovani adulti

«1) *Employability* represents a process of change which prepares and accompanies the transition process. It represents a category umbrella, retaining pedagogical awareness of educational actions that need to be developed to obtain a Degree;

2) Placement is an educational process that starts far back, it is not nourished by knowledge, but by skills of a technical and transversal nature, acquired in institutional and formal situations, but also in those of non-formal and informal learning;

3) The relationships between the study course, university education and the world of work are decisive for the prospects of transitions oriented to faster placements;

4) Work culture understood as the preparation for a profession through the acquisition of transversal skills is a discriminating factor in the transition after graduation.

5) Drawing up an inventory of the skills required by the job market for Professional Profiles in the Educational Sector and the Social Economy: new professionals/entrepreneurs/experts.

6) The transition to the first job takes approximately 6-10 months after graduation, and represents only the first of several successive steps. In no case had stable jobs been found, but only fixed-term contracts in the best of cases.

7) A close synergy with the world of work is necessary for the creation of competence» (Boffo 2018c: 125).

Sono queste le conclusioni a cui è giunta l'Unità di Ricerca dell'Università di Firenze nell'ambito del progetto PRIN *Employability & Competences* conclusosi agli inizi del 2018. Tali riflessioni risultano a primo impatto intrise di significato e di punti interrogativi. Esse fanno riferimento a domande aperte che il processo di raccolta empirica di dati ha permesso di chiarire e meglio focalizzare. Il processo, enucleato nel capitolo terzo, si è infatti evoluto nel corso del tempo, in quella prospettiva processuale ed evolutiva ben esplicita dal metodo della *Grounded Theory* (Glaser, Strauss 2006). Le affermazioni qui presentate, che fanno riferimento alla galassia del concetto di *employability* enucleato secondo le direttrici del Placement, dell'architettura didattica, dei rapporti con il mondo delle imprese, delle competenze e dei profili professionali, intendono esplorare tre livelli di domande che hanno sostenuto tutto il percorso del progetto:

- In che modo i giovani adulti affrontano le transizioni al lavoro? (livello *micro*);
- In che modo l'offerta formativa dell'università supporta la transizione al lavoro in termini di *skills*? (livello *meso*);
- Qual è il ruolo dell'università per lo sviluppo di *employability* (livello *macro*) (Boffo 2018c: 125).

Sono queste le origini di un'ipotesi che ha sostanziato le fondamenta

dell'impianto della ricerca illustrato all'interno della presente lavoro. Se, infatti, il tema della costruzione di *employability* diviene il punto di approdo dello studio delle transizioni dall'università al lavoro, è conseguente l'interrogativo sulle dinamiche e sui fattori che determinano tale capacità *all'interno* dell'interno percorso di studi (Boffo, Gioli, Del Gobbo, Torlone 2017). Crescita professionale e acquisizione di *skills* tecniche e trasversali, determinano in maniera netta l'avvio o il blocco di carriera al termine degli anni di formazione universitaria (Federighi 2018c; Melacarne 2017). In ragione di ciò, la domanda di ricerca ha inteso collocarsi in prosecuzione con questo sforzo di analisi che ha accompagnato il gruppo di ricerca di Adult Education dell'Università di Firenze nel corso degli ultimi anni. Occuparsi e preoccuparsi dell'inserimento occupazione dei laureati è a tutti gli effetti un impegno etico e di cura (Boffo 2012, 2018c) che le istituzioni di alta formazione hanno il compito di perseguire per le persone che ad esse sono state affidate.

Tuttavia, lo sforzo di progettazione di *policies* che a livello *meso* possano costituire una trasformazione degli esiti individuali richiede un inevitabile approfondimento delle dinamiche di singoli e gruppi di soggetti. Se, dunque, da un lato, il punto di vista prende le mosse da un filone di studi e ricerche scientifiche di ambito pedagogico, dall'altra la dimensione dell'azione istituzionale dell'università si colloca come secondo pilastro dell'intero progetto. L'opportunità di operare, a partire dal 2015, all'interno del Job Placement di Ateneo ha permesso di osservare i processi decisionali, strategici e organizzativi dell'impianto accademico del Career Service (Boffo 2018b)²⁰¹. Tale operatività, densa di pianificazione e azione formativa quotidiana, ha sollevato costantemente domande dense sulle dinamiche della formazione al lavoro di studenti e laureati. La comprensione dei percorsi, dello sviluppo di competenze, dei fattori che influenzano scelte e movimenti dentro e fuori dal mercato del lavoro hanno innervato il progetto di ricerca di cui qui se ne approfondiscono gli aspetti empirici e interpretativi. La finalità di offrire servizi alla carriera di maggiore qualità, sostenuti da evidenze scientifiche e supportati da una riflessività intensa sulle innovazioni internazionali e sulle dinamiche locali, ha rappresentato la linea guida di un impegno sul Career Service di tutto il percorso di dottorato. Ricerca e servizi per il lavoro, allora, si stagliano sullo sfondo come un binomio inscindibile, in cui i dati del mercato del lavoro vengono costantemente situati e riletti nella situazione contestuale del territorio di riferimento e, di pari passo, con le dinamiche nazionali (Cumbo 2018; Montefalcone 2018).

Il percorso empirico ha visto poi un confronto costante con l'analisi della letteratura, di cui il costrutto di *employability* (Gazier 1998; Hillage, Pollard 1998; Harvey 1999; Yorke 2006; Pool, Sewell 2007; Sumanasiri, Yajid, Khatibi 2015) è forse la chiave di volta dell'incontro tra competenze, mondo del lavoro e struttura dei processi formativi universitari. È utile dunque riprendere le due chiavi di lettura offerte da Lee Harvey e Mantz Yorke e illustrate nel capitolo primo del presente elaborato:

²⁰¹ Il lavoro, infatti, è stato finanziato da un assegno di ricerca (2015-2018) dal titolo "Employability, Università a Alta Formazione. Analizzare, studiare e costruire strategie innovative per sostenere e favorire l'occupabilità e il placement dei laureati italiani: competenze trasversali, capability e innovative e soft skills" Responsabile Scientifico: Prof.ssa Vanna Boffo.

«employability raises fundamental questions about the purpose and structure of higher education. Employability is not about training or providing add-on skills to gain employment. On the contrary, employability is about how higher education develops critical, reflective, empowered learners. Despite appearances to the contrary, the real challenge is not how to accommodate employability but how to shift the traditional balance of power from the education provider to those participating in the learning experience (Harvey 1999: 13).

«a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy» (Yorke 2006: 8).

Se nelle considerazioni di Harvey si possono estrapolare le direttrici di un nuovo modello di università capace di sviluppare persone critiche, riflessive, dotate di un *empowerment* per affrontare le trasformazioni del mondo del lavoro, è nello sguardo di Yorke che la categoria si fa operativa e lega alta formazione, mondo del lavoro e società in un'ottica di crescita condivisa. Essere *successful*, perciò, è ben diverso dal trovare un'occupazione; implica, piuttosto, una dinamica ampia di creazione di valore, di acquisizione di capacità che nel capitolo quarto vengono descritte in connessione con la categoria di *entrepreneurship* (Moberg *et al.* 2014).

Collegare tutto questo insieme di considerazioni alla costruzione di un Career Service innovativo e in linea con le sfide del mondo di oggi e di domani richiede un tentativo di ritrascrizione della vasta letteratura già presente. Se il mondo anglosassone si situa come punto di riferimento, per la produzione in letteratura e per lo sviluppo di buone pratiche, lo sforzo di acquisizione di politiche e modelli non potrà che passare da una comparazione tra quanto emerge in saggi e articoli e una ricerca di tipo *evidence-based* (Federighi 2011). Sui Career Service, o Career Centers, infatti, vi è una vasta letteratura che accompagna l'evoluzione sulla scena internazionale (Herr, Rayman, Garis 1993; Watts 1996; Vernick, Garis, Reardon 2000; Lehker, Furlong 2006; Dey, Cruzvergara 2014) dei singoli approcci. Tuttavia, per stare al passo con la velocità di crescita e anticipare le innovazioni per il futuro, occorre confrontare costantemente le tendenze già presenti con i reali percorsi di studenti, laureati, dottorandi e dottori di ricerca che a questi percorsi formativi ogni giorno si affacciano. Per implementare anche nel nostro paese il noto modello delle *connections* illustrato da Dey e Cruzvergara (2014), in cui l'università si fa perno di un *network* tra molteplici stakeholders in tutta la società, occorre leggere a fondo le dinamiche relazionali che accompagnano le transizioni dei giovani adulti verso il mondo del lavoro (Boffo 2018b, 2018c; Federighi 2018b, 2018c).

In ragione di ciò, il percorso della ricerca ha tratto ispirazione dal protocollo di indagine del progetto PRIN *Employability & Competences* che, a partire da focus group e interviste in profondità, aveva precedentemente costituito una traccia di questionario basato su quattro aree: volizioni, competenze, canali e aspettative. Lo strumento, volto ad uno studio longitudinale dei laureati del Corso di Studi Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche LM-57&85 dell'Università di Firenze, è stato utilizzato per

mappare il percorso di inserimento e le transizioni dei soggetti dalla fine degli studi fino a quasi due anni dalla discussione della tesi di laurea. I dati raccolti da Giugno 2014 a Luglio 2016 hanno coperto più di 110 interviste in profondità, con 39 studenti dell'Università di Firenze e un campione di comparazione di 2 studenti dell'Università di Padova e 9 dell'Università di Würzburg (Germania). L'analisi dei materiali, di tipo qualitativo, ha restituito una mappatura dettagliata di scelte e dinamiche della ricerca dell'occupazione, dei fattori facilitativi o ostativi così come del potenziale di sviluppo degli stessi luoghi.

È grazie allo strumento dell'intervista qualitativa, ampiamente diffuso in varie discipline sociali, che è stato possibile cogliere le sfumature di bisogni e percezione dei soggetti intervistati lungo l'arco di quattro semestri. L'interazione sociale, infatti, permette di raccogliere informazioni attraverso il dialogo e la comunicazione. Come sottolineano Torlone e Del Gobbo, «la natura relazionale dell'intervista implica un contatto personale tra intervistatore – che sottopone le domande – ed intervistato – tenuto a rispondere – [...], secondo un flusso comunicativo ininterrotto (non solo domanda e risposta ma anche interruzioni, sospensioni, restituzioni di feedback, etc. che si alternano in senso circolare). L'intervista prevede, quindi, il ricorso all'utilizzo del linguaggio come forma di comunicazione interattiva senza trascurare la dimensione dei comportamenti para-linguistici, cinesici e prossemici (come si dirà oltre)» (Torlone, Del Gobbo 2014: 172). Tale strumento è caratterizzato da un basso livello di direttività che si sostanzia solo nell'utilizzo di una traccia di questionario, tuttavia sempre aperta a modifiche e integrazioni date dall'interrelazione tra intervistatore e intervistato (Mortari 2009; Boffo, Gioli 2016). Alla luce di ciò è possibile individuare tre parametri di distinzione tra intervista strutturata e semi-strutturata:

- «grado di standardizzazione dell'intervista, a seconda della impostazione dell'intervistatore di porre a tutti i soggetti le stesse domande, con la stessa formulazione, nello stesso ordine;
- grado di strutturazione dello strumento (es. presenza di domande aperte o chiuse, flessibilità a garanzia dell'adattabilità dello strumento a vari contesti empirici ed alle diverse personalità dei soggetti intervistati);
- grado di direttività nella conduzione dell'intervista e relazione tra intervistato ed intervistatore» (Torlone, Del Gobbo 2014: 173).

Tutti questi elementi si ritrovano anche nel progetto PRIN *Employability & Competences*, in cui l'intervista semi-strutturata viene adottata come «modello flessibile di ricerca» (Torlone, Del Gobbo 2014: 174). Nel dettaglio, la traccia che è stata utilizzata risulta strutturata in quattro aree tematiche legate all'impianto teorico e alla domanda di ricerca: volizioni, competenze, canali e aspettative. Le domande da porre agli interlocutori costituiscono spunti di discussione e approfondimento, volti a rappresentare le dimensioni profonde delle percezioni legate a competenze tecniche nonché trasversali (Melacarne, Orefice 2018).

Per giungere ad una comprensione profonda del significato delle transizioni (Merriam 2005), del percorso che vi sta alla base e dello sviluppo di *employability*, l'esercizio della dimensione di ascolto risulta una capacità-chiave del ricercatore coinvolto (Boffo, Gioli, 2016). La concettualizzazione sotto le lenti del sostrato teoretico è solo una fase successiva all'applicazione attenta e

profonda a ciò che gli studenti hanno da dire all'interno di un paradigma naturalistico (Mortari 2007). Come affermano Boffo e Gioli a proposito:

«First of all, placing ourselves symmetrically in a position to converse, in a situation in which, by the law of educational antinomy, equality and symmetry cannot exist. In general, to do interviews is to collect data, process answers, compare them, label them, draw meanings from the comparisons made, and then make the most suitable interpretation for the study context. Instead, in our case, the interviews served above all to listen and to perform educational care [...];

Second, the posture of the researcher/interviewer: an attentive attitude, addressed to the graduates to grasp the smallest detail, to understand the most subtle interjection, to find a gap in their natural diffidence, so as to listen with the most active sense of one's own and the other's self [...]. To listen actively is to make oneself open and welcoming, it is to understand the verbal and non-verbal communication that the body expresses. [...] In a certain sense, we can state that the interview itself, repeated longitudinally after a period of six months, is a sort of care of self through narration of the professional self.» (Boffo, Gioli 2016: 16).

Il fine della ricerca, allora, si intreccia a filo doppio con la dimensione di cura (Boffo 2012, 2018c), in cui l'esplorazione delle dinamiche personali e professionali trova un risvolto diretto nell'accompagnamento orientativo dei soggetti coinvolti. Questo supporto formativo si concretizza, da un lato, nell'ascolto attento delle parole degli studenti che, dall'altro, hanno la possibilità di attivare percorsi di riflessività sulle proprie scelte e competenze maturate (Schön 1983). Difatti, l'esperienza di transizione dall'università al lavoro contiene al proprio interno un carico trasformativo considerevole, visto che coinvolge il sé personale e professionale e la dimensione di identità e prospettiva. È per questo che si considera un punto di riferimento la presa d'atto che «processi di transizione al lavoro si configurano come processi educativi, e come tali devono essere preparati attraverso la conoscenza e la consapevolezza necessaria ad affrontare l'incerto e il mare aperto» (Boffo 2018b: 44). Sempre Boffo, ben chiarifica il nesso tra lavoro e cura:

«cercare di coniugare una educazione per l'età adulta, con giovani adulti, attraverso un raccordo fra lavoro e cura, potrebbe sembrare fuorviante. Eppure, se non ci prenderemo cura delle giovani generazioni, se non porgeremo loro idee innovative di formazione, come potremo essere insegnanti consapevoli di stare in un *lifelong learning*, docenti capaci di trasformare l'ambiente educativo in una ambiente socialmente sostenibile?» (Boffo 2018b: 44).

Occuparsi della costruzione di carriera, attraverso la categoria di *employability* (Yorke 2006; Harvey 2003), e al supporto nella fasi di transizione appare come uno snodo chiave di una cura educativa che mira a ridurre la distanza tra università e mondo del lavoro per sostenere vite e percorsi di benessere e qualità per le giovani generazioni (Boffo 2018b). Se questo accompagnamento riguarda il processo formativo degli studenti, l'intera filiera dell'alta formazione è chiamata a prendersi in carico questo compito, dall'ingresso fino alla fine degli anni di

studio: questo è il fine ultimo del progetto PRIN *Employability & Competences* che, come illustrato nel capitolo terzo, avvolge le molteplici sfaccettature della galassia della didattica, del curriculum e dei servizi (Boffo, Fedeli 2018).

Per tale motivo, il presente lavoro di ricerca, in quanto strutturatosi come *follow up* del percorso illustrato, ha voluto riprendere l'architettura generale del progetto rileggendone metodi e strumenti per un maggior focus sulla seguente domanda di ricerca:

Qual è il processo di sviluppo di employability che studenti e laureati hanno seguito dall'inizio dei loro studi universitari?

Come precedentemente illustrato nel capitolo secondo dedicato alla metodologia di ricerca, si è scelto di convogliare l'attenzione sullo svolgimento di uno studio di caso, effettuando un carotaggio sullo sviluppo di *employability* all'interno del suddetto Corso di Studio Magistrale. L'ipotesi, infatti, è che l'intero percorso di studi, in un processo di *employability curriculum-embedded* (Bloxham 2004), possa favorire la presa di consapevolezza sulle opportunità professionali e la costruzione di un percorso di carriera oltre la Laurea. In questo senso, il servizio alla carriera potrà essere qualcosa non solo accessorio o aggiuntivo, ma un elemento chiave, accanto alla didattica, all'esperienza di stage o lavorativa, capace di completare il potenziale di sviluppo lavorativo. È dunque con questa motivazione che lo strumento è risultato così configurato:

AREA	DOMANDE
Analisi dei bisogni	<ul style="list-style-type: none"> • Guardando indietro al tuo percorso dalla scuola secondaria ad oggi, quali sono state le tappe fondamentali che hanno caratterizzato le tue scelte? • Guardando indietro il tuo percorso di vita fino a oggi, che cosa cambieresti?
Esperienze formative del Corso di Laurea Triennale	<ul style="list-style-type: none"> • Come sei arrivato alla scelta del percorso di Laurea Triennale? • Quali insegnamenti e attività formative ritieni fondamentali nel tuo percorso di Laurea Triennale? • Quali competenze pensi di aver sviluppato durante il tuo percorso di Laurea Triennale? • Quali esperienze professionali (tirocinio o lavoro) significative hanno caratterizzato questo percorso?
Percorso formativo della Laurea Magistrale	<ul style="list-style-type: none"> • Come sei arrivato poi a indirizzarti verso questo percorso di Laurea Magistrale? • Quali insegnamenti e attività formative ritieni fondamentali nel tuo percorso di Laurea Magistrale? • Quali competenze pensi di aver sviluppato durante il tuo percorso di Laurea Magistrale? • Quali esperienze professionali (tirocinio o lavoro) significative hanno caratterizzato questo percorso? • Quale supporto hai avuto dal Job Placement dell'Università di Firenze per la costruzione di <i>employability</i>?

Prospettive professionali post-lauream	<ul style="list-style-type: none"> • (Se già Laureati) Quale percorso hai seguito dal conseguimento della Laurea Magistrale ad oggi? • Come immagini il tuo futuro professionale da qui ai prossimi 2 anni?
---	---

Quello che è interessante sottolineare, in questa fase, è come il focus della ricerca si sia progressivamente spostato dallo studio di caratteristiche che determinano l'*employability* dei soggetti, secondo la visione di Yorke (2006), ad un'analisi dei fattori di supporto, a livello universitario, per l'acquisizione di tali capacità (Sumanasiri, Yajid, Khatibi 2015). Se l'attenzione del questionario e dell'intero impianto è andato a intercettare un gruppo di studenti e laureati che costituisce il campione di riferimento, la prospettiva di analisi e interpretazione si è concentrata sulle estensioni che hanno impatto su scelte, transizioni e percorsi di sviluppo individuale (Merriam 2005).

Il campione intervistato fa riferimento a studenti e laureati afferenti al Corso di Studi Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche LM-57&85. Sono stati individuati tra coloro che hanno manifestato interesse a prendere parte all'indagine, a partire da una comunicazione a mezzo e-mail inviata ad una popolazione di circa 200 studenti afferenti alle coorti relative agli a.a. 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018. Sono state dunque effettuate trentuno interviste semi-strutturate in profondità. Tra queste, cinque sono state omesse dal processo di comparazione e *labeling*, poiché i soggetti, di età adulta avanzata, presentavano già esperienze lavorative consistenti e, pertanto, l'influenza della dimensione universitaria sull'*employability* era di difficile lettura e comparazione rispetto al campione di giovani adulti che hanno seguito il percorso in filiera. Sulla base di questa motivazione, i soggetti considerati nella fase di analisi sono stati limitati a ventisei²⁰².

Se l'iscrizione al livello magistrale degli studi rappresenta il fattore comune del campione del caso di studio, il background di Laurea Triennale è diversificato e vario, come si può evidenziare dalla seguente figura:

²⁰² Per una lettura dettagliata del materiale empirico emerso, si consulti gli allegati al presente elaborato.

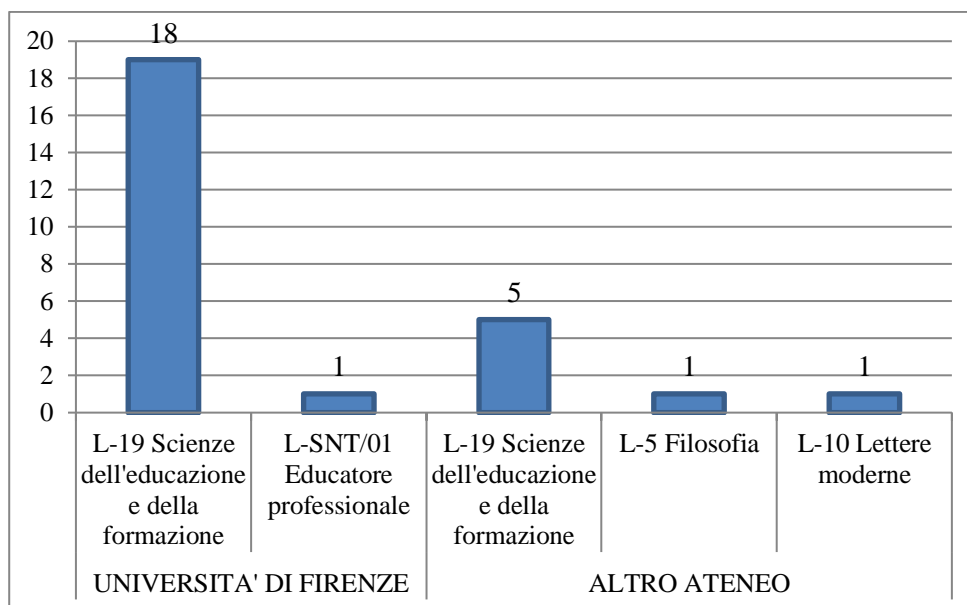


Figura 76 - Background di Laurea Triennale del campione considerato.

I dati mostrano una netta prevalenza di provenienza dal CdS L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Firenze, segno di una continuità tra i percorsi Triennale e Magistrale. Il gruppo considerato, perciò, permette di confrontare diversi livelli di esperienze didattiche, con un particolare riferimento a quella del percorso, a tutti comune, del Corso di Studi Magistrale.

I paragrafi successivi intendono presentare l'analisi dei dati come emersa dal lavoro di codifica (Glaser, Strauss 2006) tramite utilizzo del software NVivo²⁰³ (Coppola 2011). Il processo, che segue il metodo della *Grounded Theory* (Glaser 1992; Strauss, Corbin 1990; Denzin 2005; Tarozzi 2008), partito dalla definizione della domanda generativa della ricerca, ha attraversato la fase di raccolta dei dati, la codifica aperta e la codifica focalizzata, giungendo all'individuazione di etichette, sotto-categorie e categorie.

²⁰³ Cfr. «NVivo, acronimo di Nud*IstVivo (Non-numerical Unstructured Data*Indexing, Searching and Theorizing Vivo – *dati non numerici e non strutturati*categorizzare, esplorare e teorizzare in vivo*) è un programma finalizzato all'analisi di testi, immagini, documentazione multimediale e si inserisce nell'ambito dei cosiddetti CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis – *Analisi dei Dati Qualitativi Supportati dal Computer*). È stato realizzato nel 1981 ad Tom e Lyn Richards della Trobe University e promosso dalla QSR (Qualitative Software Research).

Il programma si compone di procedure che corrispondono all'esigenza di descrivere, analizzare e interpretare i molteplici materiali e dati che si producono in un percorso di ricerca qualitativa. In tal senso, si configura come un adeguato ausilio per gestire e archiviare i materiali raccolti; per selezionare segmenti di testo; per organizzare le diverse annotazioni che si producono durante un processo di ricerca; per individuare possibili collegamenti tra contenuti dei diversi materiali messi in campo; per mettere a punto gli schemi concettuali e le ipotesi interpretative; per produrre i resoconti dell'analisi dei dati qualitativi mediante diagrammi o per stilare un rapporto finale di ricerca.

NVivo non è assimilabile a un programma di tipo statistico, né richiede passaggi sequenziali tipici di una rigida procedura formale. È pensato per coadiuvare il ricercatore dall'inizio alla fine di un processo di ricerca qualitativa e si adegua alle molteplici strategie di analisi (studio dei casi, biografie, grounded-theory, etnografia, analisi narrativa, del discorso, delle storie di vita, osservazione partecipante etc.)» (Coppola 2011: 9-10).

6.2 Analisi delle interviste: mappare i percorsi di sviluppo di employability degli studenti

La prima fase di codifica aperta (Glaser, Strauss 2006) è stata effettuata attraverso la lettura delle interviste integralmente trascritte e ha portato alla definizione di oltre 470 etichette, corrispondenti alle singole unità significative del testo. Tra queste si sono individuate sovrapposizioni di contenuto e di formulazione, elementi poi revisionati in sede di codifica focalizzata. Il seguente paragrafo, dunque, intende dare conto dei dati emersi dalla codifica focalizzata. Nel dettaglio, saranno illustrate le evidenze relative all'analisi qualitativa delle categorie nonché alla comparazione tra alcune di esse.

Percorso di Laurea Triennale

Lo studio del processo di costruzione di *employability* prende le mosse già dall'inizio del percorso di studi. Gli intervistati, infatti, hanno condiviso interessanti aspetti relativi alle percezioni rispetto all'orientamento in ingresso ricevuto al termine della scuola secondaria.

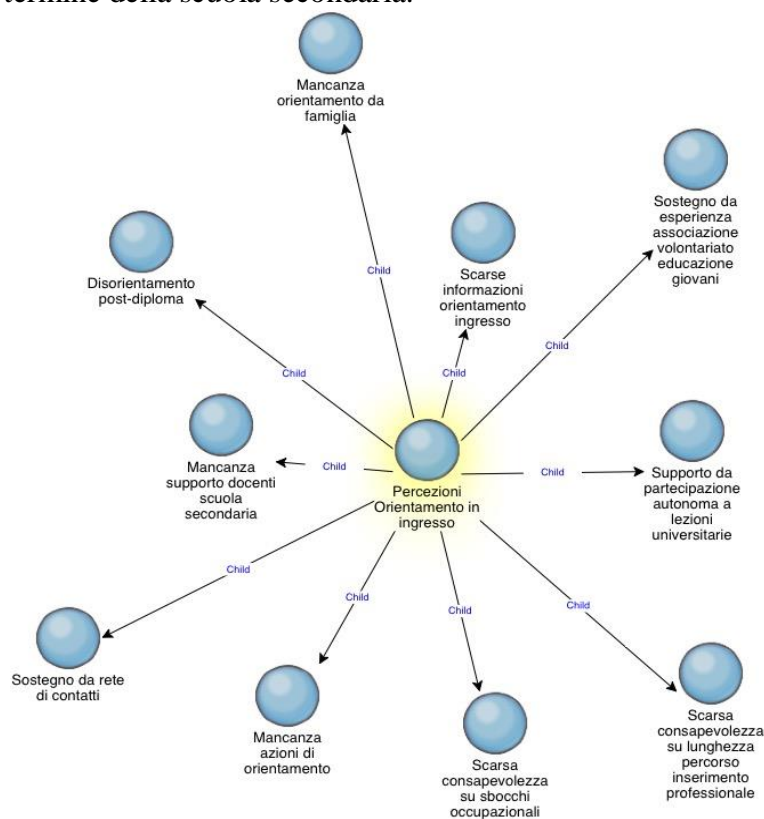


Figura 77 - Percezioni relative a orientamento in ingresso percorso Triennale

La figura qui sopra illustrata mostra come la decisione relativa alla prosecuzione del percorso formativo sia stata caratterizzata da un lato dalla mancanza di supporto (da parte della famiglia, della scuola di provenienza, dei docenti), dall'altra da un senso di disorientamento in cui la consapevolezza su sbocchi e opportunità professionali rappresentano un aspetto cruciale. La carenza di azioni

di orientamento è un aspetto da tenere in ampia considerazione tra i nodi, poiché costituisce un primo punto di attenzione per la lettura dell'efficacia dei servizi a allo studente. Soggetti di supporto sono individuati nella rete amicale di contatti e, nello specifico, nella partecipazione a reti associative di volontariato che, come vedremo, rappresentano un *fil rouge* dell'esperienza del campione studiato.

Andando nel dettaglio degli estratti di intervista, possiamo notare quanto espresso in merito alla mancanza di supporto in fase di orientamento in ingresso anche relativamente agli sbocchi professionali:

INT. 12: Quindi sì ho scelto quella magari tra tutto quello che potevo scegliere non c'era niente che mi stimolava o che, invece lì mi era piaciuta, pur non avendo mai fatto né una visita qui a Firenze a vedere com'era all'università, ma neanche a Pisa, perché io sto tra Pisa e Firenze, non ho avuto tipo servizi prima di orientamento durante il liceo ho partecipato a quelli base con la scuola dove vai lì in questi stanzoni e ti fanno vedere un po' di tutto, però non avevo interesse per niente. E lì mi era entrata filosofia, però era una scelta un po' inconsapevole, me ne sono resa poi conto dopo.

INT. 15: Così diciamo teoricamente ero attratta, e da quello che avevo letto su alcuni volantini che c'erano stati dati per l'orientamento, ero molto attratta dalle materie umanistiche, perché comunque al di là delle lingue erano quelle per le quali avevo un'attitudine particolare già e molto evidente anche al liceo, quindi ovviamente la letteratura, l'italiano, la storia e anche il latino, o anche la filosofia, quindi così a braccio avrei voluto quel tipo di facoltà.

INT. 3: All'inizio per quanto riguarda la triennale non sapevo dell'esistenza dell'altro corso di laurea come educatore professionale, e soprattutto quando poi ne sono venuta a conoscenza diciamo per il primo anno e mezzo io ero convinta che fossero proprio lenti alla fine per quanto riguarda l'inserimento nel mondo del lavoro. Poi mi sono svegliata però comunque ho deciso di continuare

INT. 17: Quindi diciamo un po' vedendo anche quelle che erano le materie, devo dire la verità che all'inizio quando mi sono iscritta non ero molto consapevole poi degli sbocchi, cioè è una consapevolezza che poi ho acquisito, quindi non è che l'ho scelta perché ho detto oddio voglio andare a fare l'educatore professionale purtroppo, forse è una cosa su cui avrei dovuto pensare meglio...

INT. 17: Perché sempre perché comunque non ero molto consapevole di tutto il discorso anche legislativo, proprio come figura non l'avevo inquadrata nemmeno io, cioè proprio una volta entrata piano piano ho acquisito consapevolezza, ma non era nemmeno qualcosa... cioè quando per esempio, se posso travisare un attimo, siamo comunque flessibili, cioè quando sono arrivata alla laurea triennale il motivo per cui poi ho scelto la magistrale che ho detto oddio, cioè non sapevo proprio come muovermi perché quella triennale non è bastata, cioè l'educazione sociale alla fine sono uscita e ho detto oddio cosa ci faccio con questo titolo, cioè sì educatore professionale però..

INT. 22: non avevo ben chiaro la definizione dei ruoli all'interno del mondo professionale, quella di psicologa, di assistente sociale e di educatore, comprendendo che il ruolo dell'assistente sociale è a metà tra il servizio, quindi nel mio caso la casa famiglia, i comuni, dall'altro comunque c'è un sistema giudiziario con cui si deve interagire, se avessi avuto maggiore consapevolezza su queste dinamiche sicuramente non avrei perso così i due anni che hanno allungato un po' il mio percorso di studi.

INT. 22: la scuola se non ricordo male aveva attivato delle giornate di orientamento e formazione, però mi permetto di dire che sono delle semplici vetrine di contenuto, cioè all'interno di quelle giornate manca effettivamente un'analisi della realtà lavorativa e del bisogno di alcune figure professionali rispetto ad altre. È pur vero che sempre potrebbe essere un'analisi pre-futuro, perché non è detto che le figure lavorative che servono adesso saranno le stesse fra 10 anni, quindi è sempre un'analisi molto relativa, però io mi rendo conto che mi è mancata da un lato la consapevolezza effettivamente mia di che cosa avrei voluto fare una volta finito il percorso di studi, e dall'altro però mi rendo conto che la scuola è chiamata ad effettuare un'analisi più dettagliata di ciò che vuole e chiede il mondo del lavoro.

INT. 25: nessun professore c'ha mai detto, , o meglio c'ha mai sensibilizzato sul problema della scelta dell'università, cioè c'è stata davvero una carenza, c'è stata una mancanza a mio avviso grave. È ovvio che magari adesso dà più grande, è stata davvero grave perché molti sicuramente non hanno continuato, alcuni so per esempio che i miei compagni che hanno scelto la facoltà di giurisprudenza e l'hanno abbandonata due mesi dopo perché nessuno di noi era pronto realmente su cosa lo aspettava. Quindi le nostre professoressine ci dicevano soltanto nel mondo del lavoro vi troverete nei guai se non studiate, ma non c'hanno dato un percorso, cioè davvero non c'hanno sensibilizzato su un ipotetico percorso.

Figura 78 - Estratti relativi alle percezioni su orientamento in ingresso

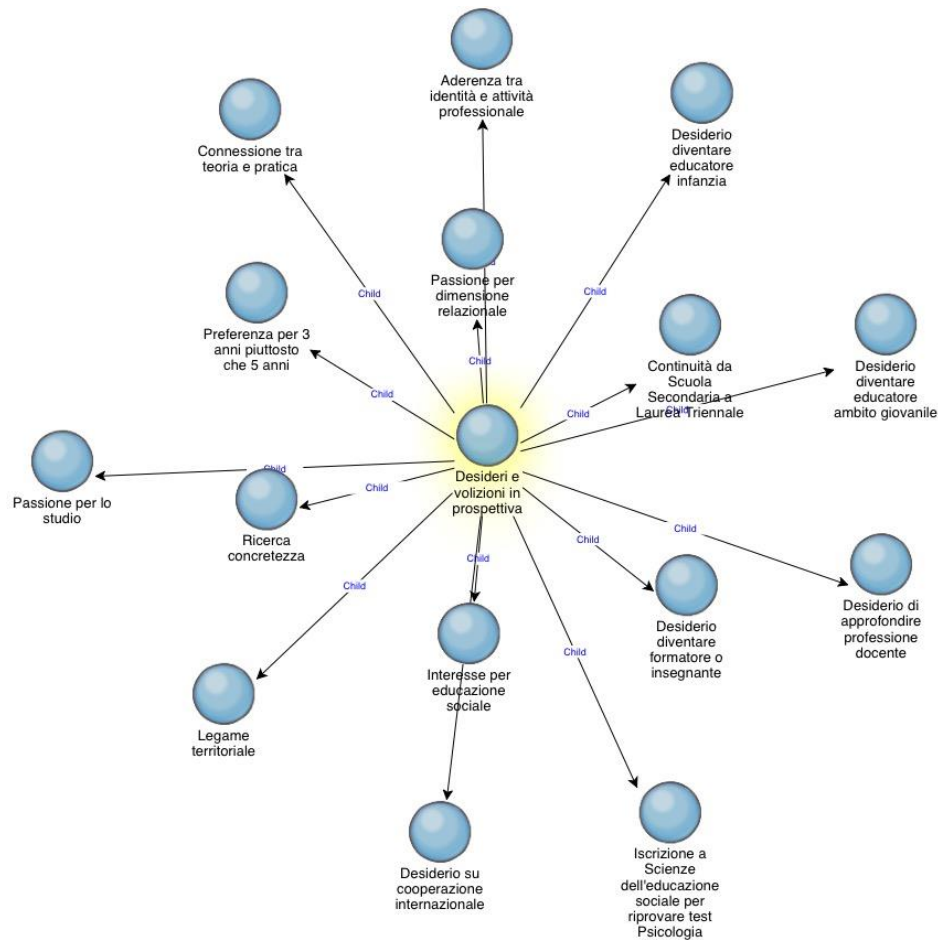


Figura 79 - Desideri e volizioni in prospettiva percepiti al momento della scelta del percorso Triennale

Un legame che si ritrova anche guardando i desideri e le volizioni in prospettiva percepiti al momento della scelta del percorso Triennale. La galassia di etichette che compongono questa categoria di analisi manifesta un desiderio diffuso a perseguire il percorso di studi in scienze dell'educazione e della formazione in ragione di un interesse e di un'intenzionalità di realizzazione professionale al termine degli studi. Un ulteriore aspetto che emerge è la dimensione di continuità, sia a livello di percorso (tra scuola secondaria e corso di studi Triennale) sia a livello territoriale (dove permane un forte legame con il paese/città di provenienza).

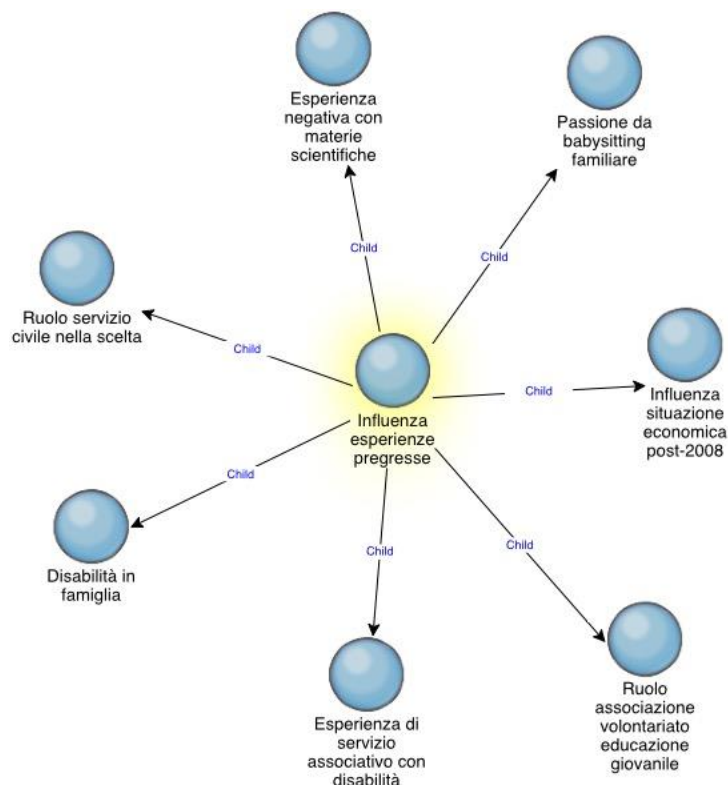


Figura 80 - Influenza delle esperienze pregresse nella scelta del percorso Triennale

Dal lato, invece, delle esperienze pregresse che hanno influenzato la scelta del corso di studi Triennale, si può andare maggiormente in profondità sulla relazione tra scelte ed esperienze extracurricolari. L'ambito scolastico è sicuramente un primo nodo, in cui rapporti conflittuali con le materie scientifiche hanno determinato un orientamento sulle discipline umanistiche.

INT. 12: Allora le mie scelte sono cambiate perché io sono uscita dal liceo scientifico che odiavo tutte le materie scientifiche

INT. 18: Okay, allora diciamo che ho fatto il liceo scientifico, quindi diciamo che sono passata da una situazione più scientifica ad un'evoluzione in ottica umanistica e pedagogica soprattutto, e diciamo qui c'è stato un momento, che non è da considerare un momento particolare e preciso perché c'era più un processo, e quello che mi ha spinto a passare da una situazione scientifica, che comunque amo, al pedagogico è stato anche il rapporto con l'insegnante in particolare. E quindi notando come lei faceva didattica, come si rapportava con gli studenti, con me ma anche con gli altri, nonostante l'amore per la materia e tutto quanto i suoi modi di fare erano denigranti verso gli studenti...

INTERVISTATORE: Denigranti?

INT. 18: Sì denigranti, ci distruggeva più che poteva, indipendentemente da quanto uno si innamora della materia, da quanto studiasse, lei aveva bisogno di distruggerci.

INTERVISTATORE: Che materia era?

INT. 18: Biologia, che poi in realtà noi abbiamo fatto biologia i primi due anni, poi scienze, insomma astronomia. E allora quando sono arrivata in fondo al percorso dello scientifico ho detto voglio provare a fare qualcosa per fare in modo che gli insegnanti non siano come lei, mi prese quest'idea.

Figura 81 - Estratti relazioni conflittuali docenti scuola secondaria

Le attività associative, il servizio volontario a persone con disabilità (in famiglia o in associazioni), così come il servizio civile e le attività di lavoro in ambito infanzia, costituiscono un punto di riferimento importante a livello informale (Cornacchia 2017) nel loro indirizzamento verso il percorso di scienze dell'educazione e della formazione.

INT. 3: La scelta per esempio della triennale è stata fatto mese prima dell'iscrizione, perché io ho sempre fatto gli scout e l'estate prima di iscrivermi all'università era il mio ultimo campo estivo diciamo e siamo stati in una cooperativa, un centro per ragazzi disabili, e quindi niente oltre all'esperienza della strada abbiamo fatto anche quest'esperienza di servizio che è insita comunque nei valori scout, e durante l'anno precedente come tipo di servizio che mi era stato assegnato, a me e ad un altro ragazzo, perché negli ultimi anni di scout praticamente ti impegni pure a fare servizi a livello associativo o extra associativo, e io mi sono dedicata ad una famiglia il cui figlio si chiama xxx e ha dei problemi sia fisici che di ritardo cognitivo. Dico mi sono dedicata ad una famiglia perché alla fine sono entrata a far parte della loro vita, cioè siamo diventati amici, tuttora ci sentiamo, era un servizio ma poi insomma... e questo appunto mi ha molto influenzato nella scelta del tipo di professione che volevo fare, che volevo andare a conseguire, questo sì, gli scout sono stati, e ovviamente tutta la comunità che ci sta dietro è stata molto determinante. Questo per la triennale.

INT. 11: Beh nel dettaglio un po' mi riallaccio a quello che dicevo prima, cioè fare questo tipo di servizio sentivo proprio scorrere energia, è una sensazione che in merce non provavo studiando, anche formandomi nell'altro percorso. Mi ha colpito nell'esperienza dell'associazione la dimensione del servizio, quindi anche la possibilità di leggere l'esperienza di lavoro come un mettersi al servizio, quindi comunque aderire a questo pensiero. Più scoprire che nel campo dell'educazione mi sentivo a mio agio, sentivo di apprendere velocemente e di sentirmi in sintonia tra quello che facevo e quello che apprendevo, è stata proprio una roba direi quasi di istinto insomma, cioè ho sentito mentalmente la stessa velocità nell'apprendere e nel mettermi al servizio. E anche l'approccio poi allo studio iniziata la triennale ha proprio confermato questa cosa, cioè studiare le cose mi appassionava, mi appassiona. Per cui quella è stata una scelta. Motivazionale un po' più profonda perché vedevo proprio nell'ideale di poter trasformare le ventiquattr'ore in un'esperienza proprio di dono di fare del bene, per cui questo sicuramente è uno degli elementi, cioè trovare aderenza a quello che sentivo, quindi non sentirmi scisso in qualche modo, e allo stesso tempo capire che con quell'esperienza o devo mettere a frutto anche un talento che in qualche modo sentivo di aver scoperto, e che desideravo anche dargli forma, cioè avevo intuito che c'era un terreno da poter esplorare e mi ci sono lanciato.

Figura 82 - Estratti su influenza esperienze associative su scelta percorso Triennale

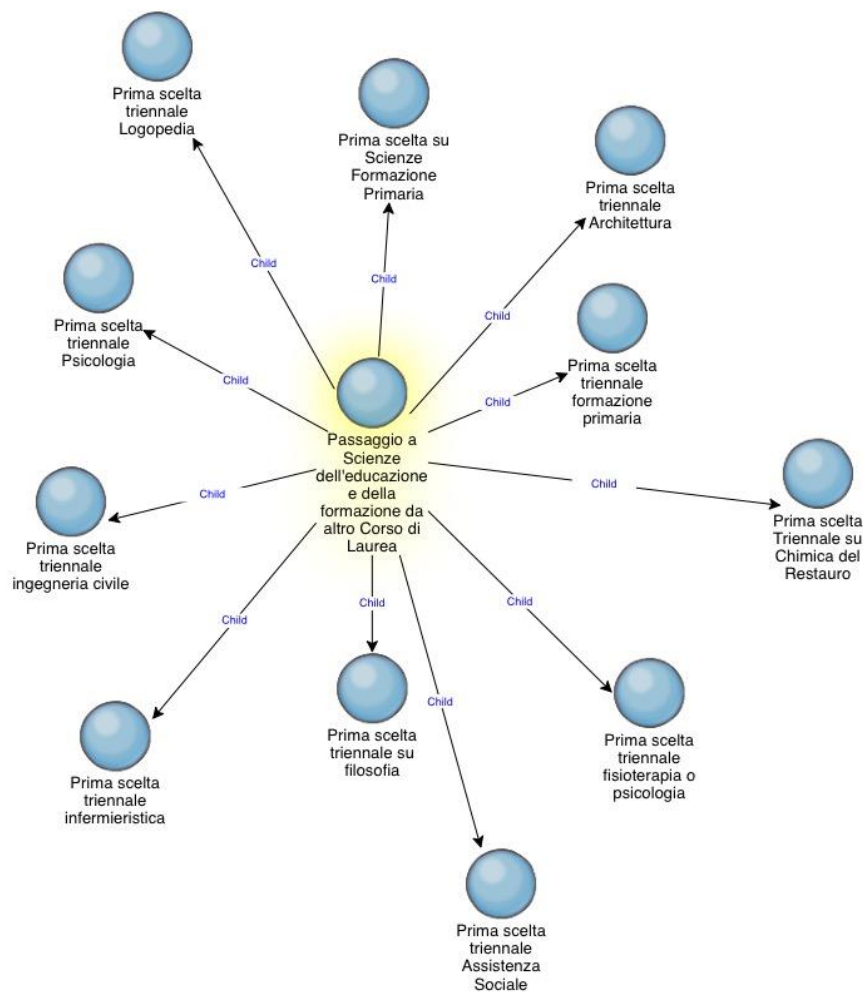


Figura 83 - Passaggio a L-19 Scienze dell'educazione e della formazione da altro Corso di Studi

Tra il campione preso in esame, sono poi molteplici coloro che sono arrivati ad iscriversi al percorso L-19 dopo aver effettuato una prima scelta su altri corsi di studio. Questi sono così riepilogati:

Logopedia	Scienze della Formazione Primaria
Architettura	Chimica del restauro
Fisioterapia	Psicologia
Assistenza sociale	Filosofia
Infermieristica	Ingegneria civile

Figura 84 – Prima scelta percorso di studi Triennale prima dell'approdo a Scienze dell'Educazione e della Formazione L-19

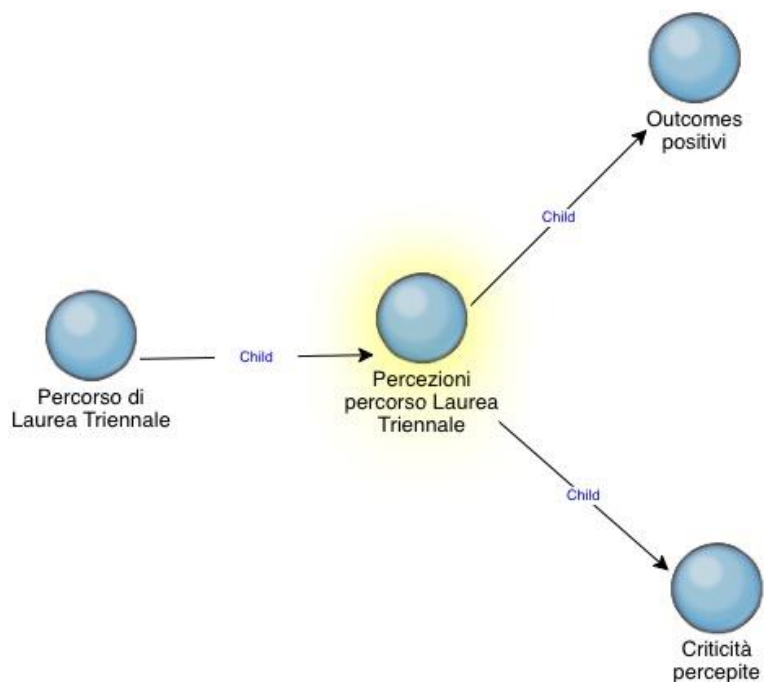


Figura 85 - Percezioni rispetto al percorso Triennale svolto

Passando all'analisi delle percezioni rispetto al percorso triennale svolto, le etichette emerse dalla codifica delle interviste fanno riferimento alle categorie delle criticità percepite e degli outcomes positivamente percepiti.

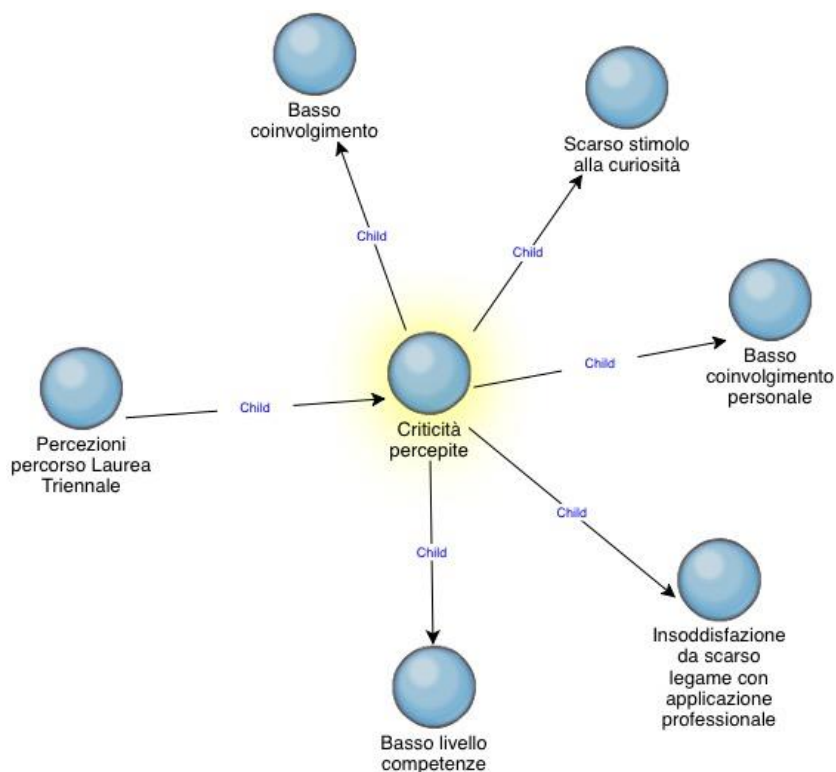


Figura 86 - Criticità rispetto al percorso Triennale svolto

Il primo aspetto, riguardante le criticità, fa emergere un basso coinvolgimento personale rispetto al percorso svolto nonché uno scarso stimolo alla curiosità. Ciò si aggiunge alla sensazione di aver sviluppato un basso livello di competenze nonché all'insoddisfazione legata allo scarso legame con l'applicazione professionale, già apparsa come aspetto distintivo della scelta in fase di orientamento in ingresso.

<p>INT. 17: ecco il motivo per cui sono stata non ti dico depressa però comunque giù e insoddisfatta quando ho preso la triennale perché sono uscito dicendo bene come mi vengo, com'è che faccio comunque valere il mio titolo, io in più che cosa ho rispetto a qualcun altro con il titolo in educatore sociale, cioè da un punto di vista professionale proprio, cioè no, direi che proprio il titolo della triennale è stato un arricchimento mio, di professionale c'ho visto poco, adesso ci penso un po' meglio però</p>
<p>INT. 17: rispetto a tutti gli altri esami chiodato nella triennale, boh, pedagogia generale va bene sono le basi, la cultura ci vuole, però se ti devo dire una materia che mi ha proprio dato qualcosa a livello professionale non c'è stato niente, cioè tutto quello che ora sono contenta di avere l'ho acquisito attraverso questa magistrale e attraverso la mia ultima esperienza di tirocinio che ho fatto Regione Toscana, lì mi si è aperto un mondo, nel tirocinio con la Regione Toscana. Con una triennale non avrei saputo cosa farci del titolo, cioè proprio detto così.</p>
<p>INT. 24: Ora il corso sicuramente è cambiato però all'epoca era molta molta teoria, molta filosofia dell'educazione, storia dell'educazione ho dato due esami, pedagogia dell'educazione, cioè che va bene, comunque mi sono serviti, però sicuramente avrebbe potuto essere più pratico.</p>
<p>INT. 12: Quando sono arrivata alla laurea magistrale, soprattutto con i primi corsi mi sono resa conto ma che ho fatto fino ad ora, questo l'ho pensato sinceramente, perché per esempio studiamo con un'altra ragazza che veniva da un altro ateneo, lei sapeva usare Excel, io Excel lo sapevo usare molto più base, tra un po' neanche aprirlo, e lei invece sapeva fare tutto, sicché ho detto ma io in questi tre anni che cosa ho fatto, perché almeno da quel punto di vista lì sapevo fare veramente poco.</p>

Figura 87 - Estratti delle percezioni rispetto alle criticità del percorso Triennale

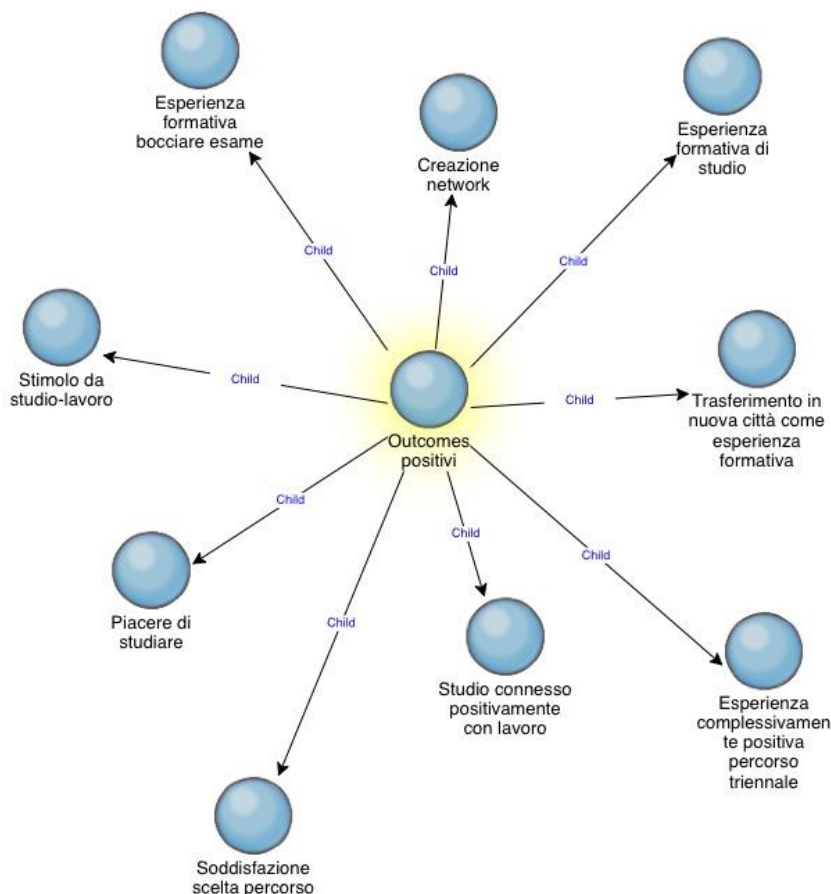


Figura 88 - Outcomes percepiti positivamente rispetto al percorso Triennale svolto

Sul versante degli outcomes percepiti positivamente dagli studenti, si rileva una soddisfazione rispetto alla dimensione formativa del percorso triennale, sia sul lato dello studio sia sugli aspetti di inserimento in un nuovo contesto di città. Il piacere di studiare, la possibilità di creare dei *network* e la connessione con la professione educativa sono perciò aspetti che connotano l'efficacia del cammino svolto.

INT. 26: Solo che cosa è accaduto, è accaduto che io terminai il primo anno di scienze dell'educazione sociale con una buona media, ero in pari, e mi sono detto senti a questo punto rimango, finisco il mio percorso e poi si vedrà, nel senso io comunque sono all'interno, non è che sto facendo architettura, cioè bene o male sono rimasto all'interno di un'università che affronta la questione della relazione con gli altri, della crescita della persona, e diciamo a prendere tutte quelle conoscenze che mi permettono di poter elaborare percorsi di crescita per le persone, sicché a questo punto resto.

INT. 5: perché ho imparato attraverso la pedagogia, attraverso quello che ho studiato, attraverso la mia vita, a mettermi in discussione e a domandarmi sempre dov'è che posso migliorare, cosa posso fare, questa è una metodologia che credo mi possa permettere di vivere felice,

INT. 16: Quindi questo consiglio è stato diciamo un suggerimento che cambiava tutto il percorso che avevo davanti perché avevo scelto linguistico quindi mi piaceva viaggiare, le lingue, tutt'altra cosa, niente a che vedere. Questa scintillina in realtà è stata quella giusta perché preso questo percorso della triennale mi sono trovata benissimo. Ho iniziato dopo, cioè dal secondo anno in poi subito a lavorare, perché ho fatto il servizio civile, sono stata presa come poi dipendente nello stesso posto..

INT. 29: infatti ho detto va bene provo il primo anno, comincio, se non mi piace proprio del tutto, vedo che non mi interessa o non fa per me nel frattempo mi preparo di nuovo veramente per logopedia. E poi mi è piaciuto, l'ho sentito mio e quindi ho continuato.

Figura 89 - Estratti delle percezioni positive rispetto al percorso Triennale svolto

Percorso di Laurea Magistrale

Proseguendo l'esplorazione rispetto al percorso di studi svolto, ci si imbatte sul livello Magistrale, in cui l'orientamento (qui definito *in itinere*) costituisce il primo approccio per la transizione dalla Laurea Triennale verso la prosecuzione della formazione. In questo step, gli intervistati attivano canali diversi per la presa di decisione consapevole rispetto al proprio futuro.

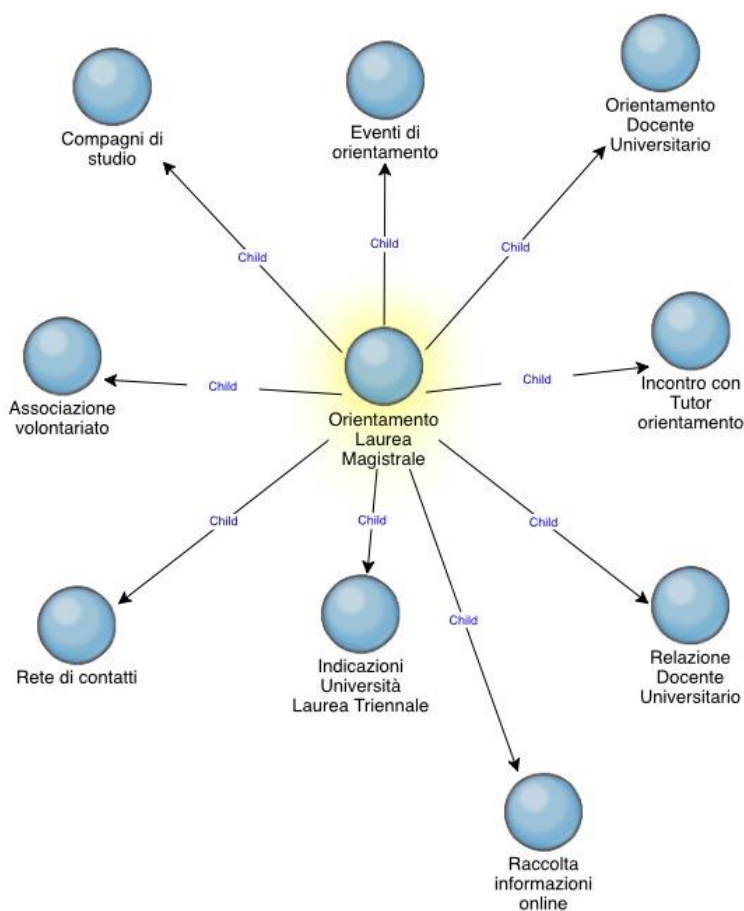


Figura 90 - Orientamento nella scelta del percorso Magistrale

Come si può rilevare nella figura qui di seguito presentata, la dimensione relazionale è cruciale nella presa di decisione: il rapporto con i docenti universitari, la *network* con i compagni di studio o il supporto da figure deputate all'orientamento, come docenti delegati, tutor, costituisce lo snodo cruciale che, insieme agli eventi, ha supportato la raccolta di informazioni orientate alla scelta del corso magistrale.

INT. 21: E la scelta della magistrale invece è stata un po' non obbligata però all'inizio ero indirizzata anche lì per pedagogia clinica, però sentendo un po' la varia presentazione del

<p>corso, vari commenti di persone che hanno frequentato pedagogia clinica, alla fine “no sono più conoscenze personali, non è una figura riconosciuta, la magistrale non ti dà accesso alla figura di pedagogista clinica”, e quindi ho detto va bene okay faccio la magistrale, un po’ obbligata perché teoria della comunicazione non era proprio quello che mi piaceva, e ho scelto la magistrale in educazione degli adulti inconsapevole all’inizio un po’ di quello che sarebbe stato il percorso.</p>
<p>INT. 29: Giustamente quando poi è arrivata la fine ciao, mi sono liberata di tutto, sono stata a far nulla, cioè non facevo niente, viaggiare e poi ovviamente a cosa fare, perché pensavo non mi voglio fermare, cioè mi voglio fermare un po’ ma non troppo perché altrimenti non continuo. Pensavo anche ad un master però poi ho visto questa a Firenze, ho guardato il percorso formativo, ho parlato con Sara e ho scelto.</p>
<p>INT. 3: e ai consigli che ho chiesto a persone che la frequentavano, o frequentavano un altro tipo di magistrale, mi sembrava quella timidezza delle opportunità migliori, questo sì, quella più completa anche dal punto di vista dei professori e dei corsi, perché per esempio pedagogia clinica a me sembrava una ripetizione di quello che avevo fatto alla triennale, solamente più approfondita però</p>
<p>INT. 8: Oltre alle ricerche on-line che conoscevo una ragazza, che però lei era iscritta al piano LM57, che aveva fatto scienze de l’infanzia, lei non me ne aveva parlato benissimo perché inizialmente vedeva tanta diversificazione di materie, però l’ho riviste di recente e mi ha detto che tra l’altro pensava ad un dottorato, quindi probabilmente ha avuto modo di cambiare idea.</p>
<p>INT. 27: E anche in questo caso mi ha aiutato un po’ il confronto diretto con delle persone, in particolar modo con una persona che aveva già svolto il percorso di laurea magistrale a educazione degli adulti, e parlando approfonditamente mi ha un po’ convinto, perché poi mi ero anche confrontata con persone che stavano facendo l’altro tipo di percorso e non erano molto convinta della loro scelta, quindi mi rendo conto che spesso poi mi faccio sempre molto un’idea mia però sono anche un po’ influenzata da quello che sento, quindi non percependo troppo entusiasmo in quell’altra strada lì, pur avendo fatto le mie valutazioni, mi ha molto più convinto la strada di educazione degli adulti</p>
<p>INT. 2: E quindi mi sono guardato un po’ in giro e tra le varie specialistiche che potevo fare con la mia triennale c’era anche questa, mi pare ci fosse anche a Siena e anche alcune sparse per l’Italia. Alla fine, dopo essermi guardato i vari curricula su Internet, ed essere andato anche a visitare, a chiedere magari, quando conoscevo qualcuno anche a chiedere il feedback a chi aveva deciso di venire a questo e chi aveva scelto questo percorso magistrale</p>
<p>INT. 2: quindi mi sono indirizzato verso questo episodio magistrale e di formazione per adulti, ho guardato (inc.) c’era qua, c’era a Siena, che quindi se non sbaglio è Arezzo, e c’era o visto anche la Bicocca su a Milano, e alla fine per vari motivi anche personali, anche per non allontanarmi dalla famiglia, o anche dalla mia ragazza, ho optato per la soluzione Firenze, che comunque avevo feedback molto positivi, tra Firenze e Arezzo, Firenze sia perché (inc.) mi piaceva di più, sia anche per comodità comunque. E quindi alla fine ho optato per questa magistrale.</p>

Figura 91 - Estratti su attivazione della rete di contatti rispetto alla scelta del percorso Magistrale

<p>INT. 15: Allora questo corso di laurea l’ho scelto, sembrerà strano, sembrerà anche lontano da quello che mi sono descritta fino ad ora, cioè una persona determinata, sicura, convinta che fa culo che vuole. Diciamo che l’ho scelto perché c’era la professoressa xxx, per la fiducia che io avevo rispetto, ed ho, rispetto alla sua figura. Sapevo che era un corso di laurea magistrale che portava la sua firma...</p>
<p>INT. 17: infatti mi sono consigliata con diversi professori, non come la Prof. xxx stranamente, la Presidente del corso, c’è comunque xxxx, però mi confrontai un po’ con il Prof. xxx, con il Prof. xxx, con anche la tutor, per sapere un pochino com’era il corso, e insomma loro mi... no alla fine decisi di fare questo per questo motivo qua insomma.</p>
<p>INT. 8: però con l’orientamento fatto anche dalla professoressa xxx a ottobre dopo è stato molto più chiaro, perché magari per esempio non ho molta pazienza e quindi vorrei cercare subito risposte, però sì questo è stato.</p>



Figura 92 - Estratti rispetto all'influenza delle relazioni con docenti universitari per scelta del percorso Magistrale

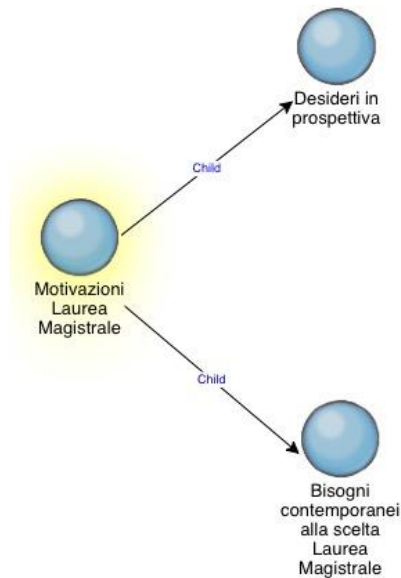


Figura 93 - Sotto-categorie motivazioni nella scelta del percorso Magistrale

Questo è confermato dalla categoria delle motivazioni che hanno sostenuto la scelta del percorso Magistrale, a sua volta suddivisa nelle sotto-categorie dei desideri in prospettiva e dei bisogni contemporanei alla scelta. Per desideri, infatti, si intendono le aspettative, le volizioni e i progetti relativi alla figura professionale da ricoprire al termine degli studi: è dunque una chiave di lettura in ottica futura, proiettata al termine del percorso universitario. Per bisogni contemporanei alla scelta, invece, si intendono le condizioni contingenti e contestuali che hanno determinato l'iscrizione al corso di studi LM-57&85 in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche.



Figura 94 - Bisogni contemporanei alla scelta del percorso Magistrale

I bisogni contemporanei alla scelta fanno riferimento in prima istanza ad una dimensione abitativa, che sia legata al rimanere ancorati al territorio di provenienza (rimanendo nella famiglia di origine o ricercando un'autonomia personale) o che sia correlati al trasferimento in una nuova città: in questo gruppo rientrano coloro che provengono da un Ateneo diverso dall'Università di Firenze, coloro che hanno deciso di stabilizzarsi come studente fuori-sede per il biennio magistrale. In molti dei casi studiati (sedici in totale) vi è l'intenzione di proseguire gli studi pedagogici, sia per una maggiore connessione con il lavoro sia per una professionalizzazione più mirata verso l'ambito educativo, sia sul lato delle competenze tecniche che di quelle trasversali (Melacarne, Orefice, Giampaolo 2018).

INT. 18: Allora ho detto un po' con questo tirocinio, un po' riflettendo ho capito che il target doveva essere di adulti e non la prima infanzia, e ho incominciato già dal secondo anno a cercare vari corsi di laurea, mi piaceva anche teoria della comunicazione però mi sembrava poco pratico,

INT. 2: Dopodiché dopo questi anni, per quanto mi sia piaciuto il percorso, mi sono reso conto comunque che prima di tutto era qualcosa di difficilmente spendibile sul mercato del lavoro, quindi cercavo qualcosa di un po' più pratico, e allo stesso tempo per quanto fossero anche belle le lezioni quello in cui studiavo era un ambiente tra virgolette molto fine a se stesso, era un gareggiare a chi la sapeva più lunga su un determinato autore o su un determinato libro, e io invece cercavo un qualcosa di un po' più di contatto, di apertura, un po' più di lavoro anche di gruppo con altri, con maggiore condivisione, maggiore team

working.
INT. 12: Perché avevo l'idea che non fosse un percorso completo, cioè io lavoravo già, avevo già avuto delle esperienze lavorative con la triennale, però sinceramente le esperienze che avevo fatto mi sembravano un po' limitate, poi a 23 anni avevo già finito, anzi meno, quindi ho detto voglio continuare, voglio vedere se ce la faccio a fare qualcosa in più, e la continuazione del mio percorso era questa LM57, e quindi l'ho scelta senza pensiero, mi convinceva.
INT. 16: Poi dopo la triennale ho deciso di continuare perché mi è interessata questa cosa, questa parte della formazione proprio grazie anche a questo lavoro, dove essendoci anche agenzia formativa avevo visto un po' tutta la parte della progettazione, di cui non mi sono occupata direttamente ma che ho aiutato...
INT. 18: Allora ho detto un po' con questo tirocinio, un po' riflettendo ho capito che il target doveva essere di adulti e non la prima infanzia, e ho incominciato già dal secondo anno a cercare vari corsi di laurea, mi piaceva anche teoria della comunicazione però mi sembrava poco pratico.
INT. 20: infatti dopo il termine del percorso triennale sentivo che mancava qualcosa nella mia formazione, anche lì uscita sapevo che del mio percorso di laurea sarebbero uscite altrettanto tantissime persone, vista la numerosità del corso di laurea, quindi pensavo che una volta uscita, una volta che mi fossi presentata ad un possibile colloquio i selezionatori avrebbero detto "sì come te ce ne sono altri 300 con il tuo titolo, quindi tu ci deve riportare il valore aggiunto che potresti offrire", e io in quel momento non sapevo effettivamente cosa io potessi offrire rispetto agli altri. E così il desiderio di proseguire con la magistrale, magistrale che rappresentasse una continuazione con il percorso triennale che avevo fatto e che fosse anche una magistrale che arricchisse quelle che erano le mie competenze possedute all'epoca. E quindi la scelta della magistrale LM 57.
INT. 27: Successivamente il corso di laurea triennale è professionalizzante, quindi mi si aprivano già delle prospettive lavorative, in più noi facendo i tirocini mi erano state fatte delle proposte però il mio bisogno era quello di continuare a studiare, continuare a formarmi, e quindi ho dato un po' uno sguardo sull'offerta dell'Università di Firenze, delle magistrali, e anche in questo è stato un po' fondamentale il confronto con persone più grandi che avevano già fatto determinati percorsi, quindi sono stato un po' aiutata, quindi ho scelto educazione degli adulti in particolare perché avevo un po' valutato quali erano tutte le varie strade però in confronto con delle persone che ti parlano di quelle che sono le prospettive di un determinato corso di laurea ha influito molto sulla decisione.
INT. 3: Sono arrivata perché da una parte mi sembrava naturale continuare, e poi volevo appunto, come ho detto prima, indagare alcune tematiche e alcune metodologie che nella triennale non avevo avuto l'opportunità di imparare.
INT. 8: E in più mi sto rendendo conto che fare la parte sempre attiva, in prima persona così, con i disagi, mi rende abbastanza... cioè mi impegna tanto a livello emotivo, e quindi ora sto valutando ma in un futuro quando magari avrò una famiglia, avrò magari a livello emotivo altri coinvolgimenti non so se riuscirò ad essere così attiva ed efficiente ed efficace in quel lavoro lì. La valutazione è stata questa.
INT. 10: Per quanto riguarda invece la scelta della laurea magistrale è stata un po' la ricerca della tesi triennale, perché dalla tesi ho fatto una ricerca sui nidi e intervistando diciamo alle educatrici mi sono accorta che c'era proprio una mancanza di formazione continua in loro, perché si vedeva che avevano un approccio abbastanza assistenzialistico sui bambini, quindi diciamo la scelta di prendere questo corso di laurea invece è arrivata proprio da quella triennale, da quella ricerca di dire mi voglio io formare per poter fare dei corsi di aggiornamento, per aiutare queste educatrici comunque a sviluppare delle nuove conoscenze rispetto alla loro formazione pregressa.
INTERVISTATORE - E quindi passando un po' alla parte della laurea magistrale che cosa ti ha aiutato a scegliere, facevi accenna questo aspetto del tirocinio, solo questo o ci sono state anche altre dimensioni che ti hanno indirizzato verso una scelta di andare da una triennale ad una magistrale, perché ora facevo riferimento a questo aspetto qui del tirocinio.
INT. 12: Il tirocinio sì, vabbè il tirocinio sicuramente mi ci ha spinto, ma poi anche l'idea proprio di non aver terminato un percorso cioè devo essere sincera, sì hai fatto una

triennale, oggi come oggi una triennale la fanno tutti, un po' in generale è quello, proviamo a fare qualcosa in più. Quindi l'idea era anche quella, cercare di essere un po' più preparata, formata su quello, quindi la scelta di un corso magistrale. Di questo corso magistrale qui appunto perché secondo me mi completava un po' più come figura, quindi nell'ambito che avevo scelto era quello, e finita la triennale, discusso la tesi e tutto continuava a piacermi, quindi per quello non c'erano problemi.

INT. 31: In realtà io avendo questa cosa un po' diversa diciamo a me invece l'asilo nido non m'interessa principalmente come cosa e quindi cercavo qualcos'altro.

INTERVISTATORE: Guardando un po' al percorso di laurea magistrale anche qui come sei arrivata a prendere questa decisione, quindi a scegliere questo corso di laurea magistrale?

INT. 9: Diciamo la curiosità nel poter mettermi in gioco in un altro ambito oltre che con i bambini ma anche con gli adulti, quindi vedere se con gli adulti riuscivo a fare formazione, sarei riuscita magari ad essere ancora più motivata e fare un lavoro che magari mi sarebbe piaciuto di più rispetto a lavorare insomma con i bambini.

Figura 95 - Bisogni e desideri di professionalizzazione in ambito educazione degli adulti rispetto alla scelta del percorso Magistrale

Ciò si lega con la parte che guarda ai desideri in prospettiva, dove la progettazione di carriera e la costruzione di un piano di azione orientato ad un'efficace transizione al lavoro sono pilastri fondanti l'intera costruzione del futuro. In dodici casi l'iscrizione al CdS LM-57&85 è guidato dal desiderio di specializzarsi sull'educazione degli adulti, anche in relazione alle esperienze triennali pregresse; in tredici casi, in aggiunta, questa scelta va a collocarsi sulla volontà di accrescere il proprio sviluppo professionale, tra cui in tre casi si rileva un progetto di diventare pedagogista, in prosecuzione con il percorso di Scienze dell'Infanzia. È comunque presente, seppur in misura inferiore, la volontà di lavorare in ambito di cooperazione internazionale o di perseguire la professione docente.

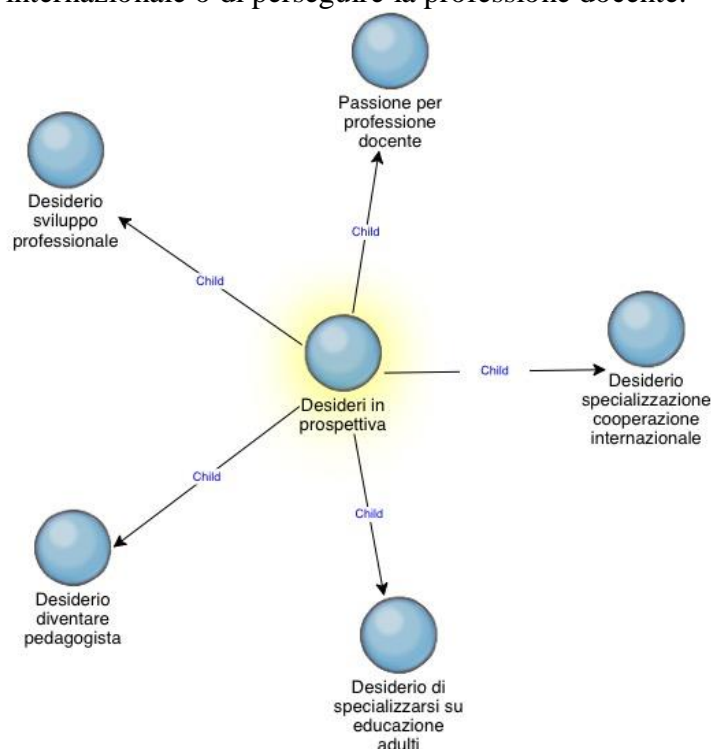


Figura 96 - Desideri in prospettiva nella scelta del percorso Magistrale

Ciò costituisce la base per una lettura degli outcomes percepiti positivamente rispetto all'impostazione del corso di studi in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche. Sono emerse infatti le seguenti etichette:

Crescita competenze professionali
Crescita da esperienza di vita autonoma
Formazione orientata a sviluppo competenze
Importanza della creazione di un piano di lavoro personale
Importanza della frequenza
Interesse verso prospettiva lavorativa
Percorso trasformativo
Realizzazione professionale
Soddisfazione complessiva percorso svolto
Stimolo all'intraprendenza
Studio per piacere

Figura 97 - Etichette riferite a outcomes percepiti positivamente rispetto al percorso Magistrale svolto

La lettura di tali *labels*, esplicitate in forma grafica nell'immagine seguente, illustrano un'interessante gamma di percezioni rispetto all'esperienza del corso di studi Magistrale che rilevano una soddisfazione complessiva in buona parte delle interviste analizzate. Il primo campo che appare in comune fa riferimento alla crescita professionale, sia essa riferita all'acquisizione di competenze, all'impostazione del percorso formativo e di carriera, lo stimolo ricevuto da iniziative del corso di studi, l'invito all'intraprendenza o la sensazione di un riconoscimento con una figura professionale da ricoprire.

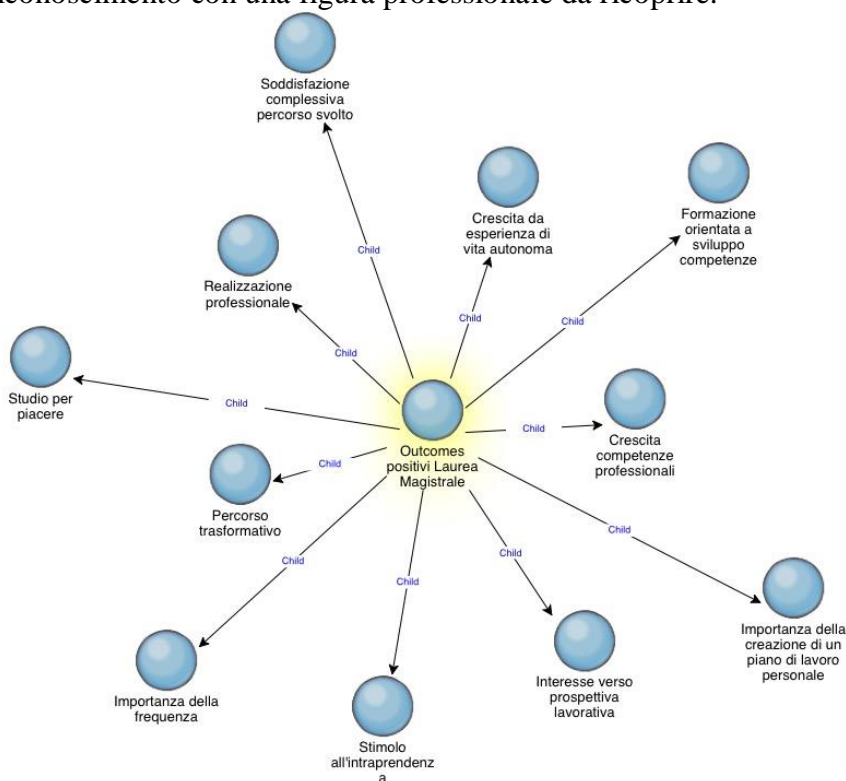


Figura 98 - Outcomes percepiti positivamente rispetto al percorso Magistrale svolto

Modalità didattiche esperite durante i percorsi Triennale e Magistrale

In connessione con la lettura dei dati sui due percorsi, si è scelto di elaborare un focus comparativo tra le modalità didattiche esperite all'interno del percorso di studi Triennale e quello Magistrale. Ciò in ragione del fatto che l'impostazione delle attività formative varia sia in base al livello di studi sia alla numerosità delle aule. Quello che affiora, allora, è una distinzione tra un CdS Triennale in cui la prevalenza delle modalità utilizzate fa riferimento ad una didattica frontale, basata su nozioni e conoscenze, con alcune esperienze di didattica progettuale nonché connessioni con professionisti che operano in contesti organizzativi; si rileva una passione e un carisma nei docenti che, periodicamente, offrono la possibilità di approfondire i contenuti con seminari e workshop. Dal versante del CdS Magistrale, al contrario, la didattica è sostanzialmente fondata esclusivamente su progetti e attività di gruppo; le lezioni sono pianificate sul confronto orientativo con le esperienze di realtà e in una prospettiva di continuità tra attività; molteplici sono le opportunità a livello internazionale (soprattutto Winter School nell'ambito del progetto COMPALL²⁰⁴).

L'immagine qui di seguito raffigurata intende restituire la dimensione dei *nodes* secondo la loro frequenza di codifica all'interno del materiale empirico raccolto.



Figura 99 - Comparazione tra *nodes* afferenti a modalità didattiche esperite nei percorsi Magistrale e Triennale

Questi dati ritornano anche nella comparazione dettagliata degli *item* codificati all'interno dell'analisi effettuata tramite software NVivo. I numeri riflettono la percezione del caso di studio rispetto alle modalità didattiche di cui hanno fatto esperienza all'interno dei corsi di studio. La prevalenza di indicazioni rispetto ad una didattica frontale e nozionistica nel corso di studio Triennale fa da contraltare

²⁰⁴ Cfr. COMPALL – Comparative Studies on Adult and Lifelong Learning <https://www.hw.uni-wuerzburg.de/compall/startseite/> (09/2018).

ad una didattica per progetti, legata alle esperienze di realtà di tipo *work-related*, che si ritrova in prevalenza nel percorso Magistrale.

Nodes	N° SOGGETTI
MODALITÀ DIDATTICHE LAUREA MAGISTRALE	0
Approfondimento dei contenuti	1
Confronto orientativo con esperienza	8
Continuità didattica tra corsi	3
Didattica basata su progetti	11
Esperienza internazionale	2
Passione del docente per didattica	2
Winter School internazionale	6
MODALITÀ DIDATTICHE LAUREA TRIENNALE	0
Didattica frontale e nozionistica	12
Didattica per progetti	8
Mancanza collegamento tra insegnamenti	1
Passione del docente per didattica	1
Seminari con educatori professionali esterni	5
Seminari e conferenze	1

Figura 100 - Dettaglio della comparazione tra *nodes* afferenti a modalità didattiche esperite nei percorsi Magistrale e Triennale

Tutto questo si ritrova anche negli estratti delle interviste, qui di seguito illustrati.

INT. 10: la triennale era molto incentrato sullo studio dei testi, sul classico esame
INT. 12: Quindi quando sono arrivata alla magistrale mi sono resa conto ma allora forse le competenze, ma più che competenze proprio conoscenze, avevo fatto un bagaglio di nozioni più che un saper fare il vero, e mi sono resa conto ai primi esami che ho dovuto fare per la magistrale.
INT. 15: Quindi era molto incentrato sulla parte teorica? P15 - Sì sì, ora vado a memoria, magari ne dimentico qualcosa però penso di sì, così a memoria ricordo di sì, che erano tutte materie che prevedevano uno studio, una riflessione, però molto letteraria, teorica, teoretica non praticano.
INT. 18: ma nella triennale grandi stimoli no, cioè ci sono state magari cosa da fuori, però dentro no, anche perché il rapporto con gli altri studenti era poco o niente perché a parte la cerchia di amicizie che uno poi si crea perché giustamente magari viene dal solito posto e poi c'hai i soliti interessi, poi i numeri sono esagerati per cui anche possibilità di lavori di gruppo, di scambi, come sto notando invece nella magistrale, essere 350 studenti in un'aula puoi immaginarti la confusione, gente che si metteva lo smalto, cioè era una cosa assurda, della serie io capisco chi se n'è andato perché dico un po' di volontà ci vuole a dire rimango in questa confusione qua, dunque uno arriva, non conosce l'università, non conosce il sistema in generale, per cui...[...] Poi per il resto competenze per il lavoro non credo, perché teoria tanta ma pratica poca, poca davvero,
INT. 20: perché alla triennale avevo affrontato a caratteri generali la dimensione dell'anzianità e della disabilità, però l'adulto, quindi il processo anche di formazione dell'adulto mi mancava, quindi volevo approfondirlo perché comunque riguarda anche

<p>personalmente la sottoscritta, quindi volevo capire quali fasi stavano dietro la formazione dell'adulto per poter offrire alla formazione, per poterla poi erogare agli altri, quindi essere consapevole di quello che affronto io per...</p>
<p>INT. 24: Il corso comunque era molto teorico, molto molto, e anche il tirocinio era pochissimo, 150 ore. [...] Ora il corso sicuramente è cambiato però all'epoca era molta teoria, molta filosofia dell'educazione, storia dell'educazione ho dato due esami, pedagogia dell'educazione, cioè che va bene, comunque mi sono serviti, però sicuramente avrebbe potuto essere più pratico.</p>
<p>INT. 28: Io penso che ora come ora l'università, per la magistrale di cui si sta parlando, principalmente sta diventando meno teorica e siccome la laurea triennale, per come soprattutto l'ho fatta io, quindi non so come l'hanno fatta i frequentanti, per me è stata quasi totalmente teorica, perché comunque io avevo i libri e studiavo i libri, non è che avevo dei percorsi più facilitati, quindi per me è in realtà il fatto che quest'università stia diventando meno teorica ma un po' più pratica, con proprio esami su ciò che si può andare a fare, per me è vivo.</p>
<p>INT. 2: Prima di tutto la triennale è stata totalmente di lezioni frontali, non c'è stato nessun tirocinio, e ora a riguardarlo in prospettiva mi rendo conto di cosa significhi tutto ciò. Tra i corsi che ho fatto forse anche antropologia, che proprio mi è piaciuto come corso per la materia e per la difficoltà anche dei libri, non lo so, rispetto magari anche a psicologia che ne ho fatta tanta e che ovunque avevo il dubbio tra l'uno o l'altro, anche magari neuroscienze, avevo proprio preso una grossa (inc.) per queste materie, forse mi è rimasto più questo, perché magari è una materia che non è oggettiva però ha un approccio dedicato all'oggetto di studio, nel senso che non si mette lì a numerare qualsiasi cosa, anche se in realtà un po' lo fa sotto sotto, però ha un'attenzione alla qualità e a ciò che si studia.</p>
<p>INT. 29: pedagogia speciale dell'età minorile, che pensa sia stata quella che proprio mi ha segnato più di tutte, che mi ha indirizzato, infatti ho sempre avuto l'idea in questi due anni dopo la laurea triennale di andare a lavorare in carcere con i minori, e sarà stato il professore, molto carismatico, è morto, aveva un tumore, e continuava, ha insegnato fino all'ultimo, e penso sia stato proprio un esempio, ma lo è stato non solo per me ma per chiunque sia passato dalla sua materia, ascoltarlo anche solo per delle frasi, diceva sempre per ciò che un educatore non può mai partire dicendo una persona se è quadrata non può morire tonda, basta trovare una leva su cui far girare il mondo e poi tutto va bene per chiunque, quindi quello che dev'essere un educatore è quella persona che deve indirizzare il ragazzo a fargli capire qual è la leva, non dargliela ma fargliela trovare. Lui mi ha ispirato molto. [...] Quindi era questa materia. Poi un altro professore che faceva analisi dei contesti formativi, anche questa materia per me è importante, e ho fatto molto sulla comunicazione con lui, sulla comunicazione non verbale, lui ci sapeva leggere, un professore che è riuscito anche a fare delle lezioni frontali però diciamo interattive, e riusciva a interagire con tutti perché ci comprendeva veramente solo con lo sguardo, e quindi anche questo diciamo che ha contribuito nella formazione per capire quanto è importante capirsi contro la comunicazione non verbale.</p>

Figura 101 - Estratti rispetto alle modalità didattiche di tipo frontale esperite durante il percorso Triennale

<p>INT. 10: alla magistrale facendo più progetti, quindi andando proprio nel concreto dell'attività ovviamente è stato molto più utile da un punto di vista formativo [...] Non perché non sia utile la conoscenza, cioè il libro eccetera, però cimentarsi nella redazione di un progetto pure nell'analisi dei bisogni ovviamente è un qualcosa che io mi sto provando utile anche per la devi magistrale, e comunque anche per il tirocinio, cioè avendo fatto dai progetti nel tirocinio o potuto un po' mettere in pratica ciò che durante l'esame avevo imparato.</p>
<p>INT. 14: Per cui sviluppi il lavoro di gruppo, che nella triennale mi mancava, il collegare le lezioni teoriche del corso con poi la pratica, che poi pratica effettiva non è perché rimani sempre nel teorico alla fine, cioè costruire un progetto, sì facevi riferimento a dei bilanci, comunque facevi un'analisi dei bisogni e quant'altro, però poi su una valutazione, un monitoraggio del progetto e quant'altro, non lo facevi effettivamente.</p>
<p>INT. 20: e in più anche le attività progettuali, perché il fatto di doversi rapportare con altre</p>

<p>persone magari che la pensano in modo diverso da te, quindi far conciliare più idee, sì, comunque lavorare in team, cioè proprio un lavoro di gruppo che necessitava di far conciliare pareri anche diversi per il raggiungimento poi di un fine comune, quindi anche quello, il doversi trovare, decidere quando, dove, come</p> <p>INT. 21: Sicuramente le attività di gruppo, le attività di ricerca dei progetti fatti in gruppo, quindi tutte le metodologie di esame dati in gruppo, non tanto perché non c'era roba teorica da studiare quanto perché ho imparato in questi due anni a lavorare in un team, ad ascoltare l'altro, a trovare accordo con la persona accanto, quindi ho pensato che per il futuro poi lavorativo fossero competenze che un formatore dovrebbe avere, di tenere presente anche il punto di vista dell'altro, della relazione, e quindi sì questa è l'attività.</p>
<p>INT. 29: Quelle sempre che dicevo prima, quindi la metodologia la prima materia con la professoressa xxx, perché c'ha ha spiegato effettivamente il progetto da tutte le parti, mai visto in vita mia un progetto quindi non sapevo come se facesse, la metodologia, gli strumenti, che all'inizio sembravano ah che cosa stiamo studiando, non imparerò mai, anche per fare quella materia per prepararla stavo impazzendo però in realtà poi si sono rivelate le basi proprio fondamentali per tutti e due gli anni, a parte che poi le abbiamo poi ripetute anche con le altre materie, con xxx, con i laboratori che abbiamo fatto con la Prof. xxx, e quindi si sono un po' ripetute e sono state tutte fondamentali, non ce n'è stata una che è stata più o meno dell'altra. Ecco forse ritornando alla domanda di prima a ampliare anche quella che era stata la materie di sociologia che avevo fatto con Buccarelli, poi io me ne sono scelta una da me...</p>
<p>INT. 2: Nel senso che mi ricordo comunque che le prime lezioni erano quelle della professoressa Boffo e già dalle prime lezioni subito venivano pubblicizzati ad esempio i vari servizi di placement, o comunque subito l'idea era fingere lo studente ad avere una prospettiva che andasse oltre l'università, ovvero anche già al mercato del lavoro. E quindi visto è comunque io avevo fatto questa scelta nell'ottica di però con filosofia qualcosa poter andare a fare, già essere qua e sentirmi già parlare del mondo del lavoro quando ancora praticamente mancavano due anni, è stato una bella iniezione di fiducia diciamo, nel senso ho detto per fortuna pare che ho scelto bene. [...]più nello specifico dei corsi di sicuro sia corsi della professoressa xxx che quelli xxx Della professoressa xxx prima di tutto per la passione che ci metteva e per l'attenzione che ci metteva e anche per l'attenzione che voleva sul progetto, è ispirante, mi sono reso conto anche più avanti che ciò che ho fatto in quel corso forse mi ha anche dato una certa forma mentis, nel senso un certo modo di vedere la pedagogia, la ricerca pedagogica, in generale proprio anche questo settore, e anche l'approccio al fruitore della formazione a 360°, che sia un muratore che deve fare un RSPP o il ragazzo che deve prendere la qualifica di sarto, diciamo così. E anche il corso xxx per l'attenzione ai bisogni di chi va formato e della formazione.</p>
<p>INT. 30: infatti di questo percorso della magistrale la cosa interessante, che mi sta piacendo tantissimo, è proprio questa, perché noi oltre ad imparare riusciamo a mettere in pratica e quindi avere questa conoscenza unica, come ad esempio anche l'esame che abbiamo fatto della professoressa xxx ci ha preparato molto bene perché insomma abbiamo fatto entrambe le cose quasi contemporaneamente e quindi i concetti, anche se erano molti e alcuni anche un po' difficili, però ci sono rimasti impressi proprio perché li abbiamo messi noi in pratica e abbiamo riportato poi noi i concetti. [...] Allora come prima cosa il fare gruppo, che secondo me è tra le cose più difficili, perché siamo tutte ragazze quindi magari anche in competizione tra di noi e spesso non è semplice perché comunque devi cercare di avere un rapporto equilibrato tra tutti i membri. Noi adesso abbiamo fatto tre progetti, questo è il quarto, ne stiamo facendo un altro, io ho cambiato quasi sempre gruppo per vedere, insomma per conoscere ragazze e avere una modalità di gruppo diversa, e in tutti i gruppi in cui sono stata c'era sempre questo fattore, cioè che le ragazze tra di loro sono molto in competizione, quindi devi cercare il modo di avere un equilibrio, essere magari anche tu a volte a esporti e a volte no per cercare di avere questo rapporto e creare una comunità ecco, perché questa è proprio forse la difficoltà maggiore, conservare la tua individualità però nello stesso tempo creare comunità con gli altri membri, ed è molto difficile soprattutto tra ragazze perché tra di loro sono molto in competizione quindi è molto difficile. Quindi secondo me ti forma molto bene proprio per questo, perché in un futuro nel mondo del lavoro ti potrebbe aiutare proprio a rapportarti con i tuoi colleghi in modo diverso, creare appunto comodità con i tuoi colleghi, insomma ti forma secondo me molto bene. E poi come</p>

dicevo prima per le conoscenze perché mettendo in pratica riesci ad avere una conoscenza molto diversa
INTERVISTATORE: Una domanda, perché era molto interessante la riflessione che facevi fra la differenza fra l'approccio allo studio in triennale, legato molto alla dimensione di piacere, e quello che dicevi sull'aspetto magistrale più in ambito tecnico, cioè più rivolto all'acquisizione diciamo di strumenti giusto?
INT. 4: Esatto, lasci il libro, perché poi lo lasci, cioè non è più l'elemento fondamentale per affrontare gli esami, ma anche al di là dell'esame cioè il libro è d'accompagnamento, cioè se dovesse riflettere non ho più toccato quei 5 o 6 libri in ogni esame, a parte quei due o tre che ci devono essere, il libro era di accompagnamento e tuttora è rivolto verso l'esperienza, verso il confronto e anche l'esperienza, che comunque abbiamo di fatto interviste, questionari, quindi anche lì realizzare uno strumento tecnico, e poi comunque interfacciarsi con l'esperienza di fare altre interviste, poi magari di riportarle del gruppo, di lavorarci insieme, cioè a me infatti la cosa che mi ha convinto poi di questa magistrale è il fatto proprio di lavorare [...] poi a livello più universitario non lo so, ci devo pensare, sicuramente ho capito che mi piace e sono soddisfatto del fatto di lavorare su un qualcosa di concreto, cioè anche di situazioni reali, di tutti i giorni, interfacciarmi con i problemi esterni, quindi mi piace mettermi lì, quando si fanno le relazioni io sono la persona più felice di questo mondo, nel senso perché mi piace mettermi lì e analizzare le situazioni che prima non avevo mai preso in considerazione, e ho scoperto un sacco di realtà esistenti che prima non gli davo peso, e anche questo è stato un grande stimolo poi nel capire che ci sono... tipo la professoressa xxx tante situazioni c'ha presentato interessanti, su cui poi abbiamo fatto tanti lavori sopra. Quindi anche questo mi ha allargato la mente come si dice, ha allargato i miei orizzonti conoscitivi diciamo.
INT. 9: Della laurea magistrale diciamo che le cose che mi sono risultate fondamentali sono stati i progetti, perché durante la triennale abbiamo fatto forse un unico progetto, o due, invece alla magistrale diciamo che quasi tutte le materie ti portano poi a sviluppare dei progetti. Quindi sicuramente ho imparato molto per questo, cioè a fare progetti, a lavorare in gruppo, cosa che (inc.) praticamente quasi mai, e (inc.) conoscenze di materie in realtà a livello teorico diciamo che mi ha dato ma già dalla triennale avevo una base, quindi non mi ha rivoluzionato ecco.

Figura 102 - Estratti rispetto alle modalità didattiche di tipo progettuale esperite durante il percorso Magistrale

Esperienze lavorative

Andando oltre la dimensione strettamente didattica dei percorsi di studio, il materiale empirico offre la possibilità di ampliare lo spettro di osservazione sulle esperienze. Uno zoom sulla tipologia di attività occupazionali ricoperte durante gli anni universitari ci permette di constatare, tra i diciannove soggetti di cui se ne rileva traccia, una prevalenza di attività affini a compiti educativi e di cura (dal baby sitting, all'inquadramento come educatore presso centri estivi, strutture scolastiche e asili nido).

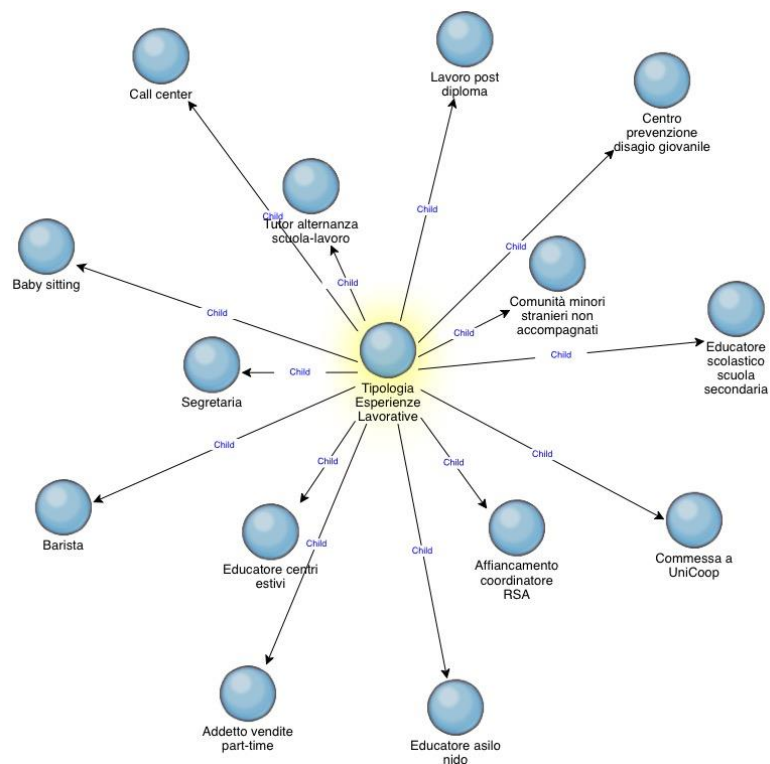


Figura 103 - Tipologia esperienze lavorative svolte durante gli studi

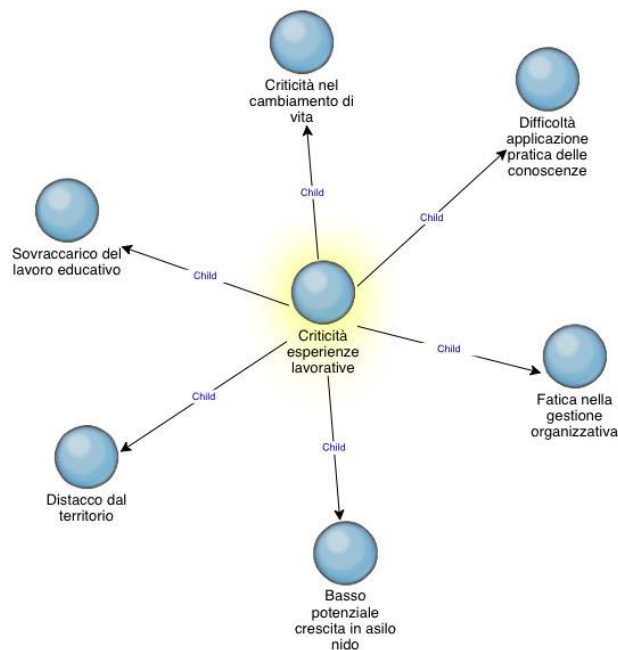


Figura 104 - Criticità percepite rispetto all'esperienza lavorativa svolta

Nella percezione degli intervistati, la sovrapposizione di studio e lavoro ha comportato una fatica nell'organizzazione del tempo delle attività così come un sovraccarico dovuto al lavoro educativo e alla connessione tra conoscenze e competenze richieste. Un ulteriore aspetto, di interesse per l'analisi delle prospettive professionali future, riguarda infine la percezione di un basso potenziale di crescita nella figura dell'educatore di asilo nido.

INT. 12: Perché, almeno lo vedo io, poi magari mi sbaglierò, però se sei brava a fare l'educatrice per l'infanzia servi come educatrice per l'infanzia, altrimenti rimani lì, puoi avere tutto quello che ti pare però almeno fino a questo punto mi sembra... perché io più di una volta c'ho parlato, a me piacciono anche queste cose qui, mi hanno dato tipo...

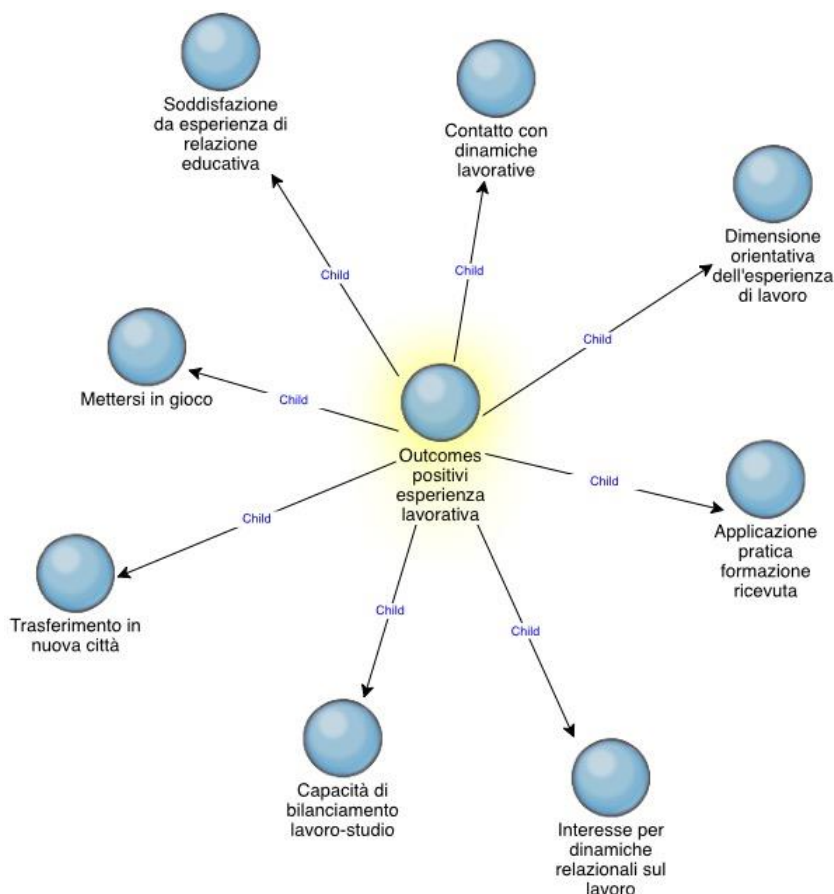


Figura 105 - Outcomes percepiti positivamente rispetto all'esperienza lavorativa svolta

Se ci soffermiamo inoltre sugli outcomes percepiti positivamente dalle esperienze di lavoro, si denota la rilevanza di una presa di contatto con il mondo del lavoro, che, oltre a favorire l'applicazione della formazione universitaria ricevuta, permette di conoscere con mano diretta le dinamiche relazionali sul luogo di lavoro, i contenuti specifici della professione futura e sostiene l'intraprendenza e la capacità di mettersi in gioco.

INT. 15: Quindi questa è stata la prima esperienza che per me è stata veramente formativa, anche dal punto di vista professionale, perché ho messo in pratica realmente per la prima volta la professione per cui avevo dovuto l'abilitazione con la triennale, quindi quella di educatrice di asilo nido, ed è stata una gioia perché io ho riscontrato in pratica che quello che pensavo in teoria era vero, io uscivo dal lavoro dopo cinque ore, da Siena io mi sono trasferita a Fucecchio, ho cambiato stile di vita, comunque avevo da sostenere un viaggio e tutto, però arrivavo a casa felice e non sembrava neanche di aver lavorato da quanto comunque la professione mi piaceva e mi piace.

INT. 2: imparare tante cose positive ma anche magari guardarla da un'altra prospettiva

riconoscendo che non sempre è tutto oro quello che luccica ma che ci possono essere anche dei punti ciechi anche in queste realtà, magari non era proprio ciò che avrei voluto fare o comunque magari anche vedendo come lavora l'amministrazione (inc.) e tutto che (inc.) ambiente per il futuro in realtà poi mi sono reso conto, anche guardando, che magari non era la mia strada. [...] Perché nei sei mesi in cui ho lavorato là nel fine settimana la sensazione personale ovviamente che ho avuto è che Ikea è una realtà che funziona benissimo e che però utilizza le buone qualità dell'essere umano come collante tra lavoratori, tra coworkers, ma poi è come quelle aziende che pensa ai numeri, e quindi dal punto di vista contrattuale una volta che pensa a se stessa non ti dà in realtà quasi nulla, perché comunque fa dei contratti di 20 ore in cui può in realtà fai numerosi straordinari, di tre mesi in tre mesi e dopo un anno comunque sai che non ti verrà mai rinnovato perché altrimenti se continuassero a rinnovartelo un giorno te potresti chiedere un tempo indeterminato invece è determinato, è un qualcosa che penso, mi auguro che ci siano dei gironi dell'inferno apposta per persone che pensano e che attuano una cosa del genere, perché comunque non permette all'individuo di organizzarsi un futuro, perché poi passare solo tre mesi alla volta 800 euro alla volta, e allo stesso tempo però non ti posso negare che mi sono fatto tanti amici là, è stato veramente divertente, sono veramente divertito. Questo perché a livello di magari selezione, di coworkers, i responsabili diretti operativi sono veramente geniali però poi a livello di azienda diventa turistica, o anzi forse un po' di più.

Esperienze extracurricolari

Un discorso analogo vale per le esperienze extracurricolari in cui molteplici soggetti intervistati hanno potuto fare esperienza diretta di contesti direttamente correlati con la loro professione educativa futura. Infatti, per diversi ambiti disciplinari queste azioni rappresentano ambiti extra-studio, fuori da una lettura diretta di incontro con il mondo del lavoro. Al contrario, vissuti personali come la partecipazione ad attività di volontariato educativo, di esperienze educative a livello nazionale e internazionale così come lo stesso servizio civile, si collocano in una dinamica di connessione con il territorio, di comprensione delle proprie volizioni e aspettative, di presa di contatto con le evoluzioni reali dei contesti occupazionali in cui potranno inserirsi al termine dell'Università.

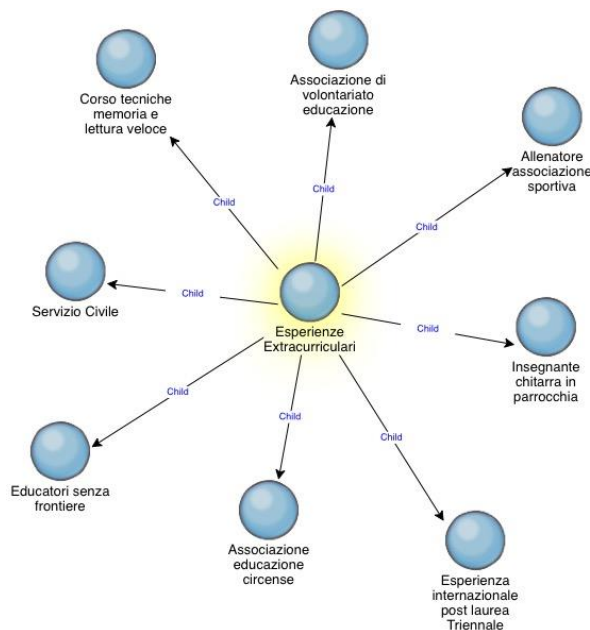


Figura 106 - Tipologia esperienze extracurricolari svolte durante gli studi

Un'attenzione mirata va dedicata al servizio civile che, sebbene legalmente lontano da un contratto di lavoro, si configura spesso come una opportunità di simil-tirocinio, in cui al giovane adulto è richiesto un impegno di circa trenta ore settimanali per un anno, frequentemente in un contesto che potrebbe anche avere a che fare con un'occupazione futura. Sono dieci, infatti, gli intervistati che hanno segnalato questa esperienze in ambito caritativo, di cura dell'anziano e della disabilità, di supporto all'infanzia, di educazione scolastica e in centri diurni per il disagio giovanile. È evidente come tutto questo si possa ricongiungere con le esperienze di stage, così come con quelle dinamiche orientative che, come vedremo in seguito, appartengono all'intero momento del tirocinio.

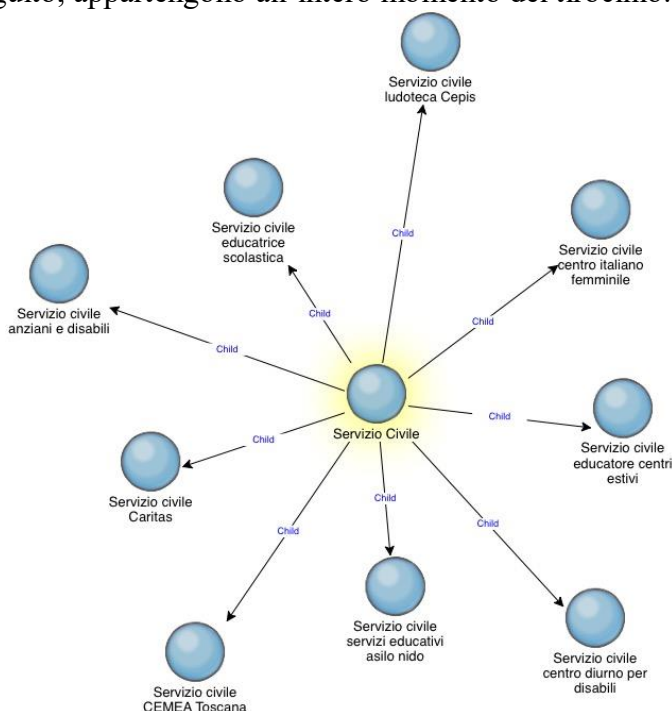


Figura 107 - Focus su esperienze di servizio civile svolte

Tipologia di relazioni supportive

Particolare stimolo è poi suscitato dalla tipologia di relazioni supportive a cui il campione considerato ha attinto nella scelta del proprio percorso di carriera. Questo elemento è di notevole rilievo in quanto configura l'ecosistema intorno a cui le azioni di orientamento delle università si innestano (o meno) nelle pratiche periodiche di *guidance* (Booth 2005).

Esse fanno capo alle seguenti etichette e relativo numero di soggetti che ne hanno fatto menzione:

ETICHETTA	N° SOGGETTI
Associazione di volontariato	3
Compagna di studi	3
Docente scuola secondaria	6
Docente universitario	8
Genitori	8
Network parentale	4
Partner	2
Supervisore lavoro	1

Supporto rete amicale	2
Tutor servizio civile	2

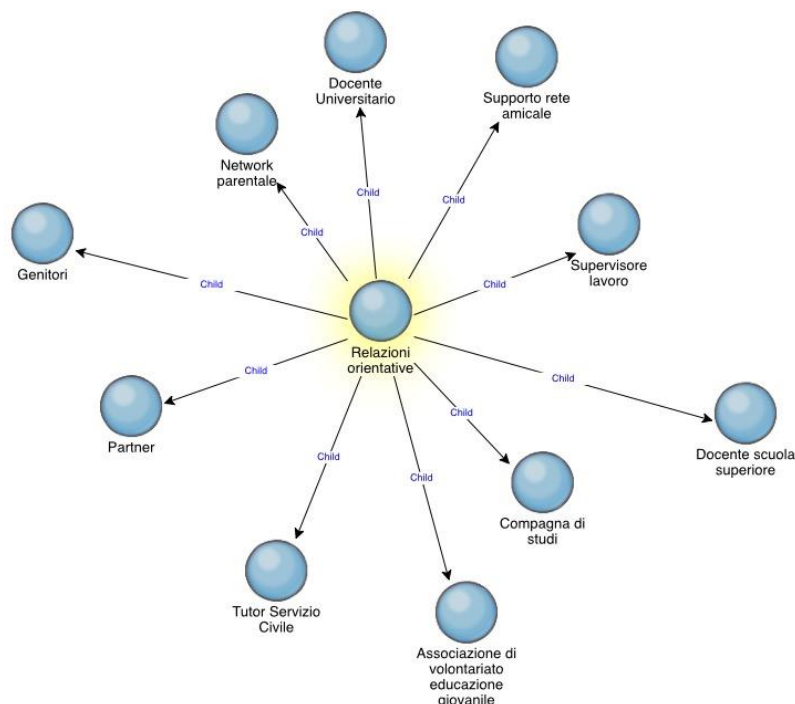


Figura 108 - Tipologia di relazioni orientative e supportive

Questo dato, al di là di una sua non consistenza statistica, segnala i ruoli presenti nelle scelte di vita delle persone e fornisce un panorama utile per la comprensione della rete di attori su cui poter impostare un'azione formativa volta al sostegno alla carriera. Tenendo conto di questo, è il docente universitario, al pari del docente di scuola secondaria, così come le figure parentali a rappresentare i punti di riferimento cruciali per la progettazione del futuro professionale. Tuttavia, emergono anche altri soggetti, quali il supervisore a lavoro, l'associazione di volontariato o il tutor del servizio civile, in cui il ruolo orientativo del *network* appare ancora maggiormente nella sua rilevanza. Infine, sono le relazioni amicali e affettive a determinare alcune scelte e a fornire un sostegno nell'identificazione della strada lavorativa da seguire.

INT. 14: Allora persone forse i miei, forse i miei un po' nella scelta della facoltà, perché comunque mi hanno sempre un po' detto che mi vedevano bene a lavorare con i piccoli, era un desiderio che esprimevo sempre da bambina, e quindi hanno detto probabilmente con il carattere che hai lavorare con persone ti fa bene.

INT. 15: Quindi diciamo che, confrontandomi poi anche con la mia famiglia soprattutto, ho deciso di prendermi un momento per riflettere. Sono sempre stata molto determinata quindi questa cosa mi spazzava, il fatto di non sapere e di non avere la certezza di quello che io volevo davvero. [...] Allora sicuramente le persone che hanno maggiormente influito nella prima parte di questo racconto, quindi quella relativa al diploma e alla scelta della triennale, sono stati i miei genitori, questo senza ombra di dubbio, la mia famiglia mi ha sempre dato

INT. 18: Mia mamma mi dice sempre, lei ha lavorato in diversi complementi, si è fatta tutta la costa toscana, e dice...

INTERVISTATORE - In che tipo...

INT. 18: Lei fa l'educatrice.

<p>INTERVISTATORE - Al nido?</p> <p>INT. 18: Sì, poi ha fatto anche l'insegnante alla scuola primaria, insomma all'infanzia, cioè ha visto diversi contesti e mi dice tanti contesti e tante cose diverse, cioè a volte trovi proprio i posti, da una parte si fa così è giustissimo fare così, dall'altra no assolutamente.</p>
<p>INT. 21: All'inizio pensavo a filosofia, ma poi su consiglio del professore del liceo, e dei genitori più che altro, filosofia non hai futuro, filosofia è un'università che non ti porta al lavoro, quindi all'inizio ho fatto il test, è stato autovalutativo, a filosofia ma poi non ho proseguito facendo poi il test a formazione primaria.</p>
<p>INT. 2: Un momento preciso non lo saprei identificare, non so neanche se c'è, ma dunque la mia famiglia è una famiglia molto pratica, nel senso lavoratori, lavoratori da una vita, e quindi anche quando io ho scelto di fare filosofia è stata una scelta che mi hanno lasciato fare perché comunque sono progressisti, nel senso mi hanno lasciato questa libertà però allo stesso tempo facendomi anche riflettere forse anche loro su quale strada potevo andare a fare.</p>

Figura 109 - Estratti sul ruolo delle relazioni orientative familiari

<p>INT. 12: Perché avevo un professore che mi piaceva, era stato percorso al liceo abbastanza faticoso, e questo professore mi piaceva e quindi mi aveva trasmesso un piacere per una materia che però finché era al liceo era in un determinato modo, quando poi mi sono trovato in un contesto universitario era tutta un'altra cosa.</p>
<p>INT. 16: a scelta poi di rifinire su una laurea a indirizzo diciamo educativo non aveva un nesso troppo diciamo logico, ed è venuta grazie ad un consiglio avuto da un professore proprio delle superiori che mi vedeva bene in quest'ambito. Preso il consiglio mi sono iscritta, quindi chiaramente non con troppa consapevolezza.</p> <p>INTERVISTATORE: In che senso questo consiglio?</p> <p>INT. 16: Nel senso che poi ho trovato dopo nella triennale la maggior parte delle compagnie provenienti da pedagogico, per dire. Quindi questo consiglio è stato diciamo un suggerimento che cambiava tutto il percorso che avevo davanti perché avevo scelto linguistico quindi mi piaceva viaggiare, le lingue, tutt'altra cosa, niente a che vedere. Questa scintillina in realtà è stata quella giusta perché preso questo percorso della triennale mi sono trovata benissimo. [...] Sì, praticamente è andata così, quest'insegnante era un insegnante delle superiori, che ho incontrato alle superiori...</p> <p>INTERVISTATORE - Che cosa insegnava?</p> <p>INT. 16: Filosofia e storia, che aveva questa particolarità di trovare negli studenti una dote, insomma cercava la particolarità dello studente. E probabilmente in me aveva visto una predisposizione a cose del genere, per esempio in classe c'era una ragazzina con la sindrome di Down e io mi ci dedicavo tantissimo e lui aveva notato quindi mi chiedeva "ma perché non fai qualcosa...", tant'è che grazie al suo suggerimento già in anticipo ero andata a far volontariato nell'associazione per persone Down a Pisa, quindi diciamo era stato vicino un po' tutti e aveva dato questo consiglio. [...] Arrivata alla fine delle superiori io non sapevo che farne, cioè non sapevo che fare e lui mi disse "ma perché non provi, perché è interessante, e poi non vai a fare l'insegnante", insomma me la mise bene e infatti mi sono informata poi in autonomia perché non conoscevo nessuno che l'avesse fatto, cioè non avevo un aggancio, mi sono fidata di un consiglio un po' così.</p> <p>INTERVISTATORE - Ma con lui ne hai parlato, cioè è un consiglio che gli hai chiesto tu?</p> <p>INT. 16: No, me l'ha dato lui.</p> <p>INTERVISTATORE - Ma durante un colloquio o una conversazione così, cioè era un momento strutturato dalla scuola?</p> <p>INT. 16: No, ad uno dei colloqui con i genitori, in cui mi presentai col mio padre e insomma ragionando, perché era una persona molto informale quindi parlava un po' così, venne fuori quest'idea, questa proposta che considerai, e appunto è andata così. Quindi diciamo non è stata troppo pensata, riflettuta, voglio fare questo nella vita. No, è stato un consiglio preso, perché poi leggendo, informandomi mi piaceva, e dove poi mi sono</p>

<p>ritrovata bene, forse per fortuna, forse magari poteva andare anche in un altro modo e...È andata bene perché mi sono trovata bene in modo particolare in connessione con il lavoro, cioè ho subito avuto modo di mettermi alla prova in de contesti lavorativi dove ho visto che effettivamente mi sentivo parte di questo percorso.</p>
<p>INT. 30: E quindi questo poi negli anni mi ha portato, cioè nei cinque anni di scuola superiore mi ha portato poi a capire che era ciò che davvero mi interessava studiare queste materie, studiare la pedagogia, anche perché poi l'ultimo anno della scuola superiore ho avuto un'insegnante di pedagogia molto brava, era un'insegnante molto giovane e si vedeva che era interessata molto al suo lavoro, perché non era il classico...cioè anche noi in tutti gli esami che facciamo e in tutti i libri che studiamo abbiamo visto come il passaggio è avvenuto, cioè il passaggio dell'insegnamento che è avvenuto quindi da semplice travaso tra virgolette delle conoscenze da una testa all'altra e ciò invece che si cerca di fare ai giorni d'oggi, quindi quello di fare apprendere realmente agli alunni ciò che studiano ed evitare anche magari una distanza, quindi formare l'alunno sotto tutti i punti di vista ecco, e l'insegnante non deve essere più l'insegnante rigida magari di una volta ma cercare di avere quasi un rapporto con i propri studenti. E lei aveva questo tipo di rapporto con noi, infatti poi ci fece vedere anche un film della Montessori che mi è rimasto molto impresso, infatti poi da lì ci siamo tutti molto appassionati, e infatti nel mio anno molte ragazze hanno poi fatto scienze dell'educazione perché insomma lei ci illustrò tutto questo mondo tra virgolette. E quindi ecco vabbè poi quando finii la scuola superiore, come ho detto prima, ero molto indirizzata tra le materie umanistiche.</p>
<p>INTERVISTATORE: E quali figure hanno accompagnato questa scelta?</p>
<p>INT. 31: Beh un po' forse qualche mio professore potrei dire del liceo, molti spingevano molto beh sia un po' perché forse sono sempre stata una brava studentessa quindi diciamo sicuramente spingevano molto sul fatto di continuare gli studi sicuramente, e si anche avrebbero puntato verso una grande università, sarebbero state sicuramente contenti, e si poi alcuni professori parlavano comunque anche del fatto di andare a studiare fuori proprio come una cosa veramente importante, che ti forma come esperienza aldilà del percorso di studi, e per me questa cosa mi ha insegnato molto perché anche io avevo quest'esigenza comunque, volevo vivere fuori e quindi mi ha determinato ancora di più a scegliere Bologna.</p>
<p>INT. 5: tra l'altro a metà della scuola superiore un professore a cui ero molto legato, tra l'altro di chimica, non c'entrava niente, però era una persona empatica, mi disse "guarda per me deve cambiare, vai allo psicopedagogica, cambia", andai a sentire però dovevo fare due esami integrativi per una materia, e poi c'era il latino, e io non avevo mai avuto una grande esperienza con gli esami, con queste cose, fino alle superiori, e avevo un po' paura di queste cose quindi ci rinunciai.</p>

Figura 110 - Estratti sul ruolo delle relazioni orientative con docenti di scuola secondaria

<p>INT. 11: Beh nel dettaglio un po' mi riallaccio a quello che dicevo prima, cioè fare questo tipo di servizio sentivo proprio scorrere energia, è una sensazione che in merce non provavo studiando, anche formandomi nell'altro percorso. Mi ha colpito nell'esperienza dell'associazione la dimensione del servizio, quindi anche la possibilità di leggere l'esperienza di lavoro come un mettersi al servizio, quindi comunque aderire a questo pensiero. Più scoprire che nel campo dell'educazione mi sentivo a mio agio, sentivo di apprendere velocemente e di sentirmi in sintonia tra quello che facevo e quello che apprendevo, è stata proprio una roba direi quasi di istinto insomma, cioè ho sentito mentalmente la stessa velocità nell'apprendere e nel mettermi al servizio. E anche l'approccio poi allo studio iniziata la triennale ha proprio confermato questa cosa, cioè studiare le cose mi appassionava, mi appassiona. Per cui quella è stata una scelta. Motivazionale un po' più profonda perché vedevo proprio nell'ideale di poter trasformare le ventiquattr'ore in un'esperienza proprio di dono di fare del bene, per cui questo sicuramente è uno degli elementi, cioè trovare aderenza a quello che sentivo, quindi non sentirmi scisso in qualche modo, e allo stesso tempo capire che con quell'esperienza o devo mettere a frutto anche un talento che in qualche modo sentivo di aver scoperto, e che desideravo anche dargli forma, cioè avevo intuito che c'era un</p>
--

terreno da poter esplorare e mi ci sono lanciato.
INT. 27: Allora la scelta dell'università non è stata semplicissima, un po' perché non avevo bene in mente quello la mia prospettiva futura. È stato fondamentale il confronto con delle persone che mi hanno un po' illustrato un corso di laurea, cioè quello che voglio dire è che all'inizio era stato proprio un po' difficile orientarsi perché avevo proceduto ad un metodo un po' esclusivo, cioè di dire vado un po' ad esclusione per vedere cosa può rimanere che mi può interessare, e diciamo all'ambito che era rimasto era quello dell'ambito dell'educazione e della parte del sociale, dettato anche un po' dal mio percorso, quindi partecipo in un'associazione che è propria rivolta ai ragazzi
INT. 29: La seconda opzione era l'educazione e e formazione lì a Messina perché tra le varie attività che ho sempre fatto c'è sempre stato il volontariato, animazione con i bambini, con gli anziani, quest'aspetto pure di stare a contatto con le persone, ascoltarle, e quindi il mio ragazzo mi dice ma perché non lo fai pure, c'è pure questa cosa qui, e quindi mi ha aperto un altro mondo.

Figura 111 - Estratti sul ruolo delle relazioni orientative all'interno dell'ambito associativo

Sviluppo di skills professionali

L'area delle competenze per la professione educativa è un aspetto singolare e allo stesso tempo spigoloso. Sono infatti varie e diversificate le tipologie di competenze tecniche e trasversali per la professione educativa (Boffo, Federighi, Torlone 2015) che la ricerca scientifica ha prodotto negli ultimi anni. In questa sede, visto il focus orientato maggiormente al processo di sviluppo dell'*employability* che alla mappatura delle competenze necessarie ad un'efficace transizione dall'università al lavoro, ci si concentrerà non sulla percezione del possesso di *skills*, ma, soprattutto, sulla correlazione tra competenze maturate e contesto di sviluppo di queste. Ciò nell'ottica di fornire dati rilevanti alla presa di decisione a livello istituzionale su strategie e azioni mirate a incrementare il Job Placement dei laureati (Cornacchia 2016).

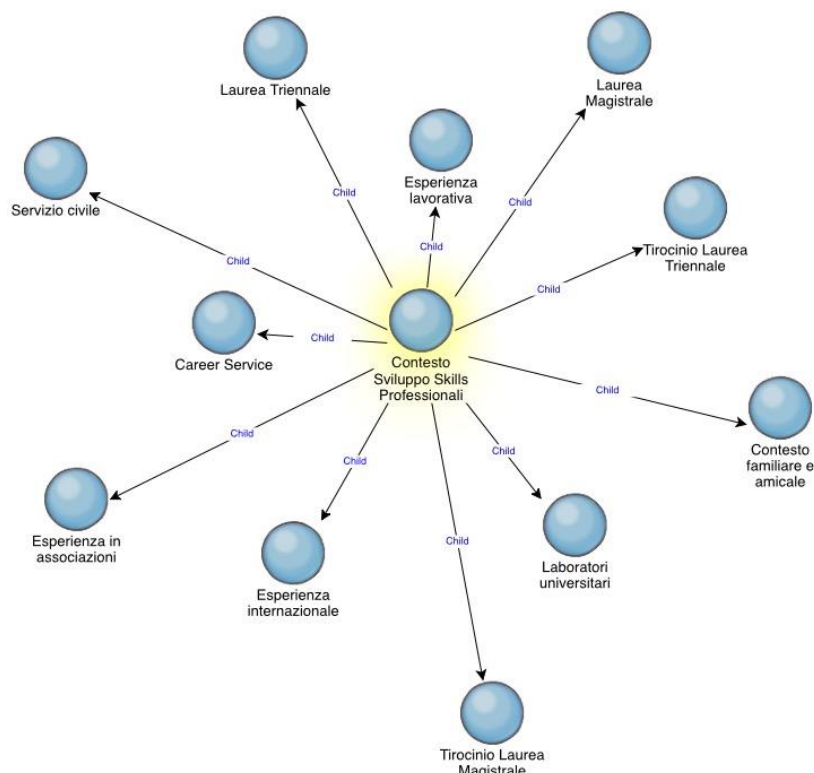


Figura 112 - Contesto di sviluppo di skills professionali

La panoramica sui tipi di esperienze porta con sé un ventaglio ampio di luoghi in cui gli intervistati ritengono di aver maturato certe competenze legate alla professione educativa (e non). Su tutti balza agli occhi il percorso di studi Magistrale, che in ben ventidue interviste risulta essere correlato alle *skills* possedute; così come la laurea Triennale, che in quindici soggetti emerge come luogo di acquisizione di competenze. Meno rilevanti gli *outcomes* sul tirocinio (otto sul tirocinio del biennio Magistrale e nove su quello del triennio) e sulle altre esperienze extracurricolari e lavorative, così come sulle partecipazioni ai Career Service.

ETICHETTA	N° STUDENTI
Career Service	1
Contesto familiare e amicale	2
Esperienza in associazioni	4
Esperienza internazionale	4
Esperienza lavorativa	2
Laboratori universitari	1
Laurea Magistrale	22
Laurea Triennale	15
Servizio civile	1
Tirocinio Laurea Magistrale	8
Tirocinio Laurea Triennale	9

Andando a osservare le competenze che il gruppo considerato ritiene di aver maggiormente acquisito in ottica della propria *employability* si staglia su tutte la capacità progettuale (21), il teamwork (16) e l'ampio spettro delle competenze

relazionali e comunicative (16). Subito dopo, le capacità di ricerca (11) e la gestione del tempo (9) come si evince dalle tue figure seguenti.

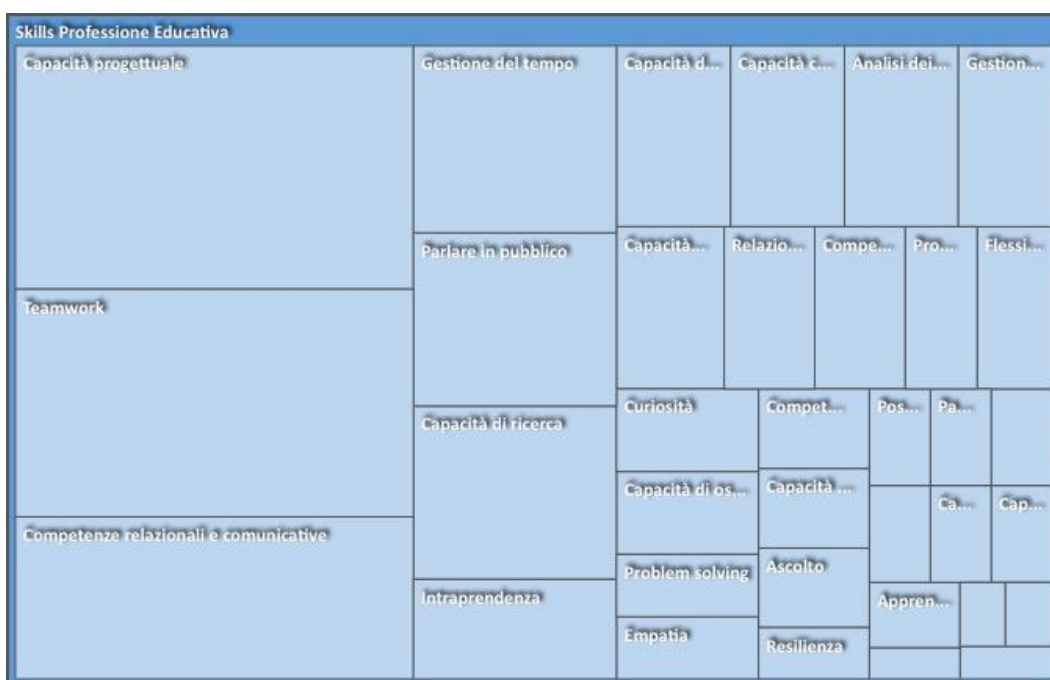


Figura 113 - Frequenza di skills professionali maturate nel percorso di studi

<i>Nodes</i>	N°	<i>Nodes</i>	N°
Analisi dei bisogni	6	Curiosità	4
Apprendere ad apprendere	2	Empatia	3
Ascolto	3	Flessibilità	3
Capacità critica	5	Gestione del tempo	9
Capacità di cercare le informazioni	2	Gestione dello stress	4
Capacità di fornire feedback	4	Intraprendenza	6
Capacità di lavorare in autonomia	3	Lingua inglese	1
Capacità di osservazione	3	Padronanza lessico educativo	1
Capacità di ricerca	11	Parlare in pubblico	6
Capacità di rispettare i ruoli	2	Pazienza	2
Capacità organizzativa	5	Postura educativa	2
Capacità progettuale	21	Proattività	3
Competenze di gioco	5	Problem solving	3
Competenze informatiche	1	Relazione educativa	4
Competenze manageriali	3	Resilienza	1
Competenze relazionali e comunicative	16	Riflessività	1
Comprendere il punto di vista dell'altro	2	Teamwork	16
Comprendere la valenza educativa delle scelte	1		

Figura 114 - Dettaglio della frequenza di skills professionali maturate nel percorso di studi

Un ulteriore step di analisi è fornito dalla comparazione tra le *skills* percepite dai soggetti intervistati e gli ambiti in cui essi ritengono di averle acquisite (laddove disponibili)²⁰⁵. I dati, presentati nel dettaglio nella tabella alle pagine seguenti, rivelano la connessione tra competenze e contesto formativo. A primo impatto, è la capacità progettuale a distinguersi, con un elevato numero di soggetti che la menzionano in riferimento al percorso Magistrale; stesso discorso vale anche per la capacità di ricerca e di analisi dei bisogni, che risultano notevolmente approfondita anche dall'impostazione didattica di alcuni corsi²⁰⁶. Sempre in merito al secondo livello di studi, occorre segnalare la menzione, che costituisce una costante per tutti i lavori di gruppo, e per la capacità di parlare in pubblico, allenata attraverso le presentazioni in aula al termine dei progetti didattici. Al contempo, tali dimensioni insistono anche sulla crescita delle competenze relazionali e comunicative che proprio i lavori in team fanno emergere nelle potenzialità così come nelle sue criticità. Quest'ultime sono frequentemente presenti anche a livello di studi Triennale, dove comunque l'aspetto della relazione viene sostenuto dalle modalità didattiche e dall'impostazione dei contenuti disciplinari. Discorso a parte, invece, merita la gestione del tempo che, nel materiale empirico, risulta perlopiù connessa con la dimensione di studio contenutistico e disciplinare (come menzionato nel paragrafo relativo alle modalità didattiche).

Uno sguardo al tirocinio, conferma la centralità delle competenze comunicative e relazionali come perno della costruzione di una professionalità educativa, soprattutto nel tirocinio di primo livello. Occorre dedicare menzione particolare alla capacità di fornire feedback che, nella tabella, risulta intersecata con il tirocinio del percorso Magistrale. In particolare, esso è correlato con l'esperienza dello stage all'interno del servizio del Career Service *Light Assessment Center*²⁰⁷. L'esperienza, unica nel suo genere nel panorama nazionale, permette a sei studenti, sotto la supervisione di un *coach* con esperienza consolidata in ambito HR, di formarsi nel ruolo di *junior assessor* sviluppando così la conoscenza dello strumento di selezione e sviluppando al contempo una vasta gamma di competenze trasversali.

²⁰⁵ Non sempre è stato possibile risalire alle competenze acquisite e agli ambiti di sviluppo di esse. Pertanto i dati tra le due tabelle potranno essere difforni in relazione alla mancanza di matching tra i due campioni.

²⁰⁶ Molti dei soggetti fanno qui riferimento specifico al corso di Metodologia della ricerca di base e applicata alla formazione e di Analisi dei bisogni formativi.

²⁰⁷ Per Assessment Center si intende la rilevazione delle competenze e la loro misurazione sulla base degli strumenti utilizzati in azienda sia per scopi di selezione che per lo sviluppo delle risorse umane. A seguito della rilevazione in un'apposita sessione, è possibile sostenere il miglioramento delle capacità nell'ottica di uno sviluppo professionale.

	A : Career Service	B : Contesto familiare e amicale	C : Esperienza in associazioni	D : Esperienza internazionale	E : Esperienza lavorativa	F : Laboratori universitari	G : Laurea Magistrale	H : Laurea Triennale	I : Servizio civile	J : Tirocinio Laurea Magistrale	K : Tirocinio Laurea Triennale
1 : Analisi dei bisogni	0	0	0	0	0	0	5	0	1	0	1
2 : Apprendere ad apprendere	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
3 : Ascolto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
4 : Capacità critica	0	0	0	0	0	0	2	3	0	0	0
5 : Capacità di cercare le informazioni	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
6 : Capacità di fornire feedback	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0
7 : Capacità di lavorare in autonomia	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
8 : Capacità di osservazione	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1
9 : Capacità di ricerca	0	0	0	2	0	0	6	0	0	1	0
10 : Capacità di rispettare i ruoli	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
11 : Capacità organizzativa	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	2
12 : Capacità progettuale	0	0	1	1	0	0	19	2	1	1	2
13 : Competenze di gioco	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
14 : Competenze informatiche	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
15 : Competenze manageriali	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0
16 : Competenze relazionali e comunicative	0	0	2	0	1	0	4	7	0	2	5
17 : Comprendere il punto di vista dell'altro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

18 : Comprendere la valenza educativa delle scelte	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
19 : Curiosità	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20 : Empatia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
21 : Flessibilità	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1
22 : Gestione del tempo	0	0	0	1	1	0	1	5	0	1	1
23 : Gestione dello stress	0	0	1	1	0	0	1	3	0	0	0
24 : Intraprendenza	1	1	2	0	0	0	1	0	0	0	1
25 : Lingua inglese	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
26 : Padronanza lessico educativo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
27 : Parlare in pubblico	0	0	0	0	0	0	5	1	0	2	0
28 : Pazienza	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
29 : Postura educativa	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
30 : Proattività	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0
31 : Problem solving	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0
32 : Relazione educativa	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
33 : Resilienza	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
34 : Riflessività	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
35 : Teamwork	0	0	1	1	0	0	15	3	0	4	2

Tirocinio

In linea con l'analisi sulle competenze si trova il tema del tirocinio come strumento che, sia a livello Triennale che Magistrale, offre l'opportunità di misurarsi direttamente con le dinamiche del mondo del lavoro (Melacarne 2018).

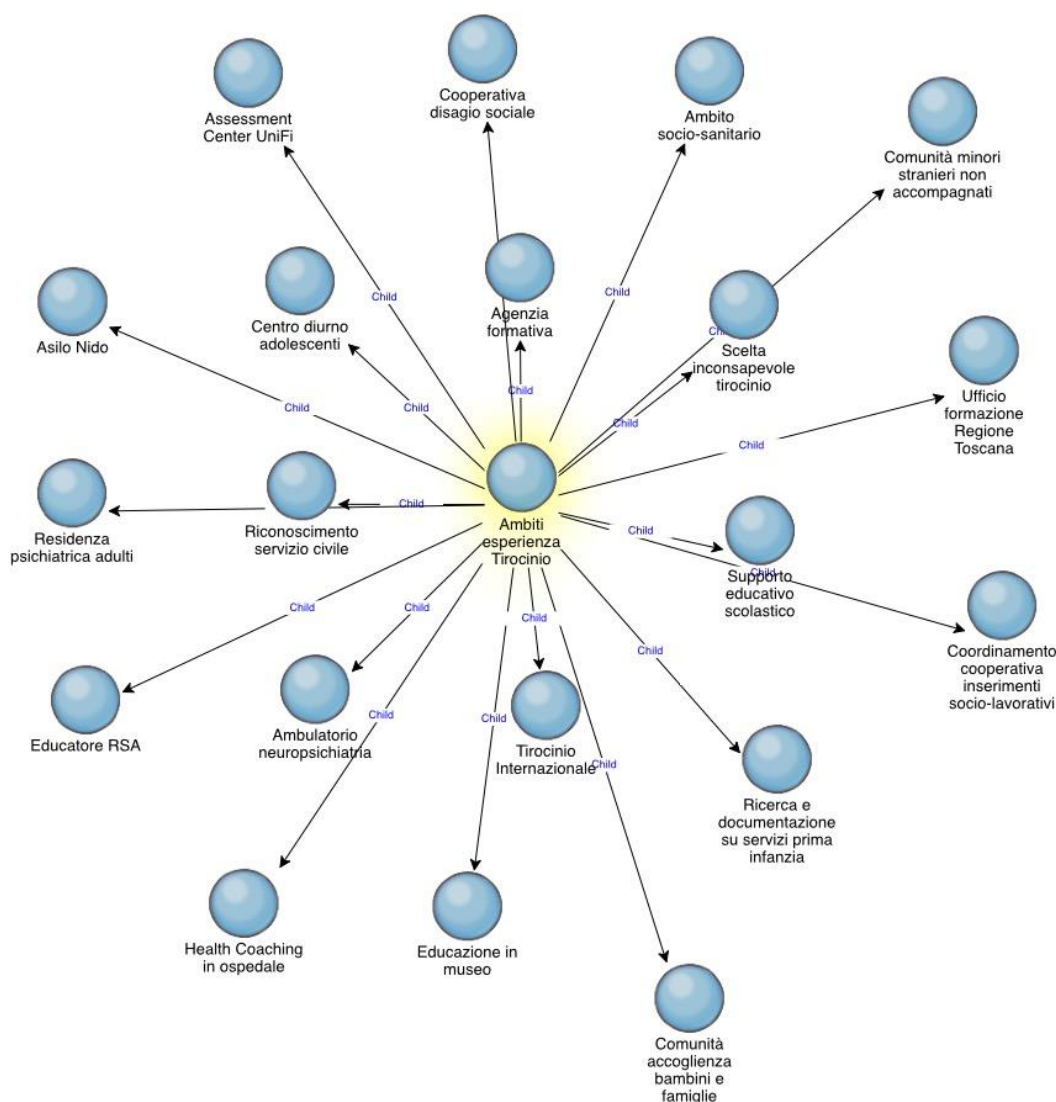


Figura 115 - Ambiti esperienza di tirocinio

La galassia di esperienze riflette la varietà del settore dell'economia sociale²⁰⁸, in cui le professionalità spaziano dai servizi educativi per l'infanzia, l'adolescenza, la disabilità e l'età adulta, passando per il vasto campo delle agenzie formative fino a settori più mirati come il contesto carcerario, quello museale passando per

²⁰⁸ Il campo del mercato del lavoro dell'economia sociale è stato approfonditamente studiato all'interno del progetto SALM – Skills and Labour Market to Raise Youth Employment di cui il volume Boffo V., Federighi P., Torlone F. (2015), *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy : investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom* ne restituisce i risultati.

le istituzioni di formazione e ricerca²⁰⁹. La figura seguente restituisce la frequenza e la numerosità dei vari tipi di esperienze maturate, in cui lo stage presso il nido d'infanzia si staglia come elemento primario delle attività svolte, soprattutto a livello triennale. Si ritrova in questa sede l'Assessment Center del Career Service dell'Università di Firenze, in cui gli studenti del CdS LM-57&85 trovano diretta collocazione (Boffo, 2018b).

Un focus mirato viene poi dedicato al tirocinio internazionale, spesso in contesti di ricerca in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia e in team multilivello, in cui gli studenti hanno la possibilità di confrontarsi con docenti, ricercatori e dottorandi creando sinergie tra percorsi e opportunità di conoscenza delle specificità dei programmi di terzo livello. Si vedrà, a questo proposito, le potenzialità di un legame tra tirocinio di ricerca a livello internazionale e le prospettive future di ulteriore formazione a livello di dottorato.

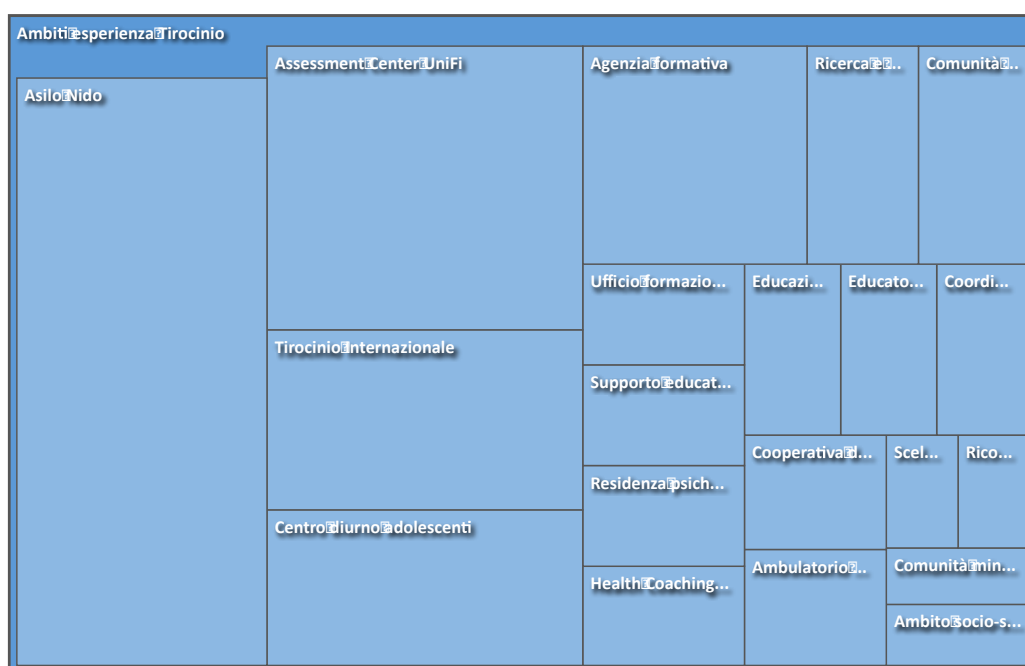


Figura 116 - Frequenza ambiti esperienze di tirocinio svolto

Riguardo agli *outcomes* dell'esperienza di stage, si rilevano alcuni interessanti punti di vista degli intervistati. Su tutti, il tirocinio risulta essere un'occasione preziosa per la creazione di un *network* professionale, in cui conoscere le organizzazioni del settore e con cui creare contatti per un'eventuale transizione futura. In seconda istanza, il tirocinio, soprattutto a livello Triennale, costituisce un momento cruciale per la reale comprensione di desideri e aspettative sul proprio lavoro del domani. È interessante difatti rilevare come l'esperienza diretta di contesti di nido d'infanzia, in qualità di educatore, abbia fatto comprendere il bisogno di virare su direttrici diverse. Appare perciò come un passaggio orientativo molto forte. Ciò si ritrova anche in altre etichette emerse, visto che

²⁰⁹ Per una visione dettagliata sulle molteplici ramificazioni della ricerca sull'educazione in età adulta, e i relativi campi correlati, si veda il recente volume di Paolo Federighi *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (2018).

l'esperienza di tirocinio (in ambito Assessment Center) ha stimolato un desiderio di lavorare in ambito risorse umane. Allo stesso tempo, proprio il tirocinio presso il nido d'infanzia ha suscitato la volontà di cambiare settore, supportando il passaggio da ambiti educativi legati all'infanzia ad una prospettiva di adolescenza ed età adulta. Da qui, dunque, l'iscrizione al CdS in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche che si ritrova anche nelle etichette legate alle motivazioni della scelta del percorso Magistrale.

<i>Nodes</i>	N° SOGGETTI
Acquisizione consapevolezza su professionalità educativa	1
Acquisizione di un modello di educatore	1
Acquisizione profonda consapevolezza su proprie competenze	1
Approfondimento politiche della formazione regionali	1
Approfondimento professione pedagogista	1
Autonomia ricerca contatti tirocinio	1
Comprensione della postura professionale da non assumere	1
Conferma passione per educazione infanzia	1
Connessione con successiva opportunità di lavoro	1
Consapevolezza su importanza delle competenze	1
Consapevolezza su qualità luoghi di lavoro	1
Contatto per lavoro post-lauream	1
Creazione di network	5
Desiderio lavorare in ambito HR	2
NO educatrice per l'infanzia	4
Passaggio da Infanzia a Adolescenza	2
Passaggio da Infanzia a Età Adulta	4
Percezione scarsa affinità con professione educativa	1

Figura 117 - Outcomes percepiti rispetto ad esperienza di tirocinio svolta

INT. 12: Sicuramente vorrei sfruttare quello che ho fatto nel corso magistrale, però ad oggi so quello che non voglio fare, non voglio fare l'educatrice per l'infanzia a vita, più che quello che voglio fare. Mi piacerebbe sì lavorare nelle risorse umane, però per ora per me è un'idea abbastanza fumosa, perché esperienze concrete non ne ho. [...] Sì mi ha fatto rendere conto che non era finita lì, nel senso mi rendevo conto che per esempio la figura dell'educatore che lavorava a contatto con i bambini e con i genitori nello stesso servizio non poteva avere una preparazione che avevo io e basta, doveva un attimino essere una persona un po' più diverse, che sia uno psicologo oppure un esperto anche per relazionarsi con gli adulti, quindi mi sono resa conto sì questa potrebbe essere una cosa interessante che posso fare però se rimango solo con lo sguardo rivolto all'infanzia mi perdo qualcosa. Quindi questo il tirocinio me l'ha fatto un po' capire, poi tutto quello che è venuto dopo lo scoperto poi affacciandomi al corso, vedendo quello che potevo offrire e tutto, però questo sì mi aveva fatto rendere conto che c'era ancora da fare.
INT. 14: poi facendo il tirocinio alla triennale mi sono resa conto che probabilmente lavorare tutta una vita con i bambini dell'età di tre anni forse non è il mio. [...] In un asilo nido per Firenze, che comunque è un bell'istituto. In via San Gallo, ci sta che ne abbiano aperto un altro bere che dov'ero io facevano loro i lavori per aprire un'altra sede, però appunto facendo il tirocinio per un mese e più mi sono resa conto che forse forse proprio quella fascia di età lì, che è stimolante però allo stesso tempo è ripetitiva e ogni anno devi fare sostanzialmente lo stesso lavoro.
INT. 18: Poi però facendola triennali senza dell'infanzia mi sono resa conto che forse l'infanzia 0-3 non era proprio adatta a me, anche con il tirocinio, cioè il tirocinio è stato il momento fondamentale per dire va bene non è un lavoro che disdegno, non è un lavoro che dico oddio non lo farei mai nella mia vita però non è quello che veramente mi realizza, e quindi anche proprio essendo lì nel tirocinio, lavorando con i bambini ho capito che più che i bambini a me interessava la parte adulta, così come poi era stato al

liceo, perché io al liceo non volevo interessarmi, cioè non volevo essere lo studente, guardare lo studente, io volevo guardare il docente per riuscire a creare un rapporto migliore tra docente e docente. [...] Il nido era comunale, quindi diciamo che a livello innovativo poco, però sono stata contenta in ogni caso del tirocinio, anche se, come ti ho detto prima, il tirocinio è stato un po' la chiave di volta per capire che non era quella la mia professione.

INT. 9: durante il percorso ero diciamo sempre improntata con una educazione di bambini fino a quando non ho fatto il tirocinio all'interno di un asilo nido privato, nel quale eravamo cinque tra maestre e tirocinanti, e 10 bambini, e diciamo che quest'esperienza non mi ha motivato (inc.) e quindi le scelte diciamo della magistrale è stata più indirizzata (inc.) è per quello che ho scelto di iniziare scienze dell'educazione degli adulti. [...] Si è stata un'esperienza di rilievo perché ho sicuramente capito come ciò che si fa in un asilo nido, che fino a quel momento l'avevo solamente studiato però vederlo è diverso. Non è stata però un'esperienza che mi ha dato grande motivazione perché il rapporto tra insegnante e bambino era talmente basso che io mi sentivo quasi inutile.

Figura 118 - Estratti su esperienza di tirocinio presso asilo nido che ha portato ad un cambiamento di prospettiva professionale verso adolescenza ed età adulta

Outcomes Tirocinio				
Passaggio da Infanzia a Età Adulta	Creazione di network	Consapevole...	Conferma pa...	Comprensio...
		Approfondimen...	Approfondime...	Perc...
NO educatrice per l'infanzia	Passaggio da Infanzia a Ado...			
	Desiderio lavorare in ambit...	Consapevol...	Autonomia ...	Acquisizione ...
	Contatto per lavoro post-lau...	Connession...	Acquisizione...	Acquisizione...

Figura 119 - Frequenza degli outcomes percepiti rispetto all'esperienza di tirocinio svolta

Tutto questo si ritrova nell'analisi delle frequenze degli outcomes percepiti, in cui su tutti si collocano la volontà di un passaggio di *quid* professionale dall'infanzia all'età adulta e, di pari passo, il bisogno di rivedere il proprio percorso di educatore per l'infanzia verso nuove direttrici.

Partecipazione ai Career Service

Al termine di questo percorso, che avvolge tutta la filiera della formazione universitaria, l'attenzione si rivolge verso i servizi di Job Placement, strutturati dal

Career Service dell'Università di Firenze²¹⁰. Essi risultano particolarmente rilevanti nell'analisi del campione in esame poiché la coorte considerata, per la prima volta, ha visto la presenza di tali servizi in forma *embedded* all'interno di molteplici corsi del CdS LM-57&85. La sperimentazione, nell'ottica di sostenere l'ipotesi di Yorke e Knight che lo sviluppo di *employability* sia un processo *curriculum-embedded* (Yorke, Knight 2006; Boffo, Terzaroli 2017; Boffo 2018a), ha inteso accompagnare il processo formativo con attività mirate di costruzione della carriera. Ciò con l'intento di favorire l'acquisizione di *skills* per la transizione al lavoro e anticipare la presa di consapevolezza sulle dinamiche del mondo del lavoro e gli strumenti per un efficace inserimento. Per tale ragione, la maggior parte degli intervistati, come si evince dalla figura di seguito presentata, ha preso parte alle attività legate alla linea di *Formazione al lavoro*, in cui l'attenzione è dedicata alla presa di consapevolezza su postura e modalità di ricerca attiva del lavoro nonché alla realizzazione di strumenti quale il *curriculum vitae*, la lettera di presentazione e il video CV così come la conoscenza dello strumento di selezione dell'Assessment Center (Boffo 2018a).

²¹⁰ I servizi del Career Service dell'Università di Firenze consistono in «programmi, servizi e iniziative di Job Placement che mirano a fornire risposte adeguate ai bisogni degli studenti e dei laureati, offrendo loro informazioni e formazione necessarie per la costruzione della propria identità professionale e per la progettazione attiva della propria carriera. I servizi rivolti a studenti e laureati riguardano, come già indicato, quattro linee: Career Counseling, Formazione al lavoro, Incontri con le imprese, Sviluppo dell'intraprendenza.

Per ciò che attiene alla prima linea, quella del *Career Counseling*, come si evince dalle informazioni diffuse sul sito del Placement dell'Università di Firenze, si sottolinea l'impegno a “valorizzare le risorse personali di ciascuno allo scopo di promuovere la costruzione di un progetto professionale e di vita in linea con i propri valori. I servizi di Career Counseling includono: 1. Career Counseling e Life Designing individuale; 2. Constructing life counseling di gruppo; 3. Life Meaning Counseling di gruppo; 4. Intrapreneurial Self-Capital Training di gruppo”.

La seconda linea riguarda i servizi per la *Formazione al lavoro* al fine di “fornire percorsi utili e strumenti che facilitino un ingresso consapevole nel mondo del lavoro, promuovendo attività laboratoriali, simulazioni e consulenza individualizzate come anche competenze trasversali. I servizi di Formazione al lavoro includono: 1. Laboratorio di ricerca attiva del Lavoro; 2. CV Check; 3. Video CV; 4. Assessment Centre; 5. Seminari di Orientamento al Lavoro”.

La terza linea si occupa degli *Incontri con le imprese*, ha lo scopo di “creare le condizioni ottimali per una attiva ricerca del lavoro e un proficuo incontro tra domanda e offerta, sia per fini conoscitivi che per fini selettivi. Gli incontri con le imprese includono: 1. L'Impresa si presenta; 2. Career Lab; 3. Career Day; 4. Stage; 5. Vetrina delle offerte di lavoro”.

Infine la quarta linea attiene allo *Sviluppo dell'intraprendenza*, ovvero si impegna a “sviluppare e rafforzare l'intraprendenza e le abilità imprenditoriali dei partecipanti incontrando testimoni, facendo rete e sviluppando progetti di innovazione. I servizi di sviluppo dell'intraprendenza includono: 1. Job-in Lab; 2. Palestra di intraprendenza”» (Boffo 2018a: 19-21).

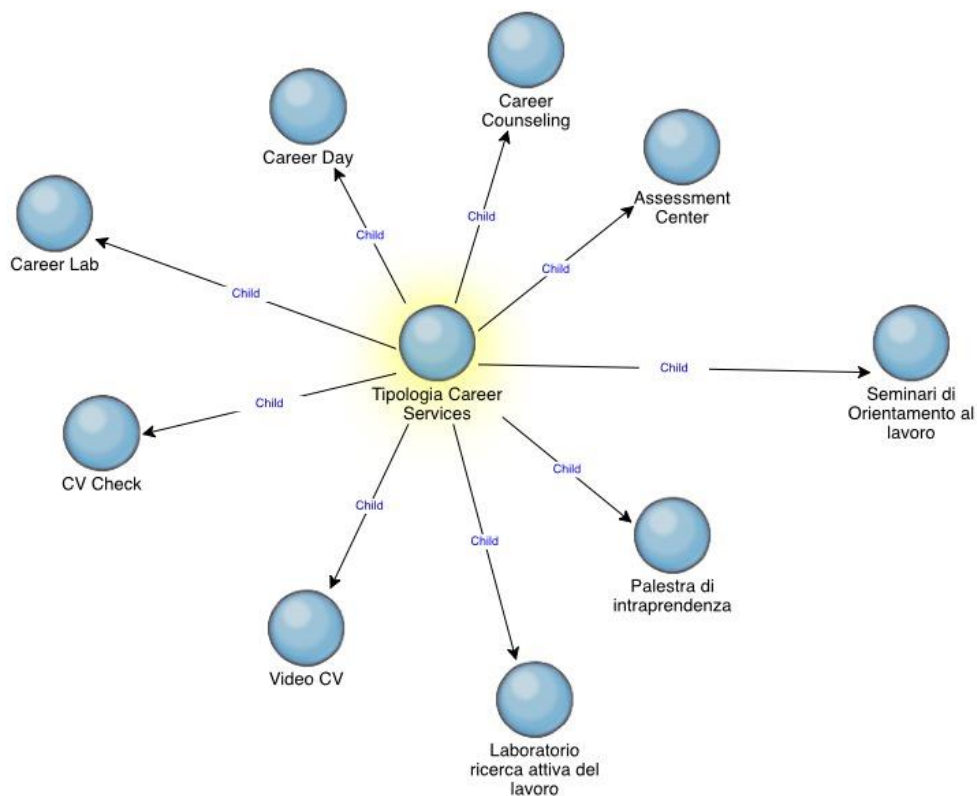


Figura 120 - Tipologia Career Service frequentati

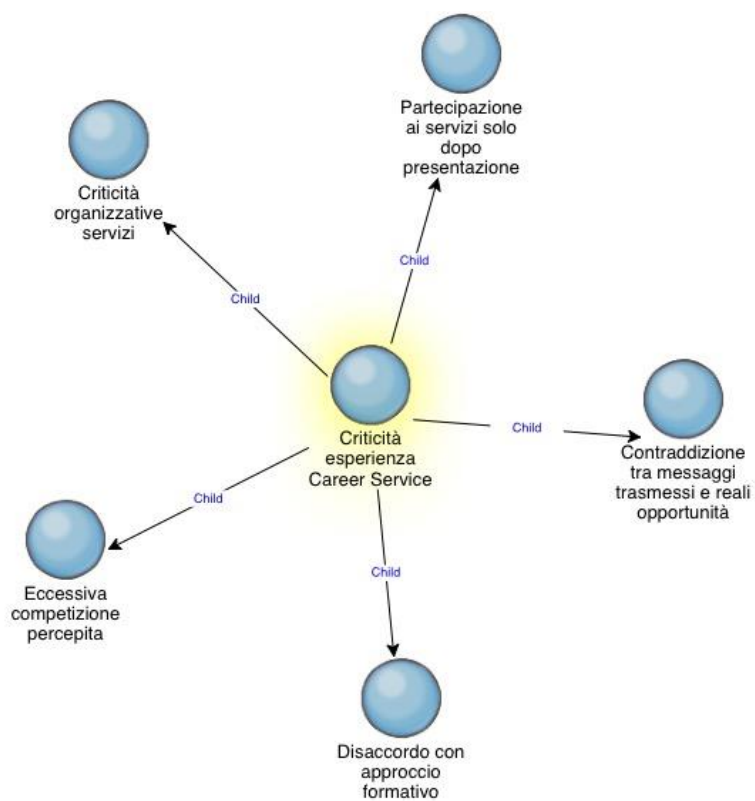


Figura 121 - Criticità emerse dalla partecipazione ai Career Service

Particolarmente interessante, anche in un'ottica di misurazione d'efficacia della sperimentazione, è la lettura di criticità e outcomes positivi percepiti dai soggetti intervistati all'interno del gruppo partecipante. Le prime fanno emergere problemi per ciò che concerne l'organizzazione e la funzionalità del servizio, segno di un legame rilevante tra funzionalità complessiva delle attività e capacità di rispondere a bisogni e aspettative del soggetto. Si notano, inoltre, alcuni elementi di disaccordo, sia rispetto all'approccio proposto sia riguardo alle dinamiche di competitività emerse sia in merito alle contraddizioni tra prospettive illustrate e reali opportunità di inserimento tramite tirocinio o contratto di lavoro.

<i>Nodes</i>	N° SOGGETTI
Acquisizione consapevolezza sul sé professionale	7
Approfondimento sul mercato valutata in modo positivo	5
Conoscenza criteri lettura del CV	2
Conoscenza strumento Video CV	2
Consapevolezza di anticipare la partecipazione ai servizi durante percorso di studi	1
Consapevolezza su competenze trasversali	1
Creazione contatti	4
Diffusione social network efficace	1
Entusiasmo da partecipazione a servizi	3
Esperienza formativa colloqui di lavoro	8
Focalizzare obiettivi e strategie	2
Importanza dello stimolo ricevuto dal docente	1
Investimento su sviluppo personale	3
Investire su prospettiva imprenditiva	1
Miglioramento della qualità del proprio CV	15
Percezione del bisogno approfondire servizi dopo SEMOL	1
Percezione del bisogno di ricercare un percorso lavorativo soddisfacente	1
Possibilità di riflettere sul CV	8
Soddisfazione rispetto a formazione imprenditoriale	3
Stimolo dal ricevere feedback formativo su punti di forza e aree di miglioramento	3
Sviluppo capacità di affrontare processo di selezione	9

Figura 122 - Outcomes percepiti positivamente rispetto alla partecipazione ai Career Service

Andando invece agli outcomes percepiti positivamente rispetto alla partecipazione ai Career Service, si coglie una sensibile diffusione della constatazione di un miglioramento del proprio *curriculum vitae*, dell'acquisizione di consapevolezza grazie all'attivazione di processi di riflessività sul sé professionale, su obiettivi e strategie, su aree di forza e miglioramento; sul CV come strumento di presentazione, così come della crescita nella capacità di affrontare le fasi di un processo di selezione.

Si rileva poi una consistenza della dimensione formativa dei colloqui di lavoro (siano essi su eventi spot come il Career Lab o grandi eventi di *job fair* come il Career Day), avvalorata anche dalla possibilità di creare contatti ed investire sul proprio *network*.

Si sottolinea in aggiunta una soddisfazione rispetto ai percorsi di formazione imprenditiva e imprenditoriale, che si rifanno ai processi di *entrepreneurship*

education (Moberg *et al.* 2014), in relazione alle attività della Palestra di Intraprendenza²¹¹.

Seppure in frequenza minore, si segnala le due etichette “Consapevolezza di anticipare la partecipazione ai servizi durante percorso di studi” e “Importanza dello stimolo ricevuto dal docente” come elementi che connettono l’esperienza del Career Service da un lavoro al livello curriculare dell’offerta formativa, dall’altra alla consistenza della relazione educativa tra professori e studenti nella sensibilizzazione verso i temi dell’orientamento al lavoro e Job Placement.

Outcomes positivi esperienza Career Service						
Miglioramento della qualità del proprio CV	Possibilità di riflettere sul ...	Acquisizione consapevole...	Creazione co...			
Esperienza formativa colloqui di lavoro	Approfondimento sul...	Entusiasmo da ...	Perc...	Impor...	Diffus...	
	Stimolo dal ricevere fe...	Soddisfazione r...	Consapevolezza...		Perc...	
Sviluppo capacità di affrontare processo di selezione	Investimento su svilup...	Focalizzare obi...	Conoscenza stru...		Inves...	
			Conoscenza crit...		Consa...	

Figura 123 – Frequenza degli outcomes percepiti positivamente rispetto alla partecipazione ai Career Service

INT. 14: cosa molto interessante perché anche lì il curriculum lavorando nell’associazione l’avevo fatto, cioè nel senso un po’ così, però effettivamente secondo me è stato molto utile quell’incontro lì perché è una persona che ti spiegasse come doveva essere costruito il curriculum, quali cosa potevi scriverci e quali no, proprio come strutturarli, cioè è stato molto interessante. Lì per lì non l’ho pensato, invece è stato molto interessante, ed è stato bello anche lì il confronto che c’era tra gli studenti e la persona che veniva a spiegarci il tutto, perché senza i pregiudizi o comunque in maniera più spontanea ...[...] gli studenti, altra cosa che alla triennale non c’era,

²¹¹ Cfr. «La palestra di intraprendenza fa parte delle iniziative dell’Ateneo fiorentino volte a creare e migliorare l’autoimprenditorialità; è un programma di allenamento per accompagnare gli studenti UNIFI dall’idea al progetto di business attraverso la valutazione della motivazione personale e della propensione imprenditoriale. Per mettere a fuoco il progetto e delineare un modello di business cantierabile e sostenibile confrontandosi con le asperità del mercato, le opportunità, le minacce, gli adempimenti, le regole del gioco. L’obiettivo della Palestra è creare spazi di innovazione, rafforzare le abilità imprenditive, sostenere l’attitudine all’imprenditorialità e elaborare un piano per immaginare il lavoro, il proprio lavoro del futuro. Un tempo di allenamento nel quale incontrare testimoni, fare rete, aprire nuove prospettive, mettersi alla prova. La partecipazione è gratuita e la durata è di 2 giornate di workshop» <https://www.unifi.it/cmpro-v-p-8678.html> (09/2018).

questo non è un controbattere il professore però un discutere con lui in maniera propositiva, nel senso se io non ho capito una cosa, oppure l'ho capita in un determinato modo chiedo conferma o smentita al professore, quindi inizia un dibattito costruttivo sia per il professore secondo me, perché magari si rende conto o di non aver spiegato correttamente una cosa o comunque magari di poter anche rivedere alcune cose, sia vede gli studenti, perché io ad esempio ho iniziato questa cosa dell'pormi con il professore a metà del primo anno della magistrale, cioè dovevo ancora una fino a sbloccarmi.

INT. 17: Che per me alcune cose sulla redazione del curriculum per esempio ecco non ci avrei mai pensato a mettere alcune cose. mi ha aiutato ad essere molto più riflessiva su tutte le cose che io ho fatto, da quando per esempio ho preso il diploma del liceo fino ad ora. Alcune esperienze magari c'avrei pensato due volte ad inserire nel curriculum, che ne so per esempio una volta ho lavorato in un b&b per rifare le camere, tipo sono cose proprio pratiche, economiche, che quando c'hai bisogno di soldi lo fai, e magari prima non ce l'avrei messo nel curriculum però è illuminante anche il fatto che uno dice guarda il curriculum e dice sì lei studia però comunque ha anche fatto delle attività, cioè nel senso che te in un periodo hai solo studiato e sei una nullafacente, cioè comunque ti sei impegnata anche in altre attività. Quello per dire, cioè è una cosa che per alcuni magari può fare la differenza, per altri no. Prima non ce l'avrei messo nel curriculum, ora ce lo metto lì, nel senso vabbè ho fatto la, come si chiama come figura non lo so, comunque quella che rifà le camere nei b&b, va bene ce l'ho messo, magari per quello che è il mio percorso anche da studente dice non c'entra niente però non si sa mai, però è un po' dimostrare che te

INT. 20: E all'interno del laboratorio io ho capito che c'era un aspetto di me che volevo cambiare, perché c'era la dottoressa xxx che stava spiegando un aspetto del mondo del lavoro, ora non ricordo di preciso, e aveva chiesto a noi partecipanti al laboratorio chi volesse riportare un suo punto di vista. Al che io mi sono interrogata perché desideravo esprimermi però avevo il timore di farlo davanti ad una platea di persone, perché mi sarei dovuta alzare, prendere il microfono e farlo. E lì ho capito che dovevo sfidarmi, cioè è una mia paura parlare in pubblico, quindi l'esercizio del public speaking, però quell'esperienza l'ha sollecitato, ha sollecitato il desiderio di voler abbattere quell'ostacolo che per me era molto forte, motivato sia dal fatto che in un futuro mi vedo comunque come formatrice in azienda, quindi là c'è la possibilità che io debba parlare a più persone, quindi questo pensiero mi ha fatto dire bene posso farlo, posso alzarmi, prendere il microfono e parlare. E così l'ho fatto, ho alzato la mano e ho esercitato il mio public speaking. E così la partecipazione a questi servizi è stata necessaria per capire quali competenze io avrei dovuto migliorare per lavorare, cioè per inserirmi poi nel mondo del lavoro. Quindi era una il public speaking ho scoperto, già lo conoscevo però la voglia...di esplorare meglio quello che sono e quello che voglio fare nel mio futuro, quindi anche definire quelle che possono essere le prospettive che si possono presentare davanti a me a cui non avevo pensato, quindi le possibili alternative, cioè magari uno dice voglio seguire quel percorso ma non penso alle alternative possibili a quel percorso. Con quello ho fatto un esercizio proprio sulle alternative, quindi se non dovesse essere questa la strada io potrei...

INT. 27: Penso che a livello di supporto che mi ha dato uno può iniziare ad interrogarsi più seriamente sulla prospettiva futura, è un po' quello che dicevo anche prima, la mia rielaborazione del lutto di fine percorso è un po' dovuta secondo me anche al fatto che poi uno è troppo incentrato sulla bellezza del momento, dello studiare e tutto, però probabilmente stavo talmente bene che non mi proiettavo mai verso la fine del percorso verso un lavoro, invece qui noto che c'è tantissimo questo aggancio, cioè tenerci proprio a costruire un poggio dalla laurea magistrale la tua figura professionale, in questo senso dicevo è più professionalizzante, cioè proprio livello tuo di come ti vedrai nel mondo del lavoro. Quindi si pensa che sia fondamentale perché ti dà un po' l'idea di dire rifletti anche un po' sul fatto che poi quando finisci qua quello che ti aspetta è il mondo del lavoro, quindi iniziare un confronto diretto quando ancora però se studente.

INT. 2: ma a livello proprio a parti del mio proprio personale di piacere e divertimento di farlo, però l'Assessment Center l'avrei anche rifatto, ma anche per riflessione su di

me, quel miglioramento spero è stato veramente utile perché ti permette di guardarti da fuori e trovare lacune che magari non ti eri mai reso conto.
INT. 30: che è stato interessantissimo sia per le attività che abbiamo svolto durante il corso, infatti molto interessante è stato quello del cartellone dove noi abbiamo dovuto riportare le esperienze positive e negative, tracciando delle linee, e quello a parer mio è stato molto molto utile ma soprattutto a noi stessi, perché noi in quel momento abbiamo tutto fare, diciamo abbiamo dovuto rivisitare in un certo senso ciò che era stato il nostro percorso e cercare di capire cosa realmente ci aveva portato alle nostre scelte, cosa ha realmente è il nostro interesse, perché spesso noi ragazze e ragazzi prendiamo scelte anche senza pensarci molto e quindi poi ci ritroviamo così, a volte anche un po' persi perché non siamo sicuri di quello che stiamo facendo. E per quello è stato molto importante perché in quell'attività lo studente, noi studenti ci siamo davvero soffermati a pensare cosa ci piace, cosa non ci piace, cosa non c'è piaciuto anche, cosa ci piacerebbe, e quindi in un certo senso capire un po' questo.
INT. 10: sono stati tutti molto interessante, partiamo dal primo che ho fatto, quindi nella palestra dell'intraprendenza, come è stato organizzato è stato davvero molto bello, perché sono state una serie di lezioni incentrate su un progetto appunto imprenditoriale, e quindi loro ci hanno davvero aiutato a sviluppare questo nostro progetto, e anche a livello di conoscenza perché ci hanno un po' spiegato il mercato del lavoro, come funziona la ricerca dei fondi, quindi non solo diciamo incentrata proprio sullo sviluppo di questa idea imprenditoriale ma serie di conoscenze anche a livello di marketing, che per quello che mi riguarda sono state utili
INT. 10: Rispetto al career day, fammi a ricordare, il career day è stato anche molto formativo perché mi ricordo che quel giorno sono riuscita ad avere diciamo un brevissimo colloquio con diverse aziende e cooperative, e anche lì mi ricordo che prima ero un po' più impazzata mentre poi alla fine ero anche un po' più sicura rispetto alle domande che mi rivolgevano, e devo dire che c'è stata una mia mancanza perché non ero preparatissima e quindi sono venuta al career day un po' così, allo sbaraglio, e quella è stata forse una mia mancanza non aver studiato davvero tutte le aziende, tutte le opportunità, andare un poco sì a dire vabbè ci vado e vediamo come va.
INT. 12: Sicuramente come ci si presenta, perché non lo so un po' maniacca del controllo io e quest'altra mia amica, sempre la stessa, stampammo il curriculum, abbiamo detto andiamo, subito positive, e infatti servi perché comunque alcuni ce lo chiesero, e un'altra ragazza che era con noi no, e quindi insomma qui si vede la differenza almeno si era più tranquille. Quindi cosa ho imparato, che comunque se ti presenti bisogna che tu ti presenti per bene, c'è una cosa o la fai o non la fai, almeno da quel punto di vista lì eravamo andate preparate, dunque avevamo preso con serietà per dire si va, si prova e si fa per bene, quindi forse ho imparato quello. [...] Dal punto di vista più della ricerca del lavoro i colloqui, almeno quelli che ho avuto io e che mi ricordo, a parte quella che ho fatto con Adecco, che me lo ricordo perché mi è anche rimasto impresso, che mi disse a mio agio, mi chiese le cose, gli altri furono un po' più sbrigativi, quindi mi chiesero proprio due o tre cose, cosa che piacerebbe fare, perché hai scelto noi, però molto più veloce, non lo so se vedete magari non me li ricordo neanche, mi sembra una cooperativa...
INT. 4: Quello sì, secondo me è una buona opportunità anche proprio per conoscere tutte le aziende, cioè i nomi proprio, chi c'è presente nella realtà lavorativa, perché tante sì, quando poi sono andata a iscrivermi, a prendere l'appuntamento, tante mi sono messa lì a cercarle perché non sapevo manco chi fossero, poi non essendo di Firenze ma di altri posti più lontani a maggior ragione non so chi siano, però quello mi è piaciuto tanto e ho detto ci voglio ritornare e ho detto magari ad ottobre, che ho finito il percorso, magari in un'ottica futura mi sprona di più. Quindi sì, quello sì ci voglio ritornare.
INT. 3: Le competenze che ho sviluppato tramite i servizi non saprei, cioè sì, penso alla cosa che ho detto dell'intraprendenza, l'intraprendenza l'ho appresa da altro, da altre esperienze. Sicuramente mi hanno dato la possibilità di focalizzarmi di più, darmi degli aiuti anche tecnici, focalizzandomi di più su cosa volevo fare e come lo volevo ottenere, questo sì.
INT. 5: Quindi questa cosa di dire io non devo cercare un posto di lavoro, devo cercare

<p>di avere una carena formativa e professionale tale da permettermi di essere sempre occupabile, questo è un forte cambio di prospettiva anche nell'approccio, perché se io voglio cercare qualcuno che mi assuma per tutta la vita magari anche se non ci sono delle grandi condizioni io cerco di lavorare per quell'azienda e cerco di farlo in modo che l'altro capisca che io voglio lavorare per lui, che io tengo a quell'azienda eccetera. E questo è un modo di investire capitale, in modo che quando quella persona deve scegliere tra te e un altro perché ha investito capitale in quell'azienda. Invece l'approccio è totalmente diverso, cioè io sto qua fino a che tu mi dai valore, mi dai un curriculum, cioè lavoro per il mio curriculum, cioè non lavoro per farmi voler bene da te.</p>
<p>INT. 5: certo io lavoro bene perché fa parte della mia professionalità però non m'interessa quello che pensi te in un certo senso, ma mi interessa la strutturazione del mio curriculum e del mio percorso formativo, perché domani tu mi dici ciao ma io sono occupabile perché ho un curriculum che mi permette di farlo. E questo si ricollega molto secondo me alla felicità del lavoro, nel senso io sono dell'idea che un educatore che fa tutta la vita un solo settore educativo rischia di andare in una sorta di (inc.), invece se io ho un curriculum e un percorso formativo che mi permette di cambiare più volte lavoro, capire quello che mi piace, cambiarlo, in un certo periodo della mia vita mi piace quel lavoro e lo faccio, e non altro mi piace un altro settore educativo, e lo faccio, mi permette attraverso le esperienze di educarmi e di cercare sempre di essere felice e non di tapparmi la bocca, perché quello è il datore di lavoro che mi dovrà mantenere tra parentesi per tutta la vita.</p>
<p>INT. 11: E in corso sono stati utili, beh la presentazione del curriculum io in tutto il mio percorso non avevo mai trovato l'occasione di fare una riflessione sul curriculum, quindi già quello è stato un utile. Poi quando un argomento è proposto da una persona che è dentro quel lavoro si percepisce proprio qualcosa di bello. Altro non ti so dire perché gli altri servizi proprio non li conosco.</p>
<p>INT. 24: gli strumenti per riuscire ad interfacciarmi con il mondo del lavoro, cioè io credo che oggi come oggi saper fare un curriculum non è così scontato perché al recruiter arrivano centinaia di curriculum e fare la differenza è fondamentale, cioè io in prima persona l'ho vissuto, magari prima non riuscivo neanche ad essere chiamata, adesso invece comunque mi chiamano, cioè è già sopra lo screening del curriculum non è scontato,</p>

Figura 124 - Estratti degli outcomes percepiti positivamente rispetto alla partecipazione ai Career Service

Cambiamenti desiderati rispetto al percorso svolto

L'intervista semi-strutturata, come precisato dalla letteratura (Torlone, Del Gobbo 2014), offre lo spazio per sondare non solo la base empirica dei vissuti dei soggetti, ma, aprendosi al dialogo e all'ascolto, è uno strumento efficace di analisi dei bisogni (Boffo, Gioli 2016). Per tale ragione, approfondire la percezione dei soggetti intervistati in relazione a ciò che avrebbero fatto diversamente rispetto a quanto scelto ed esperito può aiutare la riflessione sul miglioramento dell'efficacia e della qualità formativa dei percorsi di alta formazione. La figura seguente, in tal senso, illustra il sistema di etichette che l'esplorazione dei bisogni di cambiamento rispetto al percorso svolto hanno fatto emergere.

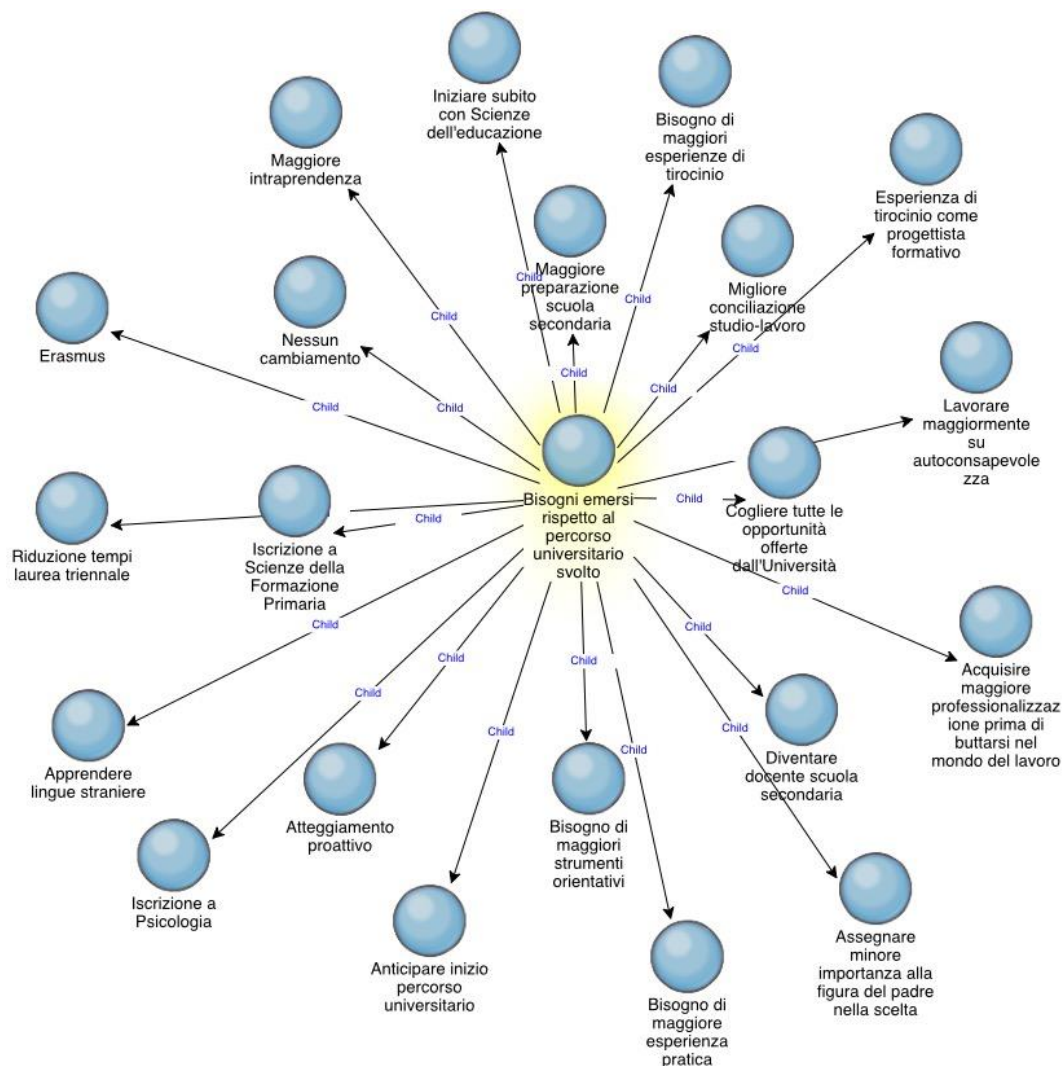


Figura 125 - Bisogni di cambiamento emersi rispetto al percorso svolto

La figura, non restituendo appieno la complessità e il dettaglio dei valori, è integrata dalla seguente tabella. Si ricava come un buon numero di soggetti non vorrebbe apportare alcun cambiamento a quanto fatto, segno di una soddisfazione complessiva o, comunque, di una positiva percezione rispetto all'esito di quanto vissuto. Il bisogno di maggiore esperienza professionalizzante, sia essa legata alla pratica didattica, sia essa concepita in un'ottica di tirocinio o lavoro, vale una buona fetta delle etichette estratte dall'analisi tramite software. Vi è poi il livello della postura e dell'atteggiamento assunto durante gli anni universitari, che sarebbe potuto essere maggiormente proattivo, intraprendente, aperto alla dimensione internazionale dell'Erasmus e delle lingue straniere, cogliendo così le numerose opportunità che l'Ateneo mette a disposizione dei propri iscritti. Infine, si sottolinea la presenza di percezioni circa un miglior orientamento alle scelte, manifestato sia dall'attribuzione di importanza alle figure che hanno supportato le scelte (es. i genitori), sia dalla richiesta di maggiori strumenti orientativi, sia dalla palese espressione della possibilità di iscriversi a diversi corsi di studio, seppur comunque affini con la filiera della professionalità educativa legata ai corsi L-19 e LM-57&85.

<i>Nodes</i>	N° SOGGETTI
Acquisire maggiore professionalizzazione prima di buttarsi nel mondo del lavoro	1
Anticipare inizio percorso universitario	2
Apprendere lingue straniere	1
Assegnare minore importanza alla figura del padre nella scelta	1
Atteggiamento proattivo	2
Bisogno di maggiore esperienza pratica	2
Bisogno di maggiori esperienze di tirocinio	4
Bisogno di maggiori strumenti orientativi	1
Cogliere tutte le opportunità offerte dall'Università	2
Diventare docente scuola secondaria	1
Erasmus	2
Esperienza di tirocinio come progettista formativo	1
Iniziare subito con Scienze dell'educazione	1
Iscrizione a Psicologia	1
Iscrizione a Scienze della Formazione Primaria	2
Lavorare maggiormente su autoconsapevolezza	1
Maggiore intraprendenza	3
Maggiore preparazione scuola secondaria	1
Migliore conciliazione studio-lavoro	2
Nessun cambiamento	6
Riduzione tempi laurea triennale	1

Figura 126 – Dettaglio bisogni di cambiamento emersi rispetto al percorso svolto



Figura 127 - Frequenza dei bisogni di cambiamento emersi rispetto al percorso svolto

Se ci si sofferma sul dettaglio di quanto gli intervistati hanno condiviso in sede di colloquio è interessante verificare i bisogni rispetto al curriculum di studi. Essi, infatti, sottolineano la rilevanza dell'esperienza pratica, sia essa relativa a didattiche *work-related* (Frison 2018), afferente al tirocinio (Melacarne 2018) o ad altre esperienze extracurricolari.

<p>INT. 21: Le ore di tirocinio, metterei più ore di tirocinio piuttosto che esami più teorici che a mio avviso forse non ci cascano nulla col percorso, tipo esame di storia, esame di filosofia, quindi toglierei più esami teorici e metterei più esami pratici che fa lavori di gruppo, ricerche sul campo e ore di tirocinio. [...] Nella laurea triennale alla fine sì anche lì le ore di tirocinio secondo me sono fondamentali, tipo aumentare le ore di tirocinio rispetto alle ore poi teoriche di esame, perché è vero che la triennale ti forma per essere educatrice però se non sviluppa con le competenze relazionali, riflessive, a contatto poi sul campo è difficile mettere in pratica la teoria in un campo poi che non hai mai vissuto durante i tre anni.</p>
<p>INT. 31: Ma guarda l'unica cosa di cui forse avrei potuto migliorare durante le triennale probabilmente avrei potuto fare ancora più esperienze diciamo, sono stata molto incentrata sullo studio studio, sì, però comunque insomma ho fatto tre mesi all'estero quindi diciamo qualcosa ho fatto. Sono relativamente soddisfatta debbo dire la verità anche del percorso qua a Firenze, perché comunque mi ha dato la possibilità nuovamente di andare all'estero, e quindi per me quello vale tutta la laurea.</p>

Figura 128 - Estratti relativi ai bisogni di cambiamento emersi rispetto a esperienze pratiche e di tirocinio

Ciò in connessione con una maggiore intraprendenza e capacità di cogliere le opportunità che il contesto universitario può offrire.

<p>INT. 26: Forse l'unica cosa che potrei cambiare è riuscire, se avessi la possibilità di ritornare indietro e a magari riuscire ad individuare a monte della mia carriera dove magari ho investito tempo a fare una cosa quando in realtà magari potevo farne altre, come per esempio tutti i servizi di job placement io ne ho fatto uno giusto perché ci siamo andati un gruppetto tutti insieme, quindi magari ecco la possibilità di cogliere le potenzialità che c'erano in questi servizi qui</p>
<p>INT. 20: Beh se potessi parteciperei, cioè se avessi potuto avrei partecipato a tutti gli eventi in programma, perché mi sono serviti tanto, tanto. Allora quando ho iniziato e la professoressa ci aveva proposto il primo avendo non pensavo che potesse avere una portata del genere su di me, cioè una ricaduta su di me, non pensavo che ascoltando persone provenienti dal mondo del lavoro che potesse scattare qualcosa in me per farmi venire voglia di migliorarmi. INTERVISTATORE - Di buttarsi, di provare.</p>
<p>INT. 20: Di buttarmi, provare, approfondire, non pensavo, la pensavo come una cosa che era obbligata, un percorso obbligato perché dovevamo seguire il programma. E invece dal primo evento in poi ho capito che non era proprio così, non aveva quel ruolo, quel senso, ma era proprio volto a farci conoscere il mondo che c'è fuori dalle istituzioni universitarie, e questo data la complessità del mondo del lavoro mi ha fatto capire quanto sia importante partecipare per conoscerlo.</p>
<p>INT. 21: Sul mio percorso che ho fatto cosa cambierei? No sinceramente farei la triennale, cioè a livello di percorso nulla, sicuramente la prenderei con un altro spirito, con uno spirito più consapevole, cioè ad oggi se mi guardo indietro alla triennale, con un'altra età quindi con un'altra voglia di... sì cambierei, ce metterei forse più passione però la farei più consapevole invece di accettare un 18 sempre pur di finirla, e quindi quest'idea qui mi fa arrivare alla magistrale, ora che sono alla fine, di dire sì okay ho finito la magistrale e ora che faccio, cioè mi riscrivo? Questo.</p>
<p>INTERVISTATORE: E guardando indietro a questo percorso che cosa cambieresti?</p>

<p>INT. 29: Cosa cambierei, forse me stessa.</p> <p>INTERVISTATORE: In che senso?</p> <p>INT. 29: Nel senso che da quello che ho imparato a tornare indietro magari c'avrei messo meno ansia, meno proporzioni e più determinazione, cioè ce l'ho avuta comunque perché sennò non sarei arrivata alla fine, però più consapevolezza della determinazione che c'era in me, perché in realtà c'è stata, me la facevano notare gli altri, infatti comunque c'è stata una differenza tra la triennale e la specialistiche, la specialistica l'ho presa molto più tra virgolette alla leggera della triennale, e quindi ancora una volta però dico...</p>
<p>INT. 4: Cambierei il mio approccio nei confronti di come ho affrontato questo percorso, perché ero impaurita, e tuttora lo sono, perché magari affrontare le cose più direttamente, perché io sono una rimandina, cioè nel senso se non mi convince rimando e rimando, come gli esami, rimando e rimando, come mi è successo in triennale che mi sono voluta lasciare per forza all'esame che più ho odiato, che poi non ci azzeccava niente perché era storia delle dottrine politiche e per me è stato uno scoglio abbastanza grande, infatti poi meno male era l'ultimo, e glielo dissi anche alla professoressa, perché non andò proprio bene, uguale quest'anno, mi sono lasciata un esame del secondo anno che per esempio per tanti era facile, per me no, l'ho dato adesso, tutto a posto, però tornasse indietro dovrei affrontare le cose con un po' più di petto, e mi conosco quindi so che quando una cosa mi fa paura la evito, invece dovrei più che cambiare le scelte che ho fatto cambiare me, cioè cambiare me come persona e proprio come affronto le situazioni, tuttora eh, però magari dal passato ad oggi qualche miglioramento c'è stato, però penso che la cosa più grossa sia questa a livello personale più che di scelte mie che ho fatto, perché per adesso sono convinta di quello che ho fino adesso portato avanti.</p>
<p>INT. 2: Prima di tutto però un fattore di lingua, nel senso di imparare che sia inglese o un'altra lingua ma comunque imparare, avere una competenza in più sia da sfruttare ma sia proprio a livello personale, saper parlare un'altra lingua, che per quanto uno possa fare corsi qua parlarlo direttamente per giorni ed essere costretti è tutta un'altra cosa.</p>

Figura 129 - Estratti relativi ai bisogni di cambiamento emersi rispetto a proattività e intraprendenza

Prospettive future

Di pari passo, le prospettive future fanno riferimento ad un più ampio margine di significati, connessi con i bisogni personali, con gli ambiti professionali desiderati e con la volontà di prendere parte a percorsi di ulteriore formazione.

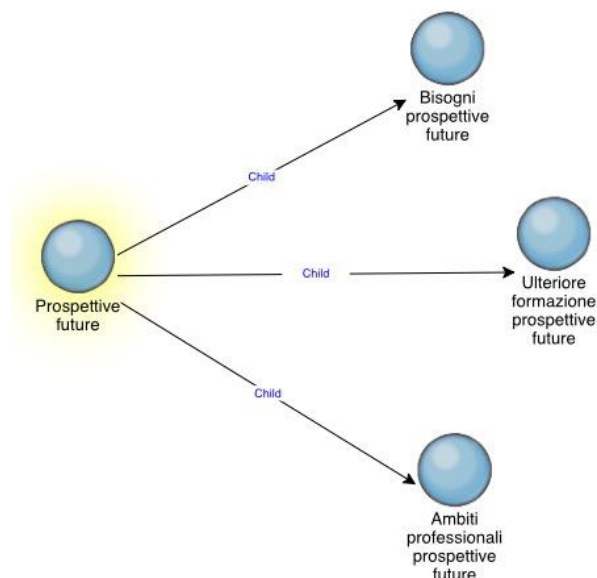


Figura 130 - Prospettive future dei soggetti intervistati

Guardando agli ambiti professionali, appare a primo impatto la sostanziale coerenza di tutte le aspettative manifestate con il profilo in uscita dal Corso di Studi Magistrale in Scienze dell’Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche LM-57&85. Sebbene alcuni studenti o laureati lascino trasparire elementi di incertezza, la presenza di *nodes* afferenti alle professionalità per la progettazione formativa, per i servizi educativi a vari livelli, per i servizi per il lavoro o per la formazione in azienda lascia intravedere una corrispondenza tra sviluppo professionale atteso e percorso formativo effettivamente sostenuto. Infine, l’aspirazione a lavorare in contesti internazionali si lega con le esperienze di tirocinio internazionale e di esperienze didattiche (Winter School) già sopra introdotte.

Nodes	N° SOGGETTI
Agenzia del lavoro	1
Apprendistato agenzia formativa	1
Creazione di una cooperativa	1
Desiderio di fare selezionatore HR	1
Desiderio diventare pedagista	1
Desiderio Formazione HR	1
Desiderio lavorare come educatore in contesti giovanili	1
Desiderio lavoro a livello internazionale	3
Docente agenzie formative	3
Educatore centro diurno	1
Educatrice asilo nido	1
Educatrice carcere minorile	1
Educatrice scolastica scuola secondaria	1

Formatore in azienda	3
Formazione sui luoghi di lavoro	1
Health coaching	1
Incertezza su futuro professionale	2
Inserimento HR	2
Lavorare con anziani	1
Lavoro al CEMEA Toscana	1
NO educatrice per infanzia	1
Professionista media education	1
Progettista formativo	3
Progetto imprenditoriale	1
Prosecuzione lavoro educazione circense	1
Ricerca stage HR Junior	1
Ricerca tirocinio agenzia formativa	1
Servizi educativi per minori	2
Specializzarsi su Project Management	1

Figura 131 - Ambito professionale rispetto a prospettive future

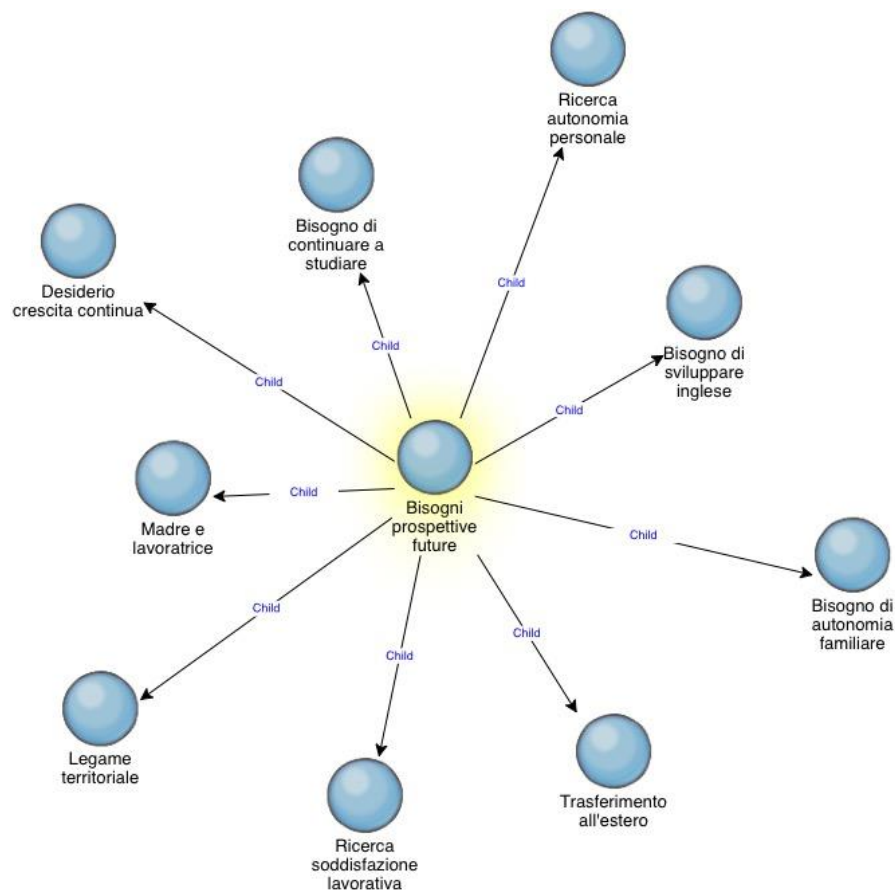


Figura 132 - Bisogni rispetto a prospettive future

Guardando ai bisogni, il punto di vista si sposta radicalmente verso la persona, in cui la transizione al lavoro si innesta con la dimensione territoriale e con le aspirazioni individuali di maternità, autonomia personale e familiare, crescita continua, soddisfazione lavorativa. Accanto ad esse, l'assunzione di un'ottica di *lifelong learning* è qui trasferita nel bisogno di accrescere le competenze linguistiche e, soprattutto, di continuare a studiare in un'ottica di continuo accrescimento di competenze.

È interessante leggere il dettaglio di quanto affermato dagli intervistati in proposito.

INT. 14: E non accontentarmi, cioè nel senso soprattutto inerente alla carriera, cioè una volta che sono arrivate in un punto o decido io che sto bene in quel punto, e quindi mi voglio fermare lì, o sennò comunque di trovare sempre ad andare un po' oltre, cioè magari non fare chissà che cosa però...

INTERVISTATORE: Un miglioramento continuo.

INT. 14: Esatto, prendere se magari un po' più di responsabilità, provare a fare progetti di un po' più grande rispetto a quello che ho sempre fatto, quindi trovare sempre ad implementare così nuove, per come sono fatta io.

INT. 4: A me fa paura abbandonare i libri perché a me piace, cioè a me piace stare sui libri, ma anche se qualcuno mi viene a chiedere "mi puoi aiutare su questo" sono la prima ad aiutarli con i compiti, a me proprio piace stare nei libri. [...] Cioè mi sto analizzando in questo periodo nel dire cosa fare dopo la magistrale, se buttarmi in un mondo lavorativo o intraprendere un nuovo percorso, ma non saprei neanche cosa, cioè ho solo capito che mi piace il fatto di mettermi lì, fare ricerche, cioè a me manca frequentare la facoltà magistrale, cioè la triennale era più un fatto di vengo, mi piace

<p>frequentare la lezione, ho instaurato un'amicizia, comunque ti isoli da casa, almeno per me è servito staccarmi, fare anche solo il viaggio non mi è mai pesato, anche se comunque sono più di un'ora e 20 di rottura, però io a volte veniva a Firenze anche a caso così, tanto per fare qualcosa.</p>
<p>INT. 17: Io sicuramente ho intenzione di impegnarmi tanto nella ricerca di qualcosa che mi possa dare soddisfazione. Sono sicurissima che quest'anno dopo la laurea sarà durissimo.</p> <p>INTERVISTATORE: Perché?</p> <p>INT. 17: Perché è impegnativo cercare un lavoro, quindi sarà molto impegnativo, e vabbè, boh, va bene così, però sono disposta anche a fare attività coerenti, quello sì, senza disperdermi, non ho intenzione di accettare qualsiasi lavoro, cioè proprio voglio impegnarmi per trovare qualcosa che comunque mi dia soddisfazione quanto meno, cioè mi ci vedo... cioè non penso che... per ora troverò difficoltà, comunque sono anche... penso spesso, non lo so, di andare a Lussemburgo da mia sorella, tant'è che ora voglio fare un corso di francese, quest'estate, però è una cosa che proposto pensando.</p>
<p>INT. 5: Allora io ho una carenza molto forte con l'inglese, quindi la mia prospettiva sarebbe imparare l'inglese, quindi trovare un modo di mettere insieme dei soldi, in qualche modo, e andare un po' a fare dei lavori un po' così, qualsiasi cosa trovo, in Inghilterra per imparare l'inglese.</p>
<p>INT. 2: Per il momento sono consapevole del fatto che, soprattutto in questi mesi in cui arriverò in una realtà che conosco poco e dovrò imparare molto in poco tempo, non possono tirarle avanti insieme. Allo stesso tempo sono così debole del fatto che se non la riprendo velocemente in qualche modo, e in qualche modo intendo anche, boh, trovare anche un'altra realtà che magari lo fa e che ha bisogno di qualcuno che gliela faccia anche come ho fatto prima, per volontariato, anche solo per continuare (inc.), o magari (inc.) corso di inglese, in questo modo è un qualcosa che fra virgolette posso perdere, per esempio anche la capacità di lingua, la capacità di traduzione, la capacità di comunicazione.</p>

Figura 133 - Bisogni rispetto alle prospettive future post-lauream

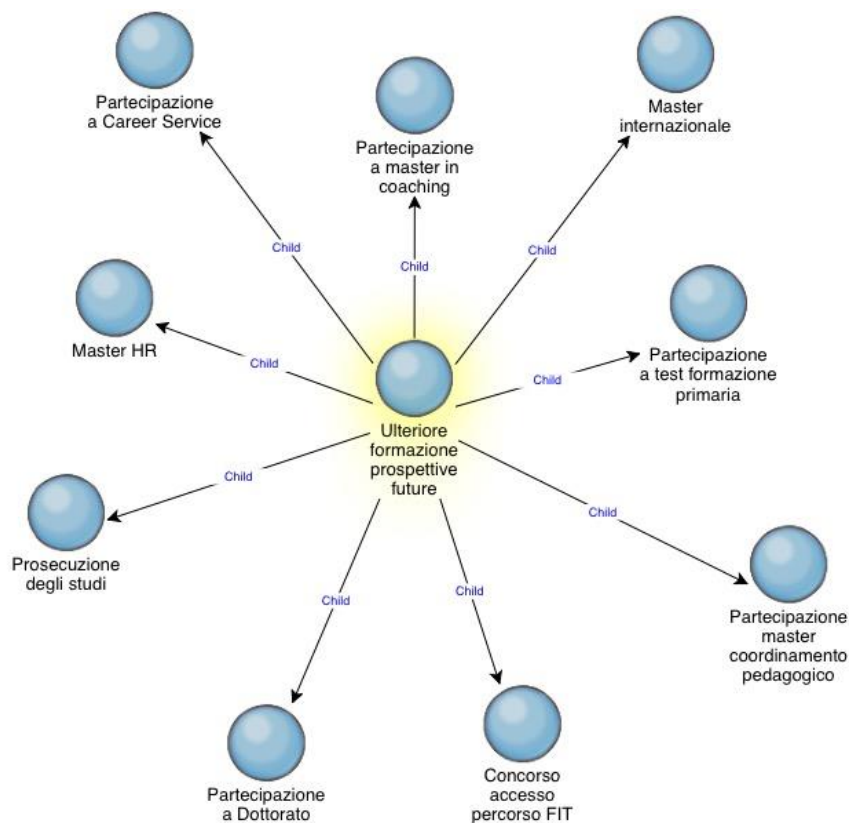


Figura 134 - Ulteriore formazione da frequentare in prospettiva futura

Tutto questo si ritrova, infine, nei bisogni di ulteriore formazione che gli studenti manifestano nell’ottica di incrementare le proprie competenze e capacità. Si osserva come siano tre i soggetti che hanno intenzione di partecipare al concorso per l’accesso al Dottorato di Ricerca, in linea con le esperienze didattiche e di tirocinio internazionale effettuate. Gli altri soggetti hanno espresso il bisogno di proseguire la propria formazione sia sul lato della costruzione di competenze per il lavoro (tramite la partecipazione ai Career Service) sia sull’eventuale iscrizione a percorsi quali master o corsi di studio. Infine, sono tre i soggetti intenzionati a prendere parte al concorso per l’accesso al percorso FIT²¹² per la professione docente.

6.3 Per una employability rivolta al futuro

Leggere i risultati dell’indagine empirica condotta risulta, a questo punto, un esercizio di ricomprensione dell’intero quadro fin qui presentato. La categoria di *employability* (Yorke 2006), qui assunta come nodo centrale di una vasta tela di riflessioni, diviene lo snodo per esplorare le dimensioni implicite del complesso rapporto tra università, apprendimento, mondo del lavoro e società. Il costrutto si sposta da obiettivo di un processo di formazione, come inizialmente ipotizzato, a

²¹² Il percorso Formazione Iniziale Tirocinio FIT è regolato dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca tramite apposita nota <http://www.miur.gov.it/-/titolo-percorso-annuale-fit-di-cui-all-art-17-comma-5-del-dlgs-59-2017-circolare-protocollo-41693-del-21-settembre-2018> (09/2018).

lente per la lettura delle prospettive future e della progettazione di processi formativi per i giovani adulti (Teichler 1999a; Brennan, Shah 2011; Bennett 2016). I dati emersi dal caso di studio sul campione di studenti e laureati, di cui si è dato conto in questa sede, costituiscono la base di riferimento per la costruzione di ipotesi sulle piste di un'università del futuro, capace di sorreggere le sfide sociali, politiche ed economiche a livello globale (Morin 2015). Il seguente paragrafo intende dunque illustrare una lettura prospettica dei risultati attraverso un'organizzazione multilivello delle implicazioni che il costrutto di *employability* lascia intravedere secondo quanto studiato dalle interviste svolte.

Il primo piano è sicuramente di tipo *micro*, vista l'opportunità di focalizzarsi in profondità sul percorso di studi, sulle scelte personali e professionali e sugli aspetti relazionali che hanno caratterizzato il processo di costruzione di *employability* (Boffo, Fedeli 2018). L'osservazione delle dinamiche interne e esterne degli studenti ci permette di individuare conferme con i modelli più noti come quelli elaborati da Yorke (2006), Pool e Sewell (2007) e Sumanasiri, Yajid e Khatibi (2015)²¹³. La teoria di Yorke trova riscontro nel forte accento posto dalle qualità personali e dalle abilità metacognitive come aiuto alla presa di decisione al pari di quella di Pool e Sewell, dove riflessione e valutazione sono elementi chiave nel processo di autoconsapevolezza²¹⁴. Il modello dei ricercatori malesi, invece, trova riscontro nel dettaglio dei fattori caratterizzanti i *learning outcomes*²¹⁵ che vanno a costituire gli aspetti di dettaglio delle capacità legate all'*employability*.

Ciò che appare, a primo impatto, è una visione processuale della costruzione di competenze e capacità per il lavoro: il processo affonda le radici nelle fasi di scelta del corso di studi universitario, in un intenso intreccio tra bisogni, aspettative, desideri e predilezioni per un progetto personale e professionale. Tutto ciò si riferisce non soltanto al perimetro del formale, orientato all'acquisizione di un titolo, ma si apre alle esperienze associative, di volontariato, nonché lavorative (Dalla Rosa, Galliani, Vianello 2017). Da un lato, infatti, è la vita intera delle persone ad essere coinvolta nella quotidianità del tempo dedicato alle attività, dall'altra sono le dinamiche relazionali e di *network* a supportare, o talvolta a influenzare, la presa di decisioni e l'indirizzo delle singole esistenze. Gli attori implicati variano a seconda dello step e del bivio che si trovano ad affrontare: a livello di transizione scuola-università, i docenti e la famiglia rappresentano il gruppo di principale sostegno; il passaggio al corso magistrale, invece, è principalmente caratterizzato dalle informazioni raccolte tra i pari (colleghi di studio o amici) e dalle relazioni con i docenti. Questo dice molto delle modalità di costruzione di carriera, anche in un'ottica di orientamento, che va ben oltre la mera raccolta di informazioni sui contenuti disciplinari, sul piano di studi o sugli

²¹³ Per una lettura dettagliata dei modelli citati si veda il paragrafo 1.3 del presente elaborato dedicato ai modelli per l'*employability*.

²¹⁴ In particolare, Pool e Sewell (2007: 280) fanno riferimento ai costrutti di *self-efficacy*, *self-esteem* e *self-confidence* come risultanti di un processo di riflessione e valutazione sulle dimensioni di *Career development learning*, *Work and life experience*, *Degree Subject knowledge*, *skills and understanding*, *Generic Skills* and *Emotional intelligence*.

²¹⁵ In linea con Pool e Sewell (2007), il modello di Sumanasiri, Yajid e Khatibi (2015: 57) presenta i seguenti elementi costituenti i *learning outcomes* correlati alla categoria di *employability*: *Career developmental learning*, *Work and life experience*, *Degree subject knowledge*, *skills and understanding*, *Generic skills*, *Emotional intelligence*.

sbocchi professionali. Difatti, è un processo che abbraccia tutta la persona, nella sua integrità, soprattutto nella pianificazione di una visione oltre il percorso didattico, oltre i corsi e verso il futuro di una professionalizzazione. Se il lavoro è il vettore per l'ingresso nell'adulità (Eurofound 2014), è da esso che passa la progettazione di una vita autonoma, l'uscita dal nucleo familiare, l'affermazione indipendente nella società e nel mondo oltre alla capacità di rispondere ai propri bisogni specifici. Non è un caso che i soggetti su cui la ricerca si è concentrata abbiano manifestato il legame tra la scelta della laurea magistrale e il bisogno di professionalizzazione al fine di un più efficace ingresso nel mondo del lavoro. La scelta professionale, come ben illustrano Vianello *et al.* (2017), fa riferimento anche al costrutto di *career calling*, ad una chiamata interna che risponda al piacere, alla passione, al coinvolgimento, alla perseveranza, all'orizzonte di senso. Accompagnare il processo di costruzione di *employability* significa, allora, tenere in conto uno spettro ampio di necessità che travalicano il superamento degli esami, l'ottenimento di CFU, la redazione della tesi e, poi, la ricerca del lavoro e l'inserimento lavorativo. Al contrario, è un processo formativo da curare nelle pieghe più nascoste, da prendersi in carico in tutte le sfaccettature che riguardano il soggetto. La cura del lavoro in alta formazione (Boffo 2018b) chiama in causa con forza l'educazione degli adulti nei suoi paradigmi e modelli, soprattutto per guardare a questo sviluppo in un'ottica integrata, dedicando un'attenzione mirata ai luoghi (spazi fisici e temporali), alla formazione di consapevolezza nei soggetti (studenti in primo luogo, ma in tutti gli attori che ruotano intorno ad essi), alle professioni (per connettere laureati e organizzazioni) e alle politiche (che hanno impatto diretto su tutte queste dimensioni) (Federighi 2018).

Quello che possiamo affermare, alla luce della ricerca condotta, è che un intervento mirato all'acquisizione di *employability* non possa prendersi cura soltanto del soggetto, ma debba farsi carico della rete di connessioni che stanno attorno al sistema-studente. Questa galassia densa di soggetti, intervenendo sulla presa di decisioni e sulla definizione del progetto di carriera, ha una influenza intensa su tutte queste dinamiche che si manifestano solo nella superficie dei comportamenti di studenti e laureati. Dietro, vi è una base intensa di opinioni, consigli, supporti, confronti, relazioni su cui le decisioni poggiano e si orientano guardando al domani. Per questo, la comprensione dei percorsi individuali, attraverso i carotaggi delle interviste semi-strutturate di tipo qualitativo, restituiscono una linea di interpretazione anche per il livello *meso* del sistema universitario. Concentrarsi sull'*employability* per l'alta formazione del domani coinvolge l'intero impianto universitario, nei suoi rischi e potenzialità (Teichler 1999a, 1999b, 2013a; Allen, Van der Velden 2007b) nonché nelle sue direttrici per il futuro (Harvey 2003; Brennan, Shah 2011). È qui che la necessità di generare legami tra settori del sistema universitario si fanno concreti in vista dell'aiuto fattivo alla realizzazione del progetto delle persone. Sul livello delle missioni universitarie tradizionali il bisogno di un legame con le dinamiche specifiche della transizione al lavoro ha fatto emergere interessanti progetti di ricerca a livello nazionale (Boffo, Fedeli 2018) e internazionale (Teichler 2007a): comprendere le dinamiche legate alla formazione al lavoro risulta sempre più un momento cruciale al fine di costruire strategie innovative per sostenere e favorire l'occupabilità e il placement dei laureati.

È tuttavia sul livello della didattica che il costruito ha maggiori ricadute potenziali. Considerare la categoria di *employability* come un processo *curriculum-embedded* (Yorke, Knight 2006; Bloxham 2004) implica il ripensamento profondo dei corsi di studio, delle modalità didattiche, dell'intero impianto dei curricula e delle singole architetture delle discipline, a loro volta articolate in conoscenze e competenze. Significa sintonizzare il punto di vista della didattica universitaria in un'ottica di servizio agli studenti, al loro progetto di vita, ai loro bisogni in prospettiva. È una logica aperta ai bisogni mutevoli delle persone che, inevitabilmente, si intersecano con le vite, con le trasformazioni sociali e globali ad ogni livello. Non possiamo più immaginare un'università che rimanga chiusa nella propria torre d'avorio (Teichler 2004), ma sempre più l'intersezione con la ricerca, che si faccia valutazione d'impatto, e con la terza missione, diventano condizioni imprescindibili per offrire azioni che si prendano cura delle persone.

Di conseguenza, la Terza Missione sta progressivamente acquisendo un ruolo sempre più specifico all'interno dell'architettura organizzativa degli atenei. Ad essa è tradizionalmente dedicato il compito di tenere i contatti con la società, attraverso il *public engagement* e il trasferimento tecnologico di ricerca. Insieme a questo, il rapporto con il territorio e con il mondo delle imprese, anche in un'ottica di Job Placement, sta diventando uno spazio condiviso di interscambio, in cui i laureati si fanno vettori portatori di nuove conoscenze, di competenze avanzate, di innovazioni di prodotto e di processo (Rapaccini 2018; Lombardi, Mennini, Terzaroli 2017). Dall'altro lato, tuttavia, la crescita di programmi e *policies* mirate all'incremento di opportunità per la costituzione di start-up e spin-off, anche tramite incubatori e programmi di accompagnamento mirati, sottolineano l'importanza di un'università in aiuto delle sfide dell'innovazione del territorio e dell'economia intera (Ito, Howe 2017). Se questo approccio è una realtà in molti contesti globali, nel nostro paese ancora fatica a passare la logica di una *entrepreneurial university* (Etzkowitz 2008) che sottenda non tanto una concezione votata al profitto, quanto l'atteggiamento proattivo e imprenditivo di istituzioni costruite come incubatori naturali di innovazione, di nuovi saperi, di nuove conoscenze.

In tutto questo, il centro per i servizi all'orientamento degli studenti emerge come struttura-ponte nella sua visione innovativa. Essa interseca gli ambiti della didattica per ciò che riguarda la formazione di *soft skills* e l'acquisizione di strumenti per un ingresso efficace nel lavoro, oltre a tutti gli aspetti di orientamento al lavoro e di progettazione di un piano di carriera (Herr, Rayman, Garis 1993); al contempo, nei Career Service è possibile incontrare le aziende, comprenderne i bisogni, gli spazi di crescita e la domanda di innovazione, costruendo così occasioni di intraprendenza e *idea generation*. Sottesa a questa concezione si situa la consapevolezza dell'intersezione profonda tra processo formativo e costruzione del progetto di vita professionale, dato che le zone di confine tra i due ambiti, come abbiamo visto, sono certamente fluide e in continua relazione. Se dunque il *career development* è un processo *lifelong* (Herr, Rayman, Garis 1993: 52) la presa in carico di questo aspetto in un approccio integrato, che avvolga tutti i livelli della didattica universitaria, è uno dei nuovi compiti dell'università e non solo un interesse mirato di chi si occupa di *teaching & learning*. Qui sta il senso profondo del modello delle *connections* teorizzato da

Dey e Cruzvergara (2014): la creazione di una comunità che coinvolge tutti gli stakeholders interessati ad una piena realizzazione dei soggetti inseriti nei percorsi universitari. Ecco che, allora, l'insegnamento e l'apprendimento saranno rivolti alla creazione di *link* tra ambiti e discipline, in un confronto costante con le esperienze di realtà e con la rielaborazione critica dei soggetti: aiutare l'incontro tra i diversi soggetti, creare occasioni di connessione anche in modo personalizzato, facilitare la generazione di idee in linea con nuovi bisogni e sfide (Knowles, Holton, Swanson 2008) sono solo alcune delle azioni-chiave in capo a questa area per il futuro dell'alta formazione.

Questo *developmental approach* (Bao 2011; Lehker, Furlong 2006) prefigura quello che sostengono Chan e Derry: «the traditional concept of Career Services must die» (Chan, Derry 2013: 22). L'assunzione di un approccio *employability-oriented* secondo un modello di *embedded learning* (Federighi 2011) si dirama lungo tutte le direttrici in cui opera attualmente l'università: dalla ricerca alla trasmissione di conoscenze e competenze, fino al sostegno nella formazione al lavoro e nella transizione post-lauream, passando per i percorsi di *entrepreneurship education* (Lackéus 2015) costituiscono tutti tasselli volti a creare occasioni di sviluppo e innovazione per migliorare la qualità del lavoro, il benessere delle vite, la risposta alle sfide sociali e globali (Morin 2015).

L'università del futuro vedrà la presenza di sempre maggiori interconnessioni, al proprio interno e all'esterno, sia per la velocità di diffusione delle nuove tecnologie e dei nuovi settori produttivi (Smit, Kreutzer, Moeller, Carlberg 2016) sia per l'emergere di nuove professioni a cui non sempre si riesce a dare una risposta efficace in termini di formazione iniziale (Boffo 2018b). Questa prospettiva integrata suggerisce l'assunzione di un modello a tripla elica anche all'interno degli stessi diagrammi organizzativi degli atenei, in cui la transdisciplinarietà divenga il fattore di congiunzione di una governance orientata al futuro (Etzkowitz 2008) e capace di relazionarsi all'esterno senza preconcetti ideologici e senza sfociare nell'asservimento alle logiche del mercato (Teichler 1999a).

Questa riflessione richiama inevitabilmente anche il livello *macro* delle politiche. Se la sfida delle competenze e lo *Skill Mismatch* sono presenti nell'agenda delle istituzioni internazionali da ormai molto tempo (Commissione Europea 2017; OECD 2016, 2017a), molto più complessa è la trascrizione di questa postura in *policies* e *measures* che sappiano integrare azioni specifiche a livello nazionale. Tuttavia, prima ancora di recepire le indicazioni che emergono da documenti come il *Diagnostic Report* dell'OECD (2017a) sull'omogeneizzazione del legame tra istruzione e lavoro, occorre ampliare lo sguardo sui fattori culturali sottostanti che spesso rappresentano barriere all'introduzione di riforme e innovazioni. Ciò che ci comunica la categoria di *employability*, nonché i dati empirici a supporto, è una visione processuale della formazione che si configura come un *continuum* tra istruzione, transizione al lavoro e costruzione di carriera. Agli occhi dei soggetti, fine ultimo del processo educativo, tutto questo si presenta senza soluzioni di continuità, anzi, con interrelazioni e dialoghi continui a sostegno delle scelte e dei singoli percorsi disegnati. Per tale ragione, una visione delle politiche del futuro dovrebbe considerare il tema delle politiche attive del lavoro in un'ottica integrata, soprattutto per la prima occupazione dei giovani adulti. Se gli obiettivi e i bisogni delle persone si collocano veramente al centro di una politica, e di

politiche, volte al benessere e allo sviluppo pieno dell'umanità delle persone, occorre ribaltare la configurazione tradizionale che vede i reparti, gli ambiti, i ministeri e le strutture in una separazione a compartimenti stagni delle fasi di vita. Quello che abbiamo osservato è difatti una presa d'atto di una densità formativa della transizione dall'università al lavoro e della fase di avvio della carriera. Occorre, perciò, che le politiche attive del lavoro divengano sempre più un processo di filiera, che si innesti lungo tutto l'arco del tempo di formazione iniziale e prosegua sia nella transizione sia nei periodi di *induction*. Immaginare le *policies* per i lavoratori del futuro non comprende solo la dotazione di incentivi economici o strumenti giuslavoristici (peraltro fondamentali per una garanzia di efficacia e di equità), ma l'assunzione di una dimensione educativa in tutto il percorso che accompagna l'orientamento, il supporto allo studio, lo sviluppo di *life* e *soft skills*, la generazione di idee innovative, il trasferimento e l'imprenditività, la preparazione alla carriera e al lavoro (Cumbo 2018). L'educazione, infatti, orienta il senso e la direttrice delle vite dei soggetti e dunque rappresenta l'ombrello sotto cui immaginare una nuova concezione multidisciplinare di politiche attenti alle vite delle persone e ai bisogni delle organizzazioni educative e produttive²¹⁶.

*What are universities for?*²¹⁷ (2012) è la domanda che si pone Stefan Collini a questo proposito. Se, infatti, perseguiamo nella convinzione che didattica e ricerca universitarie siano un bene pubblico (Collini 2012: 86), la loro missione non può essere ridotta alla sola preparazione per un'occupazione o ad un contributo alla grande macchina dell'economia globale. Ciò può in parte rappresentare una conseguenza, un effetto. Tuttavia, il fine è di sostenere i processi di formazione in una prospettiva di servizio all'uomo e all'umanità. Il punto cruciale, infatti, è che una società non può preoccuparsi di educare le prossime generazioni solo nell'ottica di contribuire all'innalzamento degli indicatori economici. Come ben argomenta Patrick Blessinger,

²¹⁶ E' interessante osservare le trasformazioni che si osservano all'interno dell'Higher Education a livello internazionale. A questo proposito, di particolare rilievo è il contributo di Patrick Blessinger, Adjunct Associate Professor presso la St. John's University: «three major paradigm shifts have occurred as a result of recent changes taking place in higher education. The first paradigm shift is the necessity of lifelong learning. With the rapid pace of change in knowledge production and dissemination, the shelf-life of knowledge and skills continues to decrease. Thus lifelong learning, including lifewide learning, has become so important in the lives of people that it is now recognised and treated as a basic human right. The diversification of institutional types and the vast range of program offerings in higher education makes it best positioned to address the lifelong learning needs of people. The democratization of knowledge is another key paradigm shift. In the modern era, widening access to knowledge started with the printing revolution in Europe in the 15th century and continues to be fuelled by the growing demand for knowledge and skills. Access to knowledge includes traditional credit-based college and university programs as well as open education resources. A comprehensive diversity of educational resources allows people to access much of the world's knowledge with just a smartphone or computer. The development of the global knowledge society is the third shift. The degree of political, economic, social, and technological development of a nation depends largely on the quality of lifelong education available. Supranational organizations like the United Nations and World Trade Organisation were created to implement universal declarations and protocols needed for common areas of concern including world affairs, global communication, and international trade» (Blessinger 2018: 4-5).

²¹⁷ Cfr. Collini S. 2012, *What are universities for?*, Penguin, Londra.

«in an increasingly hyperconnected global knowledge society, it is important for those working in higher education to not only understand the antecedents and consequences of these changes but also to use that knowledge to steer the on-going development of higher education in the right direction. This implies that higher education leaders, professors, students, and other stakeholders should embrace a humanistic vision of higher education. [...] Humanistic higher education is an approach or mode of inquiry for all academic disciplines. Science, engineering, and medicine, for instance, are as much concerned with applying knowledge to address human needs, concerns, and problems as other disciplines. Contemporary humanistic higher education is increasingly interdisciplinary and focused on the development of human capacity at all levels (individual, local, national, and international) and in all areas (politically, economically, socially, technologically, and ecologically) – an aim that higher education is well suited for» (Blessinger 2018: 4-5)²¹⁸.

La cura nella formazione è rivolta ad estendere e approfondire la comprensione di sé e del mondo, acquisendo, nel percorso di crescita, conoscenze e competenze in grado di fornire supporto anche in vista di un'eventuale occupazione: ciononostante, gli esiti di questo processo non potrà ridursi alla mera somma degli apprendimenti, così come la specifica occupazione ricoperta non potrà riassumere l'intera dimensione di senso delle vite dei soggetti (Collini 2012: 91). Questa lettura, profondamente radicata nell'attenzione all'uomo, si rivela aperta e rivolta ad un futuro nuovo, inesplorato: è questa la comune matrice sotto la quale il contributo alla società, all'economia, al lavoro sono solo aspetti di secondo livello di un servizio alto, concentrato sullo sviluppo di un'umanità intesa come fine. Siamo consapevoli come tutto ciò sollevi degli interrogativi verso l'operato dei governi attuali, troppo spesso orientati ad accettare investimenti sulla formazione universitaria a patto esclusivo che risultino orientati all'ottenimento, a breve termine, di ricadute sugli indicatori di *performance*. In questo, orientarsi ad un approccio proteso alla preparazione della forza lavoro o alla generazione di prodotti di ricerca utili in ambito medico, tecnologico o produttivo rischiano di essere scappatoie riduttive che semplificano la missione e gli obiettivi dell'alta formazione (Collini 2012). L'università, invece, sarà protesa ad un servizio per il domani soltanto se saprà ritrascrivere le sfide e i bisogni dei tempi attraverso modelli formativi innovativi che supportino vite di qualità e, al contempo, sappiano suggerire nuove chiavi interpretative del vivere comune democratico. La presa d'atto dello sgretolamento comunitario cui sta andando incontro l'Europa negli ultimi anni è lo specchio di una mancanza di respiro dell'educazione che dovrebbe guardare con cura alle persone e al futuro del vivere comune. Molte sono le analisi pubblicate dalle istituzioni internazionali (Ferencz, Wächter 2017; OECD 2016, 2017; Manca 2018) che evidenziano il rischio di scollamento derivante da un appiattimento del livello di diffusione di conoscenze e competenze. Tuttavia, ancora deboli sono le risposte e gli sguardi ad un domani diverso. In questo, le connessioni che si rintracciano nel percorso seguito non hanno certo la pretesa di fornire una soluzione salvifica, né tantomeno di aprire magicamente gli occhi dei decisori. Ciò che si evidenzia, in ogni caso, è la

²¹⁸ Cfr. Blessinger P. 2018, *A Higher Ideal for Higher Education*, «HERDSA Connect», Vol. 40 N° 3, pp. 4-5.

necessità di cambiare punto di vista, di concentrarsi sulla vita delle persone, sui bisogni, sui desideri e sui sentieri reali su cui ciascuno si trova a camminare, abbandonando la sola logica *macro*, facendo sì che le *policies* siano guidate e ispirate dai vissuti diretti dei soggetti. Il compito dell'alta formazione, allora, in un mondo in cui la conoscenza è sempre più generata in molteplici contesti organizzativi e sociali, anche in completa sconnessione con la ricerca accademica, è quello di immaginare nuovi scenari per il domani (Brennan, Shah 2011). Tracciare le direttrici a servizio degli uomini e delle donne in un'ottica integrata, tenendo assieme le istanze personali, sociali, economiche, produttive finanche di sostenibilità globale secondo un paradigma ecologico potrà essere la riconfigurazione di un nuovo modello di università. Ed è proprio dai *Millennials* che queste istanze arrivano con forza e limpida chiarezza. Sono loro stessi ad ambire a qualcosa di più di una preparazione alla carriera. Non cercano soltanto una abilità per affrontare un contesto in rapido cambiamento, ma vogliono essere loro stessi il cambiamento da portare nel mondo (Davidson 2017). Non si limitano a comprendere l'evoluzione della tecnologia, ma desiderano ardentemente sviluppare innovazioni per poter migliorare la società e il proprio contesto. Per tale ragione, l'obiettivo dell'Higher Education è molto più grande della *workforce readiness* (Davidson 2017: 14). Con il lavoro e attraverso il lavoro, infatti, si interviene sulla capacità di affrontare il mondo, per tracciare nuove piste e per vivere appieno un percorso personale, sociale e democratico in linea con le sfide dei tempi e delle loro vite.

Alla luce di questo percorso, che ci ha guidati attraverso un carotaggio sulle scelte di studio e di carriera degli studenti passando attraverso la didattica, i corsi di studio e l'organizzazione università, giungendo fino al quadro delle politiche nazionali e internazionali, possiamo constatare con mano la fattiva consistenza di un approccio qualitativo alla ricerca. Il metodo della *Grounded Theory* (Glaser, Strauss 2006) ci ha infatti permesso di costruire una teoria radicata nei dati che apra piste di riflessione innovativa e spazi per buone pratiche applicative. Il confronto con le vite reali, e con le modalità educative di supporto, ha costituito il faro senza il quale tutta la cornice risulterebbe scarna, svuotata, priva di senso e di anima. La dimensione organizzativa e strategica, senza di cui tutte le misure rischiano di appiattirsi sulla pratica individuale, definiscono il framework di riferimento e il piano di supporto grazie a cui finanziare, sostenere e diffondere una nuova concezione dell'alta formazione in relazione alle sfide della società del ventunesimo secolo. Occuparsi di tutto questo, è il compito di una pedagogia del lavoro fondata su un metodo *evidence-based* e orientata al cambiamento per futuro (Federighi 2011), con l'impegno fattivo e lo sguardo curioso verso i nuovi contesti e gli inaspettati scenari che continuamente potranno apparire all'orizzonte.

Conclusioni

«My students who come from the most precarious personal backgrounds have had and lost jobs and have witnessed their parents find and lose jobs. As they make their way through college, they want something more: a career, a vocation, a life path, a way to contribute, a way to make themselves and their families proud and their communities strong. They don't just want a skill for a changing world. They want to be changemakers. They don't just want to understand technology. They want to design technologies that serve society. That's what I want, too, from the future generation that will be leading the world even as their parents and grandparents prepare to retire from it» (Davidson 2017: 12)²¹⁹.

Al termine di questo percorso, vogliamo riprendere il filo della riflessione attraverso le parole di Cathy N. Davidson, direttrice del progetto *Futures Initiatives* presso la City University of New York (Davidson 2017). La domanda che emerge, difatti, è la seguente: come può l'università sostenere i giovani adulti affinché possano diventare agenti trasformativi per il cambiamento della società? Questo interrogativo, che giunge solo in fase finale, diviene a questo punto la guida di riferimento per la lettura interpretativa dell'intero percorso. Comprendere il senso di questo quesito e le potenziali direttrici di risposta è il *challenge* sostanziale che all'università è oggi chiesto di recepire.

È attraverso questi giovani, oggi studenti e laureati, domani attori nei contesti sociali e organizzativi, che si potranno individuare nuove soluzioni in risposta alle istanze emergenti di questo secolo così complesso. Il tema del lavoro, nella sua dimensione di senso e nella sua relazione con il processo di vita, è certamente un nucleo cruciale da cui partire. Il costrutto di *employability* offre, in questa accezione, una pista pedagogica innovativa per interpretare la formazione al lavoro secondo una prospettiva processuale (Harvey 1999), capace di tenere assieme la domanda di competenze del mondo delle imprese con le dimensioni più profonde del sé, anche a livello metacognitivo (Yorke 2006).

Formare agenti di cambiamento per il futuro delle società democratiche richiede, dunque, un intenso esercizio di ritrascrizione delle tradizionali missioni universitarie. Sia la didattica sia la ricerca hanno visto negli ultimi anni una forte crescita del cosiddetto ambito della Terza Missione (ANVUR 2015) che altro non è che l'emersione concreta di questa richiesta di maggiori relazioni tra saperi e società, tra conoscenza e contesti quotidiani. In ciò, la Terza Missione è ancora forse eccessivamente relegata ad un ruolo di subalternità che lascia sempre, seppur implicitamente velata, una tendenza alla chiusura autoreferenziale delle istituzioni universitarie. Difatti, investire sulla Terza Missione non consiste ormai più nella sola aggiunta di nuove strutture o finalità alle ordinarie attività accademiche, quanto in un cambio di approccio, in una mentalità aperta al

²¹⁹ La citazione è tratta da Davidson C.N. 2017, *The New Education. How to Revolutionize the University to Prepare Students for a World in Flux*, Basic Books, New York. L'autrice, attualmente direttrice del programma *Futures Initiative* presso la City University of New York (CUNY), ha lavorato per più di venticinque anni presso la Duke University a livello accademico e manageriale. Il volume intende tratteggiare, alla luce delle trasformazioni del mondo sociale ed educativo, le sfide per una università rivolta al futuro, capace di rispondere alle sfide del nuovo secolo e alle nuove realtà in continua emersione.

servizio alla comunità per meglio fronteggiare le sfide globali della società della conoscenza.

Questo cambio di punto di vista si ritrova nella centralità di un *mindset* imprenditivo e imprenditoriale che innerva sempre più approcci a livello di Higher Education (Moberg *et al.* 2014). Anche qui la logica non è semplicisticamente rivolta alla generazione di profitto, ma alla *value creation* di tipo sociale, culturale ed economico²²⁰. Concentrare lo sguardo sul valore che si crea è lo snodo fondamentale di quel sentirsi *changemakers* che tanto accomuna la categoria dei *Millennials*. È una lente di ingrandimento tramite cui conoscenze e competenze sono valorizzate nell'ottica del trasferimento, che può concretizzarsi in una nuova start-up, così come nel portare il proprio contributo di innovazione alle organizzazioni e alla comunità di appartenenza. L'imprenditività rappresenta perciò, prima di tutto, una domanda di senso, uno strumento per navigare nel flusso delle mutazioni globali, un mezzo per modellare sfide ed ostacoli sentendosi comunque parte attiva di questo cambiamento che ciclicamente si presenta innanzi ai soggetti.

Come rispondere a questa richieste delle nuove generazioni è la prova di fronte a cui è posta l'università per l'oggi e per il domani. Se alcuni progetti già si intravedono all'orizzonte, ancora si ritiene lontana l'assunzione diffusa di un nuovo punto di osservazione in risposta a queste esigenze concrete delle persone. Sicuramente i percorsi di *entrepreneurship education* costituiscono un primo passo per la rilettura di un *mindset* imprenditivo che coinvolga studenti e docenti in una collaborazione fruttifera. Tuttavia, molto bassi sono ancora i numeri di diffusione per poter parlare di forme pilota modellizzabili nel nostro paese e a livello internazionale, al netto di eccellenze mondiali che si ritrovano perlopiù oltreoceano. L'obiettivo, infatti, dovrebbe direzionarsi verso un'assunzione di tale postura innovativa a livello di ogni singola istituzione, ad ogni livello e tramite un diverso *modus operandi* dei diversi soggetti che intervengono sul processo. Una impostazione che potrà fornire saperi, competenze e strumenti per essere parte proattiva nell'individuare soluzioni efficaci a problemi emergenti e modalità migliori per accrescere il benessere, la qualità della vita, la coesione sociale delle comunità democratiche tramite nuovi approcci alla didattica e alla ricerca. Come afferma lo stesso Patrick Blessinger, «in a rapidly evolving world, higher education must continually renew itself to address the changing contemporary needs of democratic societies» (Blessinger 2018: 5).

In questo, il Career Service può rappresentare un vettore attraverso il quale diffondere un nuovo modello di università (Dey, Cruzvergara 2014). Osservare quanto rapidamente le dinamiche di interconnessione si propagano tra gli attori che si incontrano negli spazi universitari suggerisce le potenzialità di questo luogo, davvero in grado di divenire nodo strategico per nuove sinergie (Allison, Harvey, Nixon 2002). In questo contesto, infatti, il Career Service non si limita ad essere assunto come centro di servizi per il *matching* tra domanda e offerta di lavoro (Manca 2018). Esso è molto di più: è un luogo di incontro, uno spazio di sperimentazione, un'occasione di progettazione e verifica di forme innovative di *teaching & learning*. Un Career Service orientato al futuro interpreta la

²²⁰ Cfr. il capitolo 4, in cui si compara il concetto di valore che emerge dalla definizione di *employability* di Yorke (2006) con quello risultante dalla categoria di *entrepreneurship* secondo Moberg *et al.* (2014).

dimensione di carriera in questo framework teorico ampio, in cui essa non è racchiusa nel solo ottenimento di un'occupazione, ma si apre alle profonde dimensioni di senso legate al progetto di vita e alla generazione di idee innovative. Se tutto questo è legato ad una domanda di orizzonte, ad una ricerca appassionata della propria missione di *changemakers* (Davidson 2017), ecco che nella ricerca del lavoro, o nella prospettiva imprenditiva, la vita dei giovani adulti è costantemente al centro di una galassia di azioni multilivello. Come ci confermano i dati empirici, in questo processo formativo, qui sostanziato nella categoria pedagogica di *employability* (Harvey 2003; Yorke 2006), tutta la vita, nei suoi progetti, desideri, sogni, aspettative, ansie e paure, si ritrova ad essere modellata. L'università che si occupa di *employability*, allora, è una istituzione che si prende cura dei problemi delle vite reali, ponendosi a servizio del mondo e della comunità umana (Boffo 2018b). La consapevolezza che guida questa direttrice per il futuro è che "Più conoscenza, più competenze" sarà la risposta primaria a molte delle sfide che già oggi si stagliano all'orizzonte, in Italia, in Europa e a livello globale. L'impegno per il prosieguo è quello di ampliare il campione di indagine, aprendosi a nuovi percorsi, contesti, luoghi, atenei e paesi europei e internazionali per sostenere e sostanziare questa chiave di lettura per una pedagogia del Ventunesimo secolo. La comprensione dei bisogni, per sostenere la ricerca, è dunque un processo continuo, iterativo, che potrà replicare cicli di indagine in diversi ambiti e con rinnovate domande all'esplorazione dei bisogni profondi dei soggetti.

Interpretare questa richiesta è la sfida di un'università del futuro. A livello delle politiche, per avere sempre davanti la considerazione dell'ambizione e delle aspirazioni di questi giovani ad essere parte attiva del mondo e delle singole realtà. A livello delle azioni educative, poi, per offrire concretamente loro capacità critiche, strumenti di ricerca interdisciplinari e competenze flessibili in grado di accompagnarli nella grande avventura dei loro appassionati progetti di vita.

Bibliografia

Fondamenti pedagogici

- Abbagnano N. e Fornero G. 1998, *Dizionario di filosofia*. UTET, Torino.
- Aglieri M. e Parricchi M. 2016, *Il contributo di Giorgio Bocca alla Pedagogia del lavoro. Dai saggi alle pagine di "Professionalità"*, «Rivista Formazione Lavoro Persona», Vol. 16, pp. 102-111.
- Alessandrini G. 2012, *La pedagogia del lavoro. Questioni emergenti e dimensioni di sviluppo per la ricerca e la formazione*, «Education, Sciences & Society», Vol. 2 N° 2012, pp. 55-72.
- Alessandrini G. (a cura di) 2018, *Atlante di pedagogia del lavoro*.
- Arendt H. 1958, *The Human Condition*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Atkinson G. & Murrell P.H. (1988). Kolb's experiential learning theory: a meta-model for career exploration. *Journal of Counselling and Development*, LXVI, pp. 374-377.
- Atlan H., Bocchi G. e Ceruti M. (a cura di) 1985, *La sfida della complessità*. Feltrinelli, Milano.
- Bertagna G. 2006, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educazione di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Catanzaro.
- Bertagna G. 2011, *I giovani tra formazione e lavoro- Analisi e proposte*, «Quaderni di ricerca sull'artigianato», N. 58, Vol. XXIII, pp. 171-185.
- Bertagna G. 2011, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia.
- Bertagna G. 2013a, *Quale scuola per quale lavoro nel futuro dei giovani?*, in Alessandrini G. (a cura di), *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione* (pp. 99-116), Giuffrè, Milano.
- Bertagna G. 2013b, *Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extracurricolari*, in Bertagna G., Buratti U., Fazio F. e Tiraboschi M. (a cura di), *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero. L'attuazione a livello regionale delle Linee guida 24 gennaio 2013: mappatura e primo bilancio* (pp. 55-60), ADAPT University Press, Adapt Labour Studies, e-book series n. 16.
- Bertagna G. 2013c, *Un lavoro degno per i giovani. Visione, speranza e progetto di vita*, «Working Paper ADAPT», N. 129, Vol. IX, pp. 1-6
- Bertagna G. e Cappelletti V. (a cura di) 2012, *L'Università e la sua riforma*, Edizioni Studium, Roma.
- Bocca G. 2000, *Pedagogia della formazione*. Guerini, Milano.

- Boffo V. 2012, *A Glance at Work*. Firenze University Press, Firenze.
- Caione E. 2012, *Le competenze di cittadinanza: sondaggi su Dewey*, «Studi sulla Formazione», Vol. 1, pp. 103-116.
- Cambi F. (a cura di) 2007, *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*. Carocci, Roma.
- Cambi F. 2004, *Saperi e competenze*. Laterza, Roma-Bari.
- Cambi F. 2008, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Laterza, Roma-Bari.
- Cambi F. 2010, *La cura di sé come processo formativo*. Laterza, Roma-Bari.
- Cambi F. 2011, *L'inquietudine della ricerca. Bilanci e frontiere di un itinerario pedagogico*, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Almayer", Palermo.
- Cambi F. e Orefice P. (a cura di) 1996, *Fondamenti teorici del processo formativo*. Liguori Editore, Napoli.
- Cambi F. e Striano M. (a cura di) 2010, *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*. Liguori Editore, Napoli.
- Demetrio D. e Alberici A. 2002, *Istituzioni di Educazione degli adulti*. Guerini, Milano.
- Dewey J. 1951, *Scuola e società*. La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. 1963, *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. 1994, *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. 2008, *Democrazia e educazione*. Sansoni, Milano.
- Dewey J. 2014, *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina, Milano.
- Fabbri L. e Melacarne C. 2012, *I giovani e il lavoro*, «Education, Sciences & Society», Vol. 1, pp. 10-22.
- Fabbri L. e Rossi B. (a cura di) 2008, *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. FrancoAngeli, Milano.
- Fabbri L. e Rossi B. 2010, *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Guerini e Associati, Milano.
- Federighi P. 1997, *Le teorie critiche sui processi formative in età adulta: tendenze e aspetti problematici nei principali orientamenti contemporanei*, in Orefice, P. (a cura di). *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative* (pp. 29-58). Franco Angeli, Milano.

- Federighi P. 2009, *L'educazione incorporata nel lavoro*, «Studi sulla formazione», Vol. I-II, pp. 133-151.
- Federighi P. 2017, *Ricerca educativa e impatto sulle policy*, «NUOVA SECONDARIA», Vol. 9, pp. 96-100.
- Galimberti, U. 2018, *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*. Feltrinelli, Milano.
- Goleman D. 1996, *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury, Londra.
- Goleman D. 1998, *Working with Emotional Intelligence*. Bloomsbury, Londra.
- Jacoby B. 2015, *Service-Learning Essentials: Questions, Answers and Lessons Learned*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Jarvis P. 1998, *The Practitioner Researcher. Developing Theory from Practice*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Jarvis P. 2006, *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Routledge. Londra-New York.
- Knowles, M. 1993, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano
- Kolb A.Y. e Kolb D.A. 2005, *Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education*, «Academy of Management Learning and Education», Vol. II N° 4, pp. 193-212.
- Kolb D.A. 1984, *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Kuhn T.S. 2009, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Einaudi, Torino.
- Lave J. e Wenger E. 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Melacarne C. 2012, *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educatore*, Liguori, Napoli.
- Mezirow J. 1990, *Transformative dimensions of learning*, Jossey Bass, San Francisco.
- Mezirow J. 2000, *Learning as transformation*, Jossey Bass, San Francisco.
- Morin E. 2000, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. 2015, *Insegnare a vivere*. Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. 2016, *7 Lezioni sul pensiero globale*. Raffaello Cortina, Milano.

- Mulvey R. e Piazza R. 2016, *Quality assurance and enhancement: policy drivers and practical steps*, in Schiersmann C., Einarsdóttir S., Katsarov J., Lerkkanen, J., Mulvey R., Pouyaud, J., Pukelis K. e Weber P. (a cura di), *European Competence Standards for the Academic Training of Career Professionals* (pp. 79-88), NICE Handbook Volume 2. Barbara Budrich Publishers, Opladen.
- Nuissl E. 2009, *Profession and Professional Work in Adult Education in Europe*, «Studi sulla Formazione», Vol. 1-2, pp. 127-132.
- Nussbaum M.C. 2001, *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M.C. 2002, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M.C. 2011, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, . Bologna.
- Nussbaum M.C. 2012, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Il Mulino, Bologna.
- Piazza R. 2010, *L'Università e i servizi di career guidance*, «Quaderni di Economia del lavoro», Vol. 92, pp. 165-184.
- Piazza R. (a cura di) 2017a, *L'esperto in career guidance. Formazione e ruolo professionale*, Franco Angeli, Milano.
- Piazza R. 2017b, *Creating learning opportunities: Community Engagement and Third Mission in the University of Catania*, in James J., Preece J. e Valdes-Cotera R. (a cura di), *Entrepreneurial Learning City Regions* (pp. 225-247), UNESCO, Parigi.
- Piazza R. e Rizzari S. 2016, *Il modello del work-based learning*, Aracne, Roma.
- Schön D.A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books, United States of America.
- Schön D.A. 1987, *Educate the reflexive practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey Bass, San Francisco.
- Sims R.R. 1983, *Kolb's experiential learning theory: a framework for assessing person-job interaction*, «The Academy of Management Review», Vol. VIII N° 3, pp. 501-508.
- Tiraboschi M. 2018, *Il futuro del lavoro*, ADAPT University Press, Adapt Labour Studies.
- Von Humboldt W. 1970, *On the Spirit and Organizational Framework of Intellectual Institutions in Berlin*, «Minerva», Vol. 8 N° 2, pp. 242-267.
- Zucca G. (a cura di) 2018, *Il ri(s)catto del presente. Giovani e lavoro nell'Italia*

della crisi, Rubbettino, Soveria Mannelli.

Metodologia della ricerca

- Acocella I. 2008, *Il focus group: teoria e tecnica*. Franco Angeli, Milano.
- Baldacci M. 2001, *Metodologia della ricerca pedagogica: l'indagine empirica nell'educazione*. Bruno Mondadori, Milano.
- Baldacci M. e Frabboni F. 2013, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Torino.
- Bereday G. 1964, *Comparative Method in Education*. Holt, Rinehart & Winston, New York, N.Y.
- Bereday G.Z.F. 1967, *Reflections on Comparative Methodology in Education 1964-1966*, «Comparative Education», Vol. 3 N° 3, pp. 169-187.
- Bereday G.Z.F. 1972, *Higher Education in Comparative Perspective*, «The Annals of the American Academy of Political and Social Science», 404, 21-30.
- Biesta G. 2010, *Why "What Works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research*, «Educational Theory», Vol. 57 N° 1, 1- 22.
- Blumer H. 1962, *Society as Symbolic Interaction*, in Rose A.M (a cura di), *Human Behavior and Social Processes: An Interactionist Approach* (pp 179-192), Houghton-Mifflin, Boston.
- Blumer H. 2000, *Interazionismo simbolico*, Il Mulino, Bologna.
- Bogner A., Littig B. e Menz W. 2009, *Interviewing experts*. Palgrave MacMillan, Londra-New York.
- Bray M. (a cura di) 2003, *Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms*. Springer, Dordrecht.
- Bray M., Adamson B. e Mason M. (a cura di) 2007, *Comparative Education. Research Approaches and Methods*. Springer, Hong Kong.
- Bronfenbrenner U. 1979, *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press, Cambridge-Massachusetts-Londra.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2017, *Support Mechanisms for Evidence-based Policy- Making in Education. Eurydice Report*. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Coppola L. 2011, *NVivo: un programma per l'analisi qualitativa*, Franco Angeli, Milano.

- Corbin J. e Strauss A. 2008, *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Denzin N.K. 2003, *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Denzin N.K. 2005, *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE, Thousand Oaks.
- Denzin N.K. e Lincoln Y.S. (a cura di) 1998, *Strategies of qualitative inquiry*. SAGE Publications, Thousand Oaks.
- Federighi P. 2011, *La ricerca evidence based in educazione degli adulti*, «Pedagogia Oggi», Vol. 1-2, pp. 112-120.
- Given L.M. 2008, *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Glaser B.G. e Strauss A. 2006, *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction, New Brunswick-Londra.
- Goffman E. 1959, *The presentation of self in everyday life*. Anchor, New York.
- Goffman E. 1969, *La vita quotidiana come rappresentazione*. Il Mulino, Bologna.
- Goffman E. 1998, *L'ordine dell'interazione*. Armando, Roma.
- Lincoln Y.S. e Guba E.G. 2013, *The Constructivist Credo*. Left Coast Press, Walnut Creek.
- Mantovani S. (a cura di) 2000, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Paravia Bruno Mondadori, Milano.
- Masemann V., Bray M. e Manzen M. 2008, *Common Interests, Uncommon Goals Histories of the World Council of Comparative. Education Societies and its Members*. Springer, Hong Kong.
- Merriam S.B. 1998, *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Merriam S.B. 2002, *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Merriam S.B. 2007, *Learning in adulthood a comprehensive guide*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Mortari L. 2009, *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte*, «Studi sulla formazione», Vol. 1-2, pp. 34-46.
- Mortari L. 2012, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci, Roma.

- Palomba D. 2011, *Gli studi comparativi in educazione. Una introduzione storico-critica*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», Vol. 4, pp. 29-45.
- Patton M.Q. 2002, *Qualitative research and evaluation methods, 3rd edition*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Phillips D. 2006, *Quality of Life. Concept, policy and practice*. Routledge, Londra-New York.
- Phillips D. 2006a, *Comparative Education: method*, «Research in Comparative and International Education», Vol. 1 N° 4, pp. 304-319.
- Phillips D. 2006b, *Investigating Policy Attraction in Education*, «Oxford Review of Education», 32/5, Special Issue: Comparative Inquiry and Educational Policy Making, pp. 551-559.
- Phillips D. e Ertl H. (a cura di) 2003, *Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Phillips D. e Schweisfurth M. 2014, *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method and Practice*. Bloomsbury Academic, New York.
- Rust V.D., Soumaré A., Pescador O. e Shibuya M. 1999, *Research Strategies in Comparative Education*, «Comparative Education Review», Vol. 43 N° 1, pp. 86-109.
- Sità C. 2012, *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Carocci, Roma.
- Stake R.E. 2005, *Qualitative case studies*, in Denzin N.K. e Lincoln Y.S. (a cura di), *The Sage handbook of qualitative research, 3rd edition* (pp. 443-466), Sage, Thousand Oaks, CA.
- Strauss A. e Corbin J. 1990, *Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria*, «Qualitative Sociology», Vol. 13 N° 1, N° 3-21.
- Strauss A. e Corbin J. 1994, *Grounded Theory Methodology*, in Denzin N.K. e Lincoln Y. S. (a cura di), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). SAGE Publications, Thousand-Oaks, Londra-New Delhi.
- Tarozzi M. 2008, *Che cos'è la Grounded Theory*. Carocci, Roma.
- Tarozzi M. 2013, *How Does My Research Question Come About? The Impact of Funding Agencies in Formulating Research Questions*, «The Qualitative Report 2013», 18/102, 1-11. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR18/tarozzi102.pdf> (05/2016).
- Van Audenhove L. 2007, *Expert Interviews and Interview Techniques for Policy Analysis*. Keynote presentation disponibile in:

http://www.ies.be/files/060313%20Interviews_VanAudenhove.pdf
(05/2017).

Vidich A.J. e Lyman S.M. 2000, *Qualitative methods. Their history in sociology and anthropology*, in Denzin N.K. e Lincoln Y.S. (a cura di), *The Sage handbook of qualitative research, 3rd edition* (pp. 37-84), Sage, Thousand Oaks, CA.

Zammuner V.L. 2003, *I focus group*. Il Mulino, Bologna.

Categoria di *Employability*

Allison J., Harvey C. e Nixon I. 2002, *Enhancing Employability: a long term strategic challenge*. Learning and Teaching Support Network, York.

Andrews J. e Higson H. 2008, *Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study*, «Higher Education in Europe», Vol. 33 N° 4, pp. 411-422.

Arnett J.J. 2001, *Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives From Adolescence Through Midlife*, «Journal of Adult Development», Vol. 8 N° 2, pp. 133-143.

Arnett J.J. 2007, *Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For*, «Child Development Perspectives», Vol. 1, pp. 68-73.

Artess J. 2015, *More than a good CV. Graduate Market Trends*, Summer 2015, pp. 8-9.

Artess J. e Shepherd C. 2016, *H.E. Careers & Employability Services use of resources: Summary report*, University of Derby, Derby.

Artess J., Hooley T. e Mellors-Bourne R. 2017, *Employability: A review of the literature 2012 to 2016*, Higher Education Academy, York.

Bakhshi H., Downing J.M., Osborne M.A. e Schneider P. 2017, *The future of skills. Employment in 2030*, Pearson-Nesta, Londra.

Barbieri B. 2018, *The Pursuit of Happiness: a Reflection on the Calling Construct*, in Boffo V. e Fedeli M. (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (pp. 19-23), Firenze University Press, Firenze.

Bell A. e Egan D. 2009, *The case for a generic academic skills unit*, The Higher Education Academy, York.

- Bellantonio S. 2018, *Fostering Personal Knowledge and Competences in Higher Education Guidance Processes*, in Boffo V. e Fedeli M. (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (pp. 305-314), Firenze University Press, Firenze.
- Bellezza E. (a cura di) 2015, *Lezioni di employability. Un nuovo modo di fare università*. ADAPT University Press, Modena.
- Bennett D. 2016, *Enacting strategies for graduate employability: How universities can best support students to develop generic skills*, Office for Learning and Teaching, Department of Education and Training, Sidney.
- Bennett N., Dunne E. e Carre C. 1999, *Patterns of core and generic skill provision in higher education*, «Higher Education», Vol. 37, pp. 71-93.
- Bennett N., Dunne E. e Carré C. 2000, *Skills Development in Higher Education and Employment*, The Open University Press, Buckingham.
- Bhola S.S. e Dhanawade S.S. 2012, *Higher Education and Employability – A Review*, «SSRN», pp. 45-54.
- Biasin C. 2012, *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Biasin C., Cornacchia M. e Marescotti E. 2016, *Expectations and Young Hopes: a research with graduate students in Education*, «Studi sulla formazione», 2/2016, pp. 37-52.
- Bifulco L. e Mozzana C. 2016, *Introduzione: oltre l'employability. Approcci e prospettive per le transizioni giovanili scuola-lavoro*, «Sociologia del Lavoro», Vol. 141, pp. 7-22.
- Billari F.C. e Liefbroer A.C. 2010, *Towards a new pattern of transition to adulthood?*, «Advances in Life Course Research», Vol. 15, pp. 59-75.
- Blackmore P., Bulaitis Z.H., Jackman A.H. e Tan E. 2016, *Employability in Higher Education: A review of practice and strategies around the world*. University of Exeter, Exeter.
- Blades R., Fauth B. e Gibb J. 2012, *Measuring Employability Skills. A rapid review to inform development of tools for project evaluation*, National Children's Bureau, Londra.
- Bloxham S. 2004, *Embedding skills and employability in higher education: an institutional curriculum framework approach*, The Higher Education Academy, York.
- Boffo V. (a cura di) 2018a, *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione. Strategie per l'employability: dal Placement al Career Service*, Pacini Editore, Pisa.

- Boffo V. 2018b, *Confini Educativi: per una Cura delle Transizioni in Alta Formazione*, in Federighi P. (a cura di) 2018, *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 43-61), Firenze University Press, Firenze.
- Boffo V. 2018c, *Employability and Transitions: Fostering the Future of Young Adult Graduates*, in Boffo V. e Fedeli M. (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (pp. 117-128), Firenze University Press, Firenze.
- Boffo V. e Fedeli M. (a cura di) 2018, *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*, Firenze University Press, Firenze.
- Boffo V. e Gioli G. 2016, *Transitions to Work and Higher Education: Listening to What the Graduates Have to Say*, in Pejatovic A., Egetenmeyer R. e Slowey M. (a cura di), *Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality* (pp. 9-28). Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Belgrado.
- Boffo V. e Gioli G. 2017, *Employability e transizioni in un mondo del lavoro che cambia. Il progetto PRIN EMP&Co.*, Metis, 1/2017.
- Boffo V. e Terzaroli C. 2018, *Alta Formazione e Placement: Modelli di employability*, in Boffo V. (a cura di) 2018, *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione. Strategie per l'employability: dal Placement al Career Service* (pp. 107-130), Pacini Editore, Pisa.
- Boffo V., Fedeli M., Melacarne C., Lo Presti F. e Vianello M. 2017, *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education*. Pearson, Milano-Torino.
- Boffo V., Gioli G., Del Gobbo G. e Torlone F. 2017, *Employability Processes and Transition Strategies in Higher Education: an Evidence-Based Research Study*, in Boffo V., Fedeli M., Melacarne C., Lo Presti F. e Vianello M. (a cura di), *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education* (pp. 161-198). Pearson, Milano-Torino.
- Booth J. 2005, *Briefings on Employability 6 - Good learning and employability: issues for HE careers services and careers guidance practitioners*. Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT), The Open University.
- Brine A. 2001, *Funding of development projects by Learning and Teaching Support Network - Centre for Information and Computer Sciences*, «Library and Information Research News», Vol. 25 N° 81, pp. 12-16.
- Brown P., Hesketh A. e Williams S. 2003, *Employability in a Knowledge-driven Economy*, «Journal of Education and Work», Vol. 16 N° 2, pp. 107-126.
- Butcher V. 2004, *The role of card sorts in employability learning*. The Higher Education Academy, York.

- Castellano A., Kastorinis X., Lancellotti R., Marracino R. e Villani L.A. 2014, *Studio ergo Lavoro. Come facilitare la transizione scuola-lavoro per ridurre in modo strutturale la disoccupazione giovanile in Italia*, McKinsey&Company. Disponibile in: http://www.mckinsey.it/storage/first/uploadfile/attach/143813/file/studio_ergo_lavoro..pdf (12/2016).
- Clark M. e Zukas M. 2013, *A Bourdieusian approach to understanding employability: becoming a "fish in water"*, «Journal of Vocational Education & Training», Vol. 65 N° 2, pp. 208-219.
- Cole D. e Tibby M. 2013, *Defining and developing your approach to employability. A framework for higher education institutions*. The Higher Education Academy, York.
- Connor H. e MacFarlane K. 2007, *Work Related Learning (WRL) in HE – a scoping study*. Centre for Research in Lifelong Learning, Caledonian University, Glasgow.
- Cornacchia M. 2016, *Natura e sviluppo della competenza professionale*, in Sorzio P. (a cura di), *Diventare un professionista esperto nei Servizi Educativi. Competenze, transizioni e processi di crescita* (pp. 23-38), Pensa Multimedia, Lecce.
- Cornacchia M. 2017, *Esperienza, pratiche sociali e disposizioni evolutive: i presupposti teorici dell'apprendimento informale*, «Lifelong Lifewide Learning», Vol. 13, pp. 22-32.
- Costa M. 2018, *Industry 4.0: la Tras-formazione dell'Agire Lavorativo*, in Federighi P. (a cura di) 2018, *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 203-210), Firenze University Press, Firenze.
- Cotton K. 1993, *Developing Employability Skills*, «School Improvement Research Series», N° 15.
- Cotton K. 1993, *Developing Employability Skills*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Dalla Rosa A., Vianello M., Barbieri B. 2018, *The Role of Mentors on the Development of Calling in Students: a 3-Year Investigation*, in Boffo V. e Fedeli M. (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (pp. 5-18), Firenze University Press, Firenze.
- Davies H.T.O. Nutley S.M. 2001, *Evidence-based policy and practice: moving from rhetoric to reality*. Paper presentato alla "3rd International Interdisciplinary Evidence-Based Policies and Indicator Systems Conference", Luglio 2001.
- Davis C. e Wilcock E. 2002, *Developing an undergraduate course to meet employers' and students' needs*, The Higher Education Academy, York.

- De Giovanni L. e Melacarne C. 2017, *Le competenze trasversali per l'Higher Education*, Fondazione CRUI, Roma.
- Dirkx J.M. 2014, *The Inner Work of Self-Formation in Work-Related Learning*, in Chalofsky N.E., Rocco T.S. e Morris, M.L. (a cura di), *Handbook of Human Resource Development* (pp. 246-261). John Wiley & Sons, New Jersey.
- Ecclestone K., Biesta G. e Hughes M. (a cura di) 2010, *Transitions and Learning through the Lifecourse*. Routledge, Londra-New York.
- Edwards G. 2005, *Connecting PDP to employer needs and the world of work*. The Higher Education Academy, York.
- Ehiyazaryan E. e Barraclough N. 2009, *Enhancing employability: integrating real world experience in the curriculum*, «Education + Training», Vol. 51, pp. 292-308.
- ESECT Team 2005, *Briefings on Employability 2 - Are your students employable?*, Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT), The Open University.
- Eurofound 2014, *Mapping youth transitions in Europe*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Evans K. e Heinz W.R. (a cura di) 1994, *Becoming Adults in England and Germany*. Anglo-German Foundation, Londra.
- Fabrizi L., Melacarne C., Giampaolo M. e Romano A. 2017, *Methodology and approaches to support employability and organizational learning at University of Siena: the case of the Teaching and Learning Center*, in Avoseh M., Boucouvalas M. e Colòn V. (a cura di), *Proceedings of the 2017 International Pre-Conference* (pp. 69-80), American Association for Adult and Continuing Education, Memphis.
- Fadel C., Bialik M. e Trilling B. 2015, *Four-dimensional education. The competencies learners need to succeed*, Center for Curriculum Redesign, <http://curriculumredesign.org/> (04/2018).
- Fedeli M. 2018, *The Student Voice in Higher Education and the Implications of Promoting Faculty Development*, in Boffo V. e Fedeli M. (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (pp. 25-36), Firenze University Press, Firenze.
- Fedeli M., Frison D. e Grion, V. 2017, *Fostering Learner-Centered Teaching in Higher Education*, in Boffo V., Fedeli M., Melacarne C., Lo Presti F. e Vianello M. (a cura di), *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education* (pp. 89-122). Pearson, Milano-Torino.
- Federighi P. (a cura di) 2018a, *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze.

- Federighi P. 2018b, *La Ricerca in Educazione degli Adulti nelle Università Italiane. Passato e Futuro*, in Federighi P. (a cura di) 2018, *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 5-34), Firenze University Press, Firenze.
- Federighi P. 2018c, *Non-linear Paths in Transitions through the Labour Market*, in Boffo V. e Fedeli M. (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (pp. 129-149), Firenze University Press, Firenze.
- Fejes A. 2010, *Discourses on Employability: Constituting the Responsible Citizen*, «Studies in Continuing Education», Vol. 32 N° 2, pp. 89-102.
- Field J., Galacher J. e Ingram R. (a cura di) 2009, *Researching Transitions in Lifelong Learning*. Routledge, Londra-New York.
- Finch D.F., Hamilton L.K., Riley B. e Zehner M. 2013, *An exploratory study of factors affecting undergraduate employability*. «Education+Traning», Vol. 55 N° 7, pp. 681-704.
- Forrier A. e Sels L. 2003, *The concept employability: a complex mosaic*, «International Journal Human Resources Development and Management», Vol. 3 N° 2, pp. 102-124.
- Frison D. 2018, *The Design of Work-Related Teaching & Learning Methods: Case Studies and Methodological Recommendations*, in Boffo V. e Fedeli M. (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (pp. 37-50), Firenze University Press, Firenze.
- Furlong A. (a cura di) 2009, *Handbook of Youth and Young Adulthood. New perspectives and agendas*, Routledge, Oxon-New York.
- Gazier B. (a cura di) 1998, *Employability: Concepts and policies*, European Employment Observatory, Berlino.
- Gazier B. 2005, «*Marchés transitionnels*» du travail et restructurations: vers une gestion collective des transitions, «La Revue de l'IRES», pp. 301-317.
- Gazier B. e Gautié J. 2011, *The "Transitional Labour Markets" Approach: Theory, History and Future Research Agenda*, «Journal of Economic and Social Policy», Vol. 14, pp. 1-28.
- Gillespie J. 2002, *Higher Education and key skills*. The Higher Education Academy, York.
- Gioli G., Tomei N. e Terzaroli C. 2016, *Quality in Higher Education Career Guidance: Procedures and Processes^[1] for the Enhancement of Students' Employability*, in Pejatovic A., Egetenmeyer R. e Slowey M. (a cura di), *Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality* (pp. 73-86). Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Belgrado.

- Guilbert L., Bernaud J., Gouvernet B. e Rossier J. 2016, *Employability: review and research prospects*, «International Journal of Education and Vocational Guidance», Vol. 16, pp. 69-89.
- Hager P. e Holland S. (a cura di) 2006, *Graduate Attributes, Learning and Employability*, Springer, Dordrecht.
- Hager P., Holland S. e Beckett D. 2002, *Enhancing the Learning and Employability of Graduates, the Role of Generic Skills*. Higher Education Round Table, Melbourne.
- Harvey L. (a cura di) 2003, *Transitions from higher education to work, A briefing paper*. Disponibile in: <http://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/harveytransitions.pdf> (06/2017).
- Harvey L. 1999, *New realities: the relationship between higher education and employment*, Keynote presentation alla “European Association of Institutional Research, Lund, Sweden”. Disponibile in: <https://goo.gl/5JnchK> (03/2017).
- Harvey L. 2001, *Defining and measuring employability*, «Quality in Higher Education», Vol. 7 N° 2, pp. 97–110.
- Harvey L. 2004, *On employability*. The Higher Education Academy, York.
- Harvey L. e Knight P.T. 1996, *Transforming Higher Education*, The Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham.
- Harvey L. e Knight P.T. 2005, *Briefings on Employability 5 - Helping departments to develop employability*, Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT), The Open University.
- Harvey L., Locke W. e Morey A. 2002, *Enhancing employability, recognising diversity. Making links between higher education and the world of work*. Universities UK, Manchester.
- Harvey L., Moon S., Geall V. e Bower R. 1997, *Graduates' Work: Organisational Change and Students' Attributes*. Centre for Research into Quality and Association of Graduate Recruiters, Birmingham.
- Heinz W.R. 2009, *Youth transitions in an age of uncertainty*, Furlong A. (a cura di). *Handbook of Youth and Young Adulthood. New perspectives and agendas*. Routledge, Londra-New York.
- Hillage J. e Pollard E. 1998, *Employability: Developing A Framework For Policy Analysis*, Institute for Employment Studies, Londra.
- Hodkinson P., Bowman H. e Colley H. 2006, *Conceptualising transitions from education to employment as career development and/or learning. Constructing the Future: Transforming Career Guidance*. Institute of Career Guidance, Londra. <http://eprints.hud.ac.uk/12681/> (05/2016).

- Hooley T. 2015, *The Kent model of career education and guidance*. Kent County Council, Maidstone.
- Hooley T. e Vuorinen R. 2014, *Lifelong guidance and employability in higher education*. OECD Higher Education Programme, Parigi.
- Hooley T., A.G. Watts, Sultana R.G. e Neary S. 2013, *The 'Blueprint' framework for career management skills: a critical exploration*, «British Journal of Guidance & Counselling», Vol. 41 N° 2, pp. 117-131.
- Iavarone M.L. e Sabatano F. 2018, *Transfer of Non-Academic Skills in Academic Context: towards a Sustainable Employability*, in Boffo V. e Fedeli M. (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (pp. 399-410), Firenze University Press, Firenze.
- Knight P.T. e ESECT Team 2005, *Briefings on Employability 3 - The contribution of learning, teaching, assessment and other curriculum projects to student employability*. Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT), The Open University.
- Knight P.T. e Yorke M. 2002, *Employability through the curriculum*, «Tertiary Education and Management», Vol. 8 N° 4, pp. 261-276.
- Knight P.T. e Yorke M. 2003, *Employability and Good Learning in Higher Education*, «Teaching in Higher Education», Vol. 8 N° 1, pp. 3-16.
- Knight P.T. e Yorke M. 2004, *Employability: judging and communicating achievements*. Learning and Teaching Support Network, York.
- Kolmos A., Hadgraft R.G. e Holgaard J.E. 2015, *Response strategies for curriculum change in engineering*, «International Journal of Technology Des Education», Vol. 25 N° 2.
- Lang J. e Millar D.J. 2003, *Accredited work-related learning programmes for students: A guide for Graduate Employers*, Learning and Teaching Support Network, York.
- Laruffa F. 2016, *The capability approach as a critical yardstick for the employability paradigm*, «Sociologia del Lavoro», Vol. 141, pp. 23-38.
- Layer G. 2004, *Widening participation and employability*. Learning and Teaching Support Network, York.
- Lees D. 2002, *Graduate Employability - Literature Review*. Learning and Teaching Support Network, York.
- Lees D. 2002, *Information for Academic Staff on Employability*. Learning and Teaching Support Network, York.
- Lerman R. 2013, *Are employability skills learned in U.S. youth education and training programs?*, «Journal of Labor Policy», Vol. 2, pp.1-20.

- Little B. (a cura di) 2005, *Part-time students and employability*. The Higher Education Academy, York.
- Little B. 2003, *International perspectives on employability*. Learning and Teaching Support Network, York.
- Little B. e ESECT colleagues 2004, *Employability and work-based learning*. Learning and Teaching Support Network, York.
- Livraghi R., Noworol C. e Pappadà G. 2011, *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration, Special Edition EuroPlacement*, Vol. XVII N° 1-2.
- Lo Presti F. 2018, *Guiding at University. The Protagonists' Point of View*, in Boffo V. e Fedeli M. (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (pp. 77-90), Firenze University Press, Firenze.
- Lo Presti F., Priore A. e Bellantonio S. 2017, *The Pedagogical Approach of Guidance in Higher Education. An Educational Research Experience in Italian Universities*, in Boffo V., Fedeli M., Melacarne C., Lo Presti F. e Vianello M. (a cura di), *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education* (pp. 51-88). Pearson, Milano-Torino.
- Lombardi S., Mennini N. e Terzaroli C. 2017, *Dalla laurea alla professione oggi, passando per i servizi universitari di placement*, in Lucarelli P. (a cura di), *Laurea e Professione. Percorsi, indirizzi e luoghi di interesse: una mappa per orientarsi nella scelta del lavoro*. Pacini Editore, Pisa.
- Lowden K., Hall S., Elliot D. e Lewin J. 2011, *Employers' perceptions of the employability skills of new graduates*. Edge/SCRE Centre, Glasgow.
- MacDonald L. 2004, *Developing key skills in a traditional university*. The Higher Education Academy, York.
- MacDonald R. 2011, *Youth transitions, unemployment and underemployment: Plus ça change, plus c'est la même chose?*, «Journal of Sociology», Vol. 47 N° 4, pp. 427-444.
- Mackay S., Morris M., Hooley T. e Neary S. 2015, *Maximising the Impact of Careers Services on Career Management Skills. A Review of the Literature*. University of Derby, Derby.
- Magnell M. e Geschwind L. 2013, *Work Related Learning in Higher Education: Roles and Responsibilities*, paper presentato alla International Conference "EAIR 35th Annual Forum in Rotterdam, the Netherlands", 28-31 Agosto 2013.
- Magnell M. e Kolmos A. 2017, *Employability and work-related learning activities in higher education: how strategies differ across academic*

- environments*, «Tertiary Education and Management», Vol. 23 N° 2, pp. 103-114.
- Magnell M., Geschwind L. e Kolmos A. 2017, *Faculty perspectives on the inclusion of work-related learning in engineering curricula*, «European Journal of Engineering Education», Vol. 42 N° 6, pp. 1038-1047.
- Maher A. 2004, *Learning Outcomes in Higher Education: Implications for Curriculum Design and Student Learning*, «Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education», Vol. 3 N° 2, pp. 46-54.
- Manca F. 2018, *Getting Skills Right: le Sfide delle Competenze in Italia*, in Federighi P. (a cura di) 2018, *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 35-42), Firenze University Press, Firenze.
- Mason G., Williams G. e Cranmer S. 2009, *Employability Skills Initiatives in Higher Education: what effects do they have on graduate labour market outcomes?*, «Education Economics», Vol. 17, pp. 1-30.
- McQuaid R.W. e Lindsay C.D. 2005, *The concept of employability*, «Urban Studies», Vol. 42 N° 2, pp. 197-219.
- Melacarne C. 2017, *Sviluppare competenze trasversali*, in De Giovanni L. e Melacarne C. (a cura di) 2017, *Le competenze trasversali per l'higher education* (pp. 61-78), Fondazione CRUI, Roma.
- Melacarne C. 2018, *Supporting Informal Learning in Higher Education Internships*, in Boffo V. e Fedeli M. (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (pp. 51-64), Firenze University Press, Firenze.
- Melacarne C. e Orefice C. 2018, *Soft Skills e occupabilità giovanile*, in Ulivieri S. (a cura di), *Le emergenze educative nella società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 491-497), Pensa Multimedia, Lecce.
- Melacarne C., Barbieri B., Bonometti S. e Szpunar G. 2017, *Supporting Situated Learning in Higher Education Internships*, in Boffo V., Fedeli M., Melacarne C., Lo Presti F., e Vianello M. (a cura di), *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education* (pp. 123-160). Pearson, Milano-Torino.
- Melacarne C., Orefice C. e Giampaolo M. 2018, *Supporting key competences and soft skills in Higher Education*, in Federighi P. (a cura di), *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 181-186), Firenze University Press, Firenze.
- Merriam S.B. 2005, *How Adult Life Transitions Foster Learning and Development*, «New Directions For Adult And Continuing Education», Vol. 108, pp. 3-13.

- Metcalfe J. 2005, *Employability and doctoral research postgraduates. The UK GRAD Programme and Alexandra Gray*. The Higher Education Academy, York.
- Moon J. 2004, *Reflection and employability*. Learning and Teaching Support Network, York.
- Moon J.A. 2001, *Reflection in Higher Education Learning*. LTSN Generic Centre PDP Working Paper 4. Disponibile in: http://itslifejimbutnotaswewknowit.org.uk/files/RefPract/Moon_J_Reflection_in_HE_Learning.rtf (01/2017).
- Moon J.A. 2004, *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*. Routledge, Londra-New York
- Moore N. 2017, *Competences of a Careers Advisor in the digital age*, in Košolová H. (a cura di) *The Diverse World of Career Guidance* (pp. 10-12). EKS, Praga.
- Moreland N. 2005, *Work-related learning in higher education*. The Higher Education Academy, York.
- Moreland N. 2006, *Entrepreneurship and higher education: an employability perspective*. The Higher Education Academy, York.
- National Foundation for Educational Research, London Councils, London Enterprise Panel and South East Strategic Leaders 2015, *Improving Employability Skills, Enriching Our Economy*. NFER, Slough.
- Neary S., Hanson J. e Cotterill V. 2017, *A Career in Career – understanding what career looks like in the career development sector*, «Careers Matters», Vol. 5 N° 1, pp. 20-21.
- Neary S., Thambar N. e Bell S. 2014, *The global graduate: Developing the global careers service*, «Journal of the National Institute for Career Education and Counselling», Vol. 32, pp. 57-63.
- Nilsson S. e Nyström S. 2013, *Adult learning, education, and the labour market in the employability regime*, «European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», Vol. 4 N° 2, pp. 171-187.
- Oakland R. 2002, *Directory of Employability Resources*. Learning and Teaching Support Network, York.
- Oliveira G. 2015, *Employability and Learning Transfer: What do Students Experience during their Placements?*, «Studia paedagogica», Vol. 20 N° 4, pp. 123-138.
- Otto H.-U. (a cura di) 2015, *Facing Trajectories from School to Work. Towards a Capability-Friendly Youth Policy in Europe*, Springer, Heidelberg-New York-Dordrecht-Londra.

- Otto H.-U. e Ziegler H. (a cura di) 2010, *Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective*. Barbara Budrich Publishers, Opladen-Farmington Hills.
- Otto H.-U. e Ziegler H. 2006, *Capabilities and Education*, «Social Work & Society», Vol. 4 N° 2, pp. 269-287.
- Otto, H.-U., Atzmüller, R., Berthet, T., Bifulco, L., Bonvin, J.-M., Chiappero-Martinetti, E., Egdell, V., Halleröd, B., Kjeldsen, C.C., Kwiek, M., Schröer, R., Vero, J., & Zielenska, M. (Eds.) 2015, *Facing Trajectories from School to Work Towards a Capability-Friendly Youth Policy in Europe*. Springer, Londra.
- Owens J. e Tibby M. 2013, *Measuring the impact of Pedagogy for employability (2012) on employability policy and practice in higher education institutes*, The Higher Education Academy, York.
- Pegg A., Waldock J., Hendy-Isaac S. e Lawton R. 2012, *Pedagogy for employability*. The Higher Education Academy, York.
- Perez E., Kozovska K. e Garrouste C. 2010, *Towards a benchmark on the contribution of Education and Training to Employability: a discussion note*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Phillips R., McNaught C. e Kennedy G. 2010, *Towards a generalised conceptual framework for learning: The Learning Environment, Learning Process, and Learning Outcomes (LEPO) Frameworks*. Proceedings of the "22nd annual World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications" (pp. 2495-2504). Association for the Advancement of Computers in Education, Toronto, Canada: Chesapeake VA.
- Piazza R. 2011, *The changing role of universities in Italy: placement services*, «Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration», Vol. XVII N° 1-2, pp. 173-186.
- Pollard E., Hirsh W., Williams M., Buzzeo J., Marvell R., Tassinari A., Bertram C., Fletcher L., Artess J., Redman J. e Ball C. 2015, *Understanding employers' graduate recruitment and selection practices – Main report*, Institute for Employment Studies, Brighton.
- Purcell K. e Pitcher J. 1996, *Great Expectations: the New Diversity of Graduate Skills and Aspirations*. Higher Education Careers Services Unit, Manchester.
- Purcell K., Elias P., Atfield G., Behle H., Ellison R., Luchinskaya D., Snape J., Conaghan L. e Tzanakou C. 2012, *Futuretrack Stage 4: transitions into employment, further study and other outcomes*, University of Warwick-Higher Education Careers Services Unit, Warwick.

- Rasul M.S., Abd Rauf R.A., Mansor A.N. e Puvanasvaran A.P. 2012, *Employability Skills Assessment Tool Development*, «International Education Studies», Vol. 5 N° 5, pp. 43-56.
- Robinson S. 2005, *Ethics and employability*. The Higher Education Academy, York.
- Romano A. 2018, *Professional Development Tutoring: Comparing Italian and International Models*, in Boffo V. e Fedeli M. (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (pp. 249-264), Firenze University Press, Firenze.
- Rossi B. 2018, *Self-Telling to Orientate Oneself*, in Boffo V. e Fedeli M. (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (pp. 91-102), Firenze University Press, Firenze.
- Rufai A.U., Bakar A.R.B. e Rashid A.B.M. 2015, *Developing a Sustainable Practical Model of Graduate Employability for Higher Education*, «International Journal of Education & Literacy Studies», Vol. 3, N° 1, pp. 42-51.
- Schneider K. Otto H.U. 2009, *From Employability Towards Capability*. Edition Forward, Luxembourg.
- Schneider P., Bakhshi H e Armstrong H. 2017, *The Future of Skills: Trends impacting on UK employment in 2030*, Pearson-Nesta, Londra.
- Schulte B., Gärtner J. e Rychlik T. 2014, *Concept of career guidance and developing career choices*, Friedrich-Spee Comprehensive School, Paderborn.
- Schulz B. 2008, *The importance of soft skills: education beyond academic knowledge*, «Journal of Language and Communication», pp. 146-154.
- Scott D., Hughes G., Evans C., Burke P.J., Walter C. e Watson D. 2014, *Learning Transitions in Higher Education*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Sihil N.C. e Pramanik A.K. 2011, *Employability Management: is Higher Education in Crisis?*. The Annals of The “Ștefan cel Mare” University of Suceava. Fascicle of The Faculty of Economics and Public Administration, Vol. XI N° 14, pp. 149-165.
- Smith C., Ferns S. e Russell L. 2014, *Conceptualising and measuring 'employability' – lessons from a National OLT Project*. Australian Collaborative Education Network Limited, Gold Coast.
- Smith H. e ESECT Team 2005, *Briefings on Employability 1 - Issues for employers*. Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT), The Open University.
- Stephenson J. 1998, *The concept of Capability and its Importance in Higher Education*, in Stephenson J. e Yorke M. (a cura di), *Capability and Quality*

- in Higher Education* (pp. 1-13). Kogan Page, Londra.
- Stephenson J. e Yorke M. (a cura di) 1998, *Capability and Quality in Higher Education*, Kogan Page, Londra.
- Sumanasiri E.G.T., Yajid M.S.A. e Khatibi A. 2015, *Conceptualizing Learning and Employability “Learning and Employability Framework*, «Journal of Education and Learning», Vol. 4 N° 2, pp. 53-63.
- Sumanasiri E.G.T., Yajid M.S.A. e Khatibi A. 2015, *Review of Literature on Graduate Employability*, «Journal of Studies in Education», Vol. 5 N° 3, vol. 75-88.
- Taylor G., Mellor L. e McCarter R. 2016, *Work-Related Learning and the Social Sciences*, Routledge, Londra-New York.
- The Pedagogy for Employability Group 2006, *Pedagogy for employability*. The Higher Education Academy, York.
- Thomas L. e Jones R. 2007, *Embedding employability in the context of widening participation*. The Higher Education Academy, York.
- Tibby M. 2012, *Briefing paper for teaching and learning summit on employability*. The Higher Education Academy, York.
- Tino C. 2018, *The Voice of Teachers Involved in School-Work Alternance Programmes*, in Boffo V. e Fedeli M. (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (pp. 163-174), Firenze University Press, Firenze.
- Tomlinson M. 2008, *The degree is not enough': students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability*, «British Journal of Sociology of Education», Vol. 29 N° 1, pp. 49-61.
- Tomlinson M. 2015, *The impact of market-driven Higher Education on Student-University relations: investing, consuming and competing*, «Higher Education Policy», pp. 1-18.
- Tonarelli A. 2013, *Posti in piedi. Giovani in transizione fra università e lavoro*. Pacini Editore, Pisa.
- Torlone F. 2018a, *La Qualità Educativa dei Luoghi di Lavoro*, in Federighi P. (a cura di) 2018, *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 239-259), Firenze University Press, Firenze.
- Torlone F. 2018b, *The Value Proposition of Organizations for Young Graduates and their Employability*, in Boffo V. e Fedeli M. (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (pp. 459-470), Firenze University Press, Firenze.

- Torlone F. e Del Gobbo G. 2014, *Employability e transizione al lavoro: metodi e strumenti di ricerca qualitativa per la definizione di dispositivi di supporto al placement*, «Educational Reflective Practices», 2/2014.
- Trede F. e McEwen C. 2015, *Early workplace learning experiences: what are the pedagogical possibilities beyond retention and employability?*, «Higher Education», Vol. 69, pp. 19-32.
- UNESCO Bangkok 2012, *Graduate Employability in Asia*, UNESCO Bangkok, Bangkok.
- Valenzuela F. 2013, *On employability in higher education and its relation to quality assurance: Between disidentification and de-throning*, «Ephemera – theory & politics in organization», Vol. 13 N° 4, pp. 861-873.
- Van der Heijden B., Boon J., Van der Klink M.R. e Meys E 2008, *Does (In)Formal Learning Enhance Employability?*. Paper presentato alla “AHRD Conference”, Febbraio 2008, Panama Florida, USA.
- Vischi A. 2018, *Employability and Transitions towards Work: MSc Degree Programme in Educational Planning and Human Resource Development, Catholic University of the Sacred Heart of Brescia*, in Boffo V. e Fedeli M. (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (pp. 471-481), Firenze University Press, Firenze.
- Ward R. e Pierce D. 2003, *Employability and students' educational experiences before entering higher education*. Learning and Teaching Support Network, York.
- Ward R. e Pierce D. 2005, *Briefings on Employability 7 - A subject community perspective on supporting the development of employability*. Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT), The Open University.
- Washer P. 2007, *Revisiting Key Skills: A Practical Framework for Higher Education*. «Quality in Higher Education», Vol. 13 N° 1, pp. 57-67.
- Watts A.G. 2006, *Career development learning and employability*. The Higher Education Academy, York.
- Wibrow W. 2011, *Employability Skills At a Glance*. Commonwealth of Australia, Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Williams M., Tassinari A. e Ball C. 2015, *Understanding employers' graduate recruitment and selection practices – Evidence report*, Institute for Employment Studies, Brighton.
- Wright J., Brinkley I. e Clayton N. 2010, *Employability and Skills in the UK: Redefining the debate*. The Work Foundation, Londra.
- Yorke M. 2003, *Transition into Higher Education: some implications for the 'employability agenda*. Learning and Teaching Support Network, York.

- Yorke M. 2005, *Briefings on Employability 4 - Encouraging the development of employability: A guide for busy senior managers*. Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT), The Open University.
- Yorke M. 2006, *Employability in higher education: what it is – what it is not*. The Higher Education Academy, York.
- Yorke M. e Knight P.T. 2003, *The Undergraduate Curriculum and Employability*, England: Learning and Teaching Support Network, York.
- Yorke M. e Knight P.T. 2004, *Self-theories: some implications for teaching and learning in higher education*, «Studies in Higher Education», Vol. 29 N° 1, pp. 25-37.
- Yorke M. e Knight P.T. 2006, *Embedding employability into the curriculum*. The Higher Education Academy, York.
- Yorke M. e Knight P.T. 2007, *Evidence-Informed pedagogy and the enhancement of student employability*, «Teaching in Higher Education», Vol. 12 N° 2, pp. 157- 170.

Le trasformazioni dell'università

- Allen J. e Van der Velden R. (a cura di) 2007a, *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. Disponibile in: <http://www.roa.nl/projects/reflex/reflex.htm#publications> (01/2017).
- Allen J. e Van der Velden R. 2007b, *Transitions From Higher Education To Work*, in Teichler, U. (a cura di), *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Springer, Dordrecht.
- Allen J. e Van der Velden R. 2009, *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates - HEGESCO Project*. Disponibile in: http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/finalreportshegesco/Competencies_and_Early_Labour_Market_Careers_of_HE_Graduates.pdf [6 giugno 2016].
- Amaral A., Neave G., Musselin C. e Maassen P. (a cura di) 2009, *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*. Springer, Dordrecht.
- Andrews J. e Higson H. 2008, *Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study*, «Higher Education in Europe», Vol. 33 N° 4, pp. 411-422.
- ANVUR 2015, *La valutazione della terza missione nelle università italiane. Manuale per la valutazione. 13 febbraio 2015*. Disponibile in: <http://www.anvur.org/attachments/article/26/M~.pdf> (05/2017).

- Arthur L., Brennan J. e De Weert E. 2007, *Employer and higher education perspectives on graduates in the knowledge society*, Centre for Higher Education Research and Information, Open University and Centre for Higher Education Policy Studies, University of Twente.
- Austin I. e Jones G.A. 2016, *Governance of Higher Education: Global Perspectives, Theories, and Practices*. Routledge, New York.
- Barnett R. 1994, *The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society*. The Open University Press, Buckingham.
- Barnett R. 2000, *Realizing the University in an age of supercomplexity*. The Open University Press, Buckingham:
- Barnett R. 2011, *The Future University. Ideas & Possibilities*. Routledge, New York-Londra.
- Bartlett W., Uvalić M., Durazzi N., Monastiriotis V. e Sene T. 2016, *From University to Employment: Higher Education Provision and Labour Market Needs in the Western Balkans*^[SEP]*Synthesis Report*. Ufficio Pubblicazioni della Commissione Europea, Lussemburgo.
- Bastedo M., Barkhuyag B., Prates E. e Prytula Y. (a cura di) 2009, *Educational Policies for Integrating College Competencies and Workforce Needs*^[SEP]*Cases from Brazil, Mongolia, Ukraine, and the United States*. Institute for Higher Education Policy, Washington.
- Beblavy M., Maselli I. e Veselkova M. 2014, *Let's get to work! The Future of Labour in Europe*. Centre for European Policy Studies, Bruxelles.
- Becker G.S. 1964, *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press., Chicago.
- Bhola S.S. e Dhanawade S.S. 2013, *Higher Education and Employability – A Review*. Disponibile in: <https://www.researchgate.net/publication/256048757> (05/2017).
- Bimrose J., Barnes S. e Brown J. 2005, *A Systematic Literature Review of Research into Career-related Interventions for Higher Education*. Institute for Employment Research, University of Warwick, Warwick.
- Blanco S., Frascaroli D. e Pasolini S. 2015, *Un mondo di Università. Comprendere per districarsi*. Franco Angeli, Milano.
- Blasko Z., Brennan J., Little B. e Shah T. (a cura di) 2002, *Access to what: analysis of factors determining graduate employability*, Center for Higher Education Research and Information, Open University, Londra.
- Blessinger P. 2018, *A Higher Ideal for Higher Education*, «HERDSA Connect», Vol. 40 N° 3, pp. 4-5.
- Boffo V. 2015, *Employability for the social economy. The role of higher*

- education*, in Boffo V., Federighi P. e Torlone F., *Educational Jobs. Youth and employability in the social economy* (147-168). Firenze University Press, Firenze.
- Boffo V., Federighi P. e Torlone F. 2015, *Educational Jobs. Youth and employability in the social economy*. Firenze University Press, Firenze.
- Boni A. e Walker M. (a cura di) 2013, *Human Development and Capabilities*, Routledge, Londra-New York.
- Boni A. e Walker M. (a cura di) 2016, *Universities and Global Human Development. Theoretical and empirical insights for social change*, Routledge, London-New York.
- Breen R. e Buchmann M. 2002, *Institutional Variation and the Position of Young People: A Comparative Perspective*, «Annals AAPSS», N° 580, pp. 288-305.
- Brennan J. e Shah T. (a cura di) 2011, *Higher Education and Society in Changing Times: looking back and looking forward*. Open University Press, Berkshire.
- Brennan J., Enders J., Musselin C., Teichler U. e Välimaa J. 2011, *Higher Education Looking Forward: An Agenda for Future Research*. European Science Foundation, Strasburgo.
- Brennan J., Enders J., Musselin C., Teichler U., Välimaa J., Prenzel M. e Codignola L. (a cura di) 2007, *Higher Education Looking Forward: Relations between Higher Education and Society*. European Science Foundation, Strasburgo.
- Brennan J., Enders J., Valimaa J., Musselin C. e Teichler U. 2008, *Higher Education Looking Forward: an agenda for future research*. European Science Foundation, Strasburgo.
- Briedis K. e Brandt G. 2014, *Study-to-work-transition of Higher Education Graduates in Germany*, Losanna, Ottobre 2014.
- Brown P., Hesketh A. e Williams S. 2003, *Employability in a Knowledge-driven Economy*, «Journal of Education and Work», Vol. 16 N° 2, pp. 107-126.
- Buller J.L. 2015, *Change Leadership in Higher Education. A Practical Guide to Academic Transformation*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Capano G. 1998, *La politica universitaria*. Il Mulino, Bologna.
- Casalprim E. 2015, *The Added Value of EU policy in Education*. European Parliament Research Service, Bruxelles.
- Cedefop 2010a, *Skills supply and demand in Europe*. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.

- Cedefop 2010b, *The skill matching challenge. Analysing skill mismatch and policy implications*. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Cedefop 2014, *Navigating difficult waters: learning for career and labour market transitions*. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Center for Higher Education Policy Studies 2007, *Towards a cartography of higher education policy change. A Festschrift in Honour of Guy Neave*. CHEPS, Twente.
- Chetty Y. 2011, *Graduateness and employability in the higher education sector: A focused review of the literature*^[SEP], in Coetzee M., Botha J.A., Eccles N., Nienabe H. e Holtzhausen N. (a cura di), *Developing Student Graduateness and Employability: Issues, provocations, theory and practical guidelines* (pp. 5-24), Knowres Publishing, Bryanston.
- Chircop D. 2015, *Education policy in the Europe 2020 strategy*. European Parliament Research Service, Bruxelles.
- Chircop D. 2015, *Implementing the Bologna Process: the follow-up*. European Parliament Research Service, Bruxelles.
- Choudhry M. T., Marelli E. e Signorelli M. 2012, *Youth unemployment rate and impact of financial crises*, «International Journal of Manpower», Vol. 33 N° 1, pp. 76–95.
- Collini S. 2012, *What are universities for?*, Penguin, Londra.
- Commissione delle Comunità Europee 2000, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, SEC (2000) 1832.
- Commissione Europea 2010a, *Comunicazione della Commissione – Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM(2010) 2020 definitivo.
- Commissione Europea 2010b, *Flash Eurobarometer n° 304 - Employers' perception of graduate employability, 2010* http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_304_en.pdf (12/2017).
- Commissione Europea 2011, *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni – Sostenere la crescita e l'occupazione – un progetto per la modernizzazione dei sistemi d'istruzione superiore in Europa*. SEC(2011) 1063 definitivo.
- Commissione Europea 2014, *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Taking stock of the Europe 2020 strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. COM(2014) 130 final/2.

- Commissione Europea 2015, *Promoting employability through higher education, ET 2020 country workshop*, Bruxelles, 2-3 Febbraio 2015.
- Commissione Europea 2016a, *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni – Una Nuova Agenda per le Competenze in Europa: Lavorare Insieme per Promuovere il Capitale Umano, l’Occupabilità e la Competitività*, COM(2016) 381 final. Disponibile in: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=IT> (01/2017).
- Commissione Europea 2016b, *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni - Migliorare e Modernizzare l’Istruzione*, COM(2016) 941 final. Disponibile in: (01/2017).
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2014, *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014. Eurydice Report*. Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2015, *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2018, *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea, Lussemburgo.
- Consiglio dell’Unione Europea 2009, *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione («ET 2020»)*. 2009/C 119/02.
- Consiglio dell’Unione Europea 2012, *Conclusioni del Consiglio dell’11 maggio 2012 sull’occupabilità dei diplomati e laureati al termine dei percorsi di istruzione e formazione* (2012/C 169/04).
- Consiglio dell’Unione Europea 2016, *Raccomandazione del Consiglio del 19 Dicembre 2016 sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti*. (2016/C 484/01).
- Crossman J.E. e Clarke M. 2009, *International experience and graduate employability: stakeholder perceptions on the connection*, «Higher Education», Vol. 59, pp. 599-613.
- Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi J. e Scott P. (a cura di) 2015, *The European Higher Education Area Between Critical Reflections and Future Policies*. Springer, Cham Heidelberg New York Dordrecht London.
- Curtis S. 2012, *Politics placements and employability: a new approach*, «European Consortium for Political Research», Vol. 11, pp. 153-163.

- Davidson C.N. 2017, *The New Education. How to Revolutionize the University to Prepare Students for a World in Flux*, Basic Books, New York.
- De Boer H., Maassen P. e De Weert E. 1999, *The troublesome Dutch university and its Route 66 towards a new governance structure*, «Higher Education Policy», Vol. 12, pp. 329-342.
- De Weert E. 2011, *Perspectives on Higher Education and the labour market. Review of international policy developments*. Center for Higher Education Policy Studies, Twente.
- De Wit H., Hunter F., Howard L. e Egron-Polak E. 2015, *Internazionalizzazione dell'Istruzione Superiore*. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Decreto Legislativo 150/2015, *Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive*. Disponibile in: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/09/23/15G00162/sg> (06/2016).
- Decreto Legislativo 276/2003, *Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30*. Disponibile in: <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/03276dl.htm> (06/2016).
- Dobbins M. 2011, *Higher Education Policies in Central and Eastern Europe. Convergence towards a Common Model?*. Palgrave MacMillan, Basingstoke-New York.
- Dobbins M. e Knill C. 2009, *Higher Education Policies in Central and Eastern Europe: Convergence toward a Common Model?*, «Governance», Vol. 22, pp. 397b-430.
- Duke C. 1992, *The Learning University*. SRHE and the Open University Press, Bristol.
- Dundar H. e Lewis D.R. 1999, *Equity, quality and efficiency effects of reform in Turkish higher education*, «Higher Education Policy», Vol. 12, pp. 343-366.
- EACEA/Eurydice 2012, *The European^[1] Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Bruxelles.
- Edvardsson Stiwne E. e Gaio Alves M. 2010, *Higher Education and Employability of Graduates: will Bologna make a difference?*, «European Educational Research Journal», Vol. 1 N° 9.
- EHEA 2015, *Comunicato di Yerevan, Conferenza dei Ministri – Yerevan, 14-15 Maggio 2015*. Disponibile in: <https://goo.gl/rRQzCR> (04/2017).
- Etzkowitz H. 2008, *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation In Action*. Routledge, Londra.

- Etzkowitz H. e Dzisah J. (a cura di) 2012, *The Age of Knowledge: The Dynamics of Universities, Science and Societies*. Brill, Leiden.
- Etzkowitz H. e Leydesdorff L. (a cura di) 1997, *Universities in the Global Knowledge Economy*. Continuum, Londra.
- Etzkowitz H. e Lu L. 2008, *Transforming Triple Helix University-Government-Industry Relations*, «Journal of Technology Management in China», Vol. 3 N° 1, pp. 5-11.
- Etzkowitz H. e Viale R. (a cura di) 2010, *The Capitalization of Knowledge: A Triple Helix of University-Industry-Government*. Edward Elgar, Cheltenham.
- Etzkowitz H. e Zhou C. 2008, *Building the Entrepreneurial University: A Global Perspective*, «Science and Public Policy», Vol 35 N° 9, pp. 627-635.
- Etzkowitz H., Ranga M. e Dzisah J. 2012, *Whither the university? The Novum Trivium and the transition from industrial to knowledge society*, «Social Science Information». Vol. 51 N° 2, pp. 143-164.
- Etzkowitz H., Ranga M., Benner M., Guarany L., Maculan A.M. e Kneller R. 2008, *Pathways to the entrepreneurial university: towards a global convergence*, «Science and Public Policy», Vol. 35 N° 9, pp. 681-695.
- Eurashe 2015, *Making European Professional Higher Education a Key Player in the Development of a Fastly and Unpredictably Changing Society*. Disponibile in: http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/74/2/EURASHE_Making_European_PHE_a_Key_Player_Apr2015_613742.pdf (05/2017).
- Eurofound 2012, *Effectiveness of policy measures to increase the employment participation of young people*. Eurofound, Dublino.
- Eurofound 2014, *Mapping youth transitions in Europe*. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- European Centre for Strategic Management of Universities 2009, *Higher Education Governance Reforms Across Europe*. ESMU, Bruxelles.
- European Ministers of Education 1999, *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education*. Disponibile in: http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf (04/2017).
- Eurostat 2017, *Unemployment statistics*. Disponibile in: <https://goo.gl/a8HdLb> (04/2017).
- Fabbris L. (a cura di) 2007, *Effectiveness of University Education in Italy*. Physica-Verlag, Heidelberg.

- Federighi P. (a cura di) 2000, *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*. Unità Italiana di Eurydice-European Association for the Education of Adults, Firenze.
- Federighi P. 1996, *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo*. Liguori Editore, Napoli.
- Federighi P. 2002, *Strategie e politiche nell'educazione degli adulti*, in Demetrio D. e Alberici A., *Istituzioni di Educazione degli adulti* (pp. 257-284), Guerini, Milano.
- Federighi P. 2007, *Policy learning and transfer in regional lifelong learning policies*, in Federighi P., Abréu C. e Nuissl von Rein, E., *Learning among Regional Governments. Quality of Policy Learning and Policy Transfer in Regional Lifelong Learning Policies* (pp. 9-36), W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Federighi P. 2013, *Adult and continuing education in Europe. Using public policy to secure a growth in skills*. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Federighi P. 2016, *Training in Organisations*, in Pejatovic A., Egetenmeyer R. e Slowey M., *Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality* (pp. 55-72). Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Belgrado.
- Federighi P. e Torlone F. 2007, *Tools for Policy Learning and Policy Transfer. Supporting Regional Lifelong Learning Policies*. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Federighi P. e Torlone F. (a cura di) 2010, *Low skilled take their qualifications "one step up"*. Firenze University Press, Firenze.
- Federighi P. e Torlone F. (a cura di) 2013, *A Guarantee System for Youth Policies. "One Step Ahead" Towards employment and autonomy*. Firenze University Press, Firenze.
- Ferencz I. e Wächter B. 2017, *Research for the CULT Committee – Modernisation of Higher Education*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Ferns S. e Lilly L. 2015, *Driving institutional engagement in WIL: Enhancing graduate employability*, «Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability», Vol. 6 N° 1, pp. 116–133.
- Fondazione Giovanni Agnelli 2012, *I nuovi laureati. La riforma del 3+2 alla prova del mercato del lavoro*, Laterza, Roma-Bari.
- Forde C. e Stuart M. 2017, *Employment and Social Situation in the USA*. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.

- Frison D., Tino C., Tyner J.W. e Fedeli M. 2016, *Work-related teaching and learning methods to foster generic skills in Higher Education. An Italian experience*, «Tuning Journal for Higher Education», Vol. 4 N° 1, pp. 145-167.
- Garcia-Aracil A. 2013, *Higher Education and Graduates' Performance Issues. Economics of Education*, paper presentato alla XXII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, La Coruña, Spagna, 4-5 Luglio 2013.
- Garrouste C. e Rodrigues M. (a cura di) 2012, *The employability of Higher Education graduates: the employers' perspective*. Ufficio pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Gephart M.A. e Marsick V.J. 2016, *Strategic Organizational Learning. Using System Dynamics for Innovation and Sustained Performance*. Springer Verlag, Berlino-Heidelberg.
- Gualmini E. e Rizza R. 2013, *Le politiche del lavoro*. Il Mulino, Bologna.
- Harvey L. 1998, *University, Inc.*, «The Atlantic Monthly», Vol. 282 N° 4, pp. 112–116. Disponibile in: <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/10/university-inc/377274/> (05/2016).
- Harvey L. e Knight P.T. 1996, *Transforming Higher Education*. Society for Research into Higher Education, Londra.
- Hogan P. 2006, *The Promise of Untimely Meditations: Reflections on University Education in the Early Twenty-First Century*, «What Price the University? Perspectives on the meaning and value of higher education from the National University of Ireland, Maynooth. A Special Issue of Maynooth Philosophical Papers». National University of Ireland, Maynooth, pp. 139-150
- Holm C. e Martinsen A. 2015, *Mapping the Relationship between Higher Education and Sustainable Development*, «Studia paedagogica», Vol. 20 N° 4, pp. 71-84.
- Holmes A. e Miller S. 2000, *A case for advanced skills and employability in higher education*, «Journal of Vocational Education & Training», Vol. 52 N° 4, pp. 653-664.
- Holmes L. e Coughlin A. 2008, *Between policy and practice on graduate employability: lost in translation?*, paper presentato alla Annual conference of the Society for Research into Higher Education, Liverpool, Dicembre 2008. Disponibile in: http://www.re-skill.org.uk/papers/holmes_coughlin_2008.pdf (05/2016).
- Howlett M. e Ramesh M. 2014, *Come studiare le politiche pubbliche*, Il Mulino, Bologna.

- Hradisky M. 2017, *Country Specific Recommendations for 2015 and 2016. A comparison and an overview of implementation*. European Parliament Research Service, Bruxelles.
- Huisman J. (a cura di) 2009, *International Perspectives on the Governance of Higher Education. Alternative Frameworks for Coordination*. Routledge, Londra-New York.
- Humburg M. 2014, *Skills and the employability of University Graduates*. ROA, Maastricht.
- International Labour Organization 2015, *Global Employment Trends for Youth 2015: Scaling up investments in decent jobs for youth*. International Labour Office, Ginevra.
- ISFOL 2014, *Lo stato dei Servizi pubblici per l'impiego in Europa: tendenze, conferme e sorprese*. ISFOL, Roma.
- ISTAT 2016, *Tasso di disoccupazione - dati mensili*. Disponibile in: http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_TAXDISOCCUMENS (06/2017).
- ItaliaDecide 2017, *Rapporto 2017. Università, Ricerca, Crescita*. Il Mulino, Bologna.
- Jacob M. e Weiss F. 2008, *From Higher Education to Work. Patterns of labor market entry in Germany and the US*. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Mannheim.
- Kaneko M. 2014, *Higher Education and Work in Japan: Characteristics and Challenges*, «Japan Labor Review», Vol. 11 N° 2, pp. 5-22.
- Karlinska A. 2013, *European policies towards employability and professional activation of young people*. Disponibile in: https://www.uni-leipzig.de/fileadmin/user_upload/Studium/career-service/pdfs/Employability_in_European_Policies.pdf (05/2017).
- Karpisek M. 2014, *Framework of EURASHE activities: Employability agenda*. Keynote presentation al *EURASHE Roundtable on Employability*, Bruxelles, 9 Dicembre 2014.
- Katsarova I. 2014a, *New global interactive strategies for teaching and learning*. European Parliament Research Service, Bruxelles.
- Katsarova I. 2014b, *The EU's youth initiatives: focus on education and employment*. European Parliament Research Service, Bruxelles.
- Katsarova I. 2015, *Higher education in the EU. Approaches, issues and trends*. European Parliament Research Service, Bruxelles.

- Katsarova I. 2016, *The EU's youth initiatives. Closing the gap between education and employment*. European Parliament Research Service, Bruxelles.
- Kehm B. (a cura di) 2007, *Looking Back to Look Forward. Analyses of Higher Education after the Turn of the Millenium*. Verlag Winfried Jenior, Kassel.
- Kehm B.M. e Teichler U. 2013, *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*. Springer, Dordrecht-Heidelberg-Londra-New York.
- Keynes J.M. 1936, *The general theory of employment, interest and money*. Basingstoke, Londra.
- Kiss M. 2017a, *Digital skills in the EU labour market*. European Parliament Research Service, Bruxelles.
- Kiss M. 2017b, *The future of work in the EU*. European Parliament Research Service, Bruxelles.
- Kostoglou V. e Paloukis S. 2007, *Graduates' Employment in European Union*, 5th International Conference *New Horizons in Industry, Business and Education*, 30 - 31 Agosto 2007, Rhodes Island.
- Kottmann A. e De Weert E. 2013, *Higher Education and the Labour Market. International Policy Frameworks for Regulating Graduate Employability*. Center for Higher Education Policy Studies, Twente.
- Kraatz S. 2016, *European Network of Public Employment Services - Setup and Activities*. European Parliament Research Service, Bruxelles.
- Kraatz S. 2016, *Skills Development and Employability in Europe: The New Skills Agenda*. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Kraatz S. 2017, *Workshop Summary Report. Youth Guarantee and Youth Employment Initiative: Lessons from implementation*. European Parliament Research Service, Bruxelles.
- Kristensen S. e Watts A.G. 2008, *Establishing and developing national lifelong guidance policy forums A manual for policy-makers and stakeholders*. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Leydesdorff, L. (2012). *The Triple Helix, Quadruple Helix, ..., and an N-Tuple of Helices: Explanatory Models for Analyzing the Knowledge-Based Economy?*, «Journal Knowledge Economy», Vol. 3, 25-35.
- Liger Q., Stefan M. e Britton J. 2016, *Social Economy*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Lima L. e Guimarães P. 2011, *European Strategies in Lifelong Learning. A Critical Introduction*. Barbara Budrich Publishers, Leverkusen.

- Losco J. e Fife B.L. (a cura di) 2000, *Higher Education in Transition. The Challenges of the New Millennium*. Bergin & Garvey, Londra.
- Loxley A., Seery A. e Walsh J. (a cura di) 2014, *Higher Education in Ireland Practices, Policies and Possibilities*. Palgrave MacMillan, Londra.
- Maharaso M. e Hay D. 2001, *Higher Education and Graduate Employment in South Africa*, «Quality in Higher Education», Vol. 7 N° 2, pp. 139-147.
- Maher A. e Graves S. 2007, *Making students more employable: Can higher education deliver?*, Paper presentato alla *EuroCHRIE Conference*, Leeds, Ottobre 2007.
- Maselli I. 2012, *The Evolving Supply and Demand of Skills in the Labour Market*, «Intereconomics», Vol. 1, pp. 22-30.
- Mason G., Williams G. e Cranmer S. 2006, *Employability Skills Initiatives in Higher Education: What Effects Do They Have On Graduate Labour Market Outcomes?*. Disponibile in: <http://www.niesr.ac.uk/pubs/DPS/dp280.pdf> (05/2016).
- Massagli E. 2014, *Higher education takes on the "Employability" challenge: an overview of this cultural option*, «Formazione, Lavoro, Persona», Vol. XII, pp. 1-9.
- Matherly C.A. e Tillman M.J. 2015, *Higher Education and the Employability Agenda*, in Souto-Otero M., Huisman J., Dill D.D., de Boer H., Oberai A.S. e Williams L. (a cura di), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*. Palgrave Macmillan, Londra.
- Meek V.L., Teichler U. e Kearney M.L. (a cura di) 2009, *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics*. International Centre for Higher Education Research, Kassel.
- Melink M. e Pavlin S. 2012, *Employability of Graduates and Higher Education Management Systems*. University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences, Ljubljana.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 2016, *Decreto Ministeriale 12 Dicembre 2016 n. 987 Autovalutazione, valutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari*. Disponibile in: <http://attiministeriali.miur.it/anno-2016/dicembre/dm-12122016.aspx> (04/2017).
- Moretti E. 2012, *La nuova geografia del lavoro*, Mondadori, Milano.
- Morley L. 2001, *Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education*, «Quality in Higher Education», Vol. 7 N° 2, pp. 131-138.
- Morley L. 2003, *Quality and Power in Higher Education*. Society for Research into Higher Education & Open University Press, Berkshire.

- Nagarajan S. 2012, *Work integrated learning for the development of professional skills of Information Technology graduates*, «Proceedings of the 2012 Australian Collaborative Education Network National Conference», Geelong, VIC, Australia, pp. 218-222.
- Neave G. 1999, *Editorial: Reform and outcomes*, «Higher Education Policy», Vol. 12, pp. 281-284.
- Nedergaard P. 2006, *Policy Learning In The European Union: The Case Of The European Employment Strategy*. *Policy Studies*, 27/4, 311-323.
- OECD 2016, *Enhancing employability. Report prepared for the G20 Employment Working Group with inputs from The International Monetary Fund*. Disponibile in: <https://goo.gl/fr6Sz3> (04/2017).
- Oliveira E.D. e Castro Guimarães I. 2010, *Employability through competencies and curricular innovation: a Portuguese account*. Disponibile in: <http://www.oecd.org/edu/imhe/43977593.pdf> (06/2016).
- Parlamento Europeo 2017, *Istruzione Superiore*. Note sintetiche sull'Unione Europea. Disponibile in: http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/it/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.4.html (05/2017).
- Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea 2006, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE).
- Pavlin S. 2011, *Varieties of Professional Domains and Employability Determinants in Higher Education*. AlmaLaurea Working Papers Series N° 36, AlmaLaurea, Bologna.
- Pavlin S. 2013, *Considering university-business cooperation from the perspective of graduates' early careers*, paper presentato alla *10th International Workshop on Higher Education Reform (WHER)*, University of Ljubljana, Faculty of Education, 2-4 Ottobre 2013.
- Pavlin S. e Svetlik I. 2014, *Employability of higher education graduates in Europe*, «International Journal of Manpower», Vol. 35, pp. 418-424.
- Plugor R. 2009, *Transition from higher education to the world of work*. Central European University, Budapest.
- Puhakka A., Rautopuro J. e Tuominen V. 2010, *Employability and Finnish University Graduates*, «European Educational Research Journal», Vol. 9 N° 1, pp. 45-55.
- Ragonnaud G. 2010, *The Bologna Process*. European Parliament Research Service, Bruxelles.

- Ranga M. e Etzkowitz H. 2013, *Triple Helix systems: an analytical framework for innovation policy and practice in the Knowledge Society*, «Industry & Higher Education», Vol. 27 N° 3, pp. 237-262.
- Reale E. e Primeri E. (a cura di) 2015, *The Transformation of University Institutional and Organizational Boundaries*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Regolamento (CEE) n. 337/75 del Consiglio, *Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (Cedefop)*. Disponibile in: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV%3Ac11008a> (06/2016).
- Reymen D., Gerard M., De Beer P., Meierkord A., Paskov M., Di Stasio V., Donlevy V., Atkinson I., Makulec A., Famira-Mühlberger U. e Lutz, H. 2015, *Labour Market Shortages in the European Union*. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Richardson M., Curth A., Bianchini D. e Wukovits N. 2015, *The Availability and Use of Assistance for Entrepreneurship to Young People*. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Robbins L. 1963, *Higher Education*. (Report of the Committee under the Chairmanship of Lord Robbins). Cmnd 2154 HMSO.
- Rothblatt S. 1999, *Remembrance of things past*, «Higher Education Policy», Vol. 12, pp. 367-375.
- Rumbley L.E., Altbach P.G., Stanfield D.A., Shimmi Y., De Gayardon A. e Chan R.Y, (a cura di) 2014, *Higher Education: A Worldwide Inventory of Research Centers, Academic Programs, and Journals and Publications 3rd Edition*. Center for International Higher Education, Boston College, and Lemmens Media, Bonn-Berlin-New York.
- Salm C. e Klugman C. 2017, *EU support for education: Improving young people's chances on the job market*. European Parliament Research Service, Bruxelles.
- Salmi J. 2015, Evidence-based Policies in Higher Education: Data Analytics, Impact Assessment and Reporting, in Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi J. e Scott P. (a cura di), *The European Higher Education Area Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 807-814), Springer, Cham Heidelberg New York Dordrecht London.
- Schömburg H. e Teichler U. (a cura di) 2011, *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Schuetze H.G. e Mendiola G.A. (a cura di) 2012, *State and Market in Higher Education Reforms. Trends, Policies and Experiences in Comparative Perspective*. Sense Publishers, Rotterdam.

- Scott D., Hughers G., Evans C., Burke P.J, Walter C. e Watson D. (a cura di) 2014, *Learning Transitions in Higher Education*. Palgrave MacMillan, New York.
- Shil N.C. e Pramanik A.K. 2011, *Employability Management: Is Higher Education In Crisis?*, «The Annals of The "Ștefan cel Mare" University of Suceava. Fascicle of The Faculty of Economics and Public Administration», Vol. 11 N° 2, pp. 149-165.
- Shumilova Y. e Cai Y. 2011, *Towards understanding the factors affecting the employability of international graduates: the case of Finland*, paper presentato alla International Conference on ^[1]_[SEP]Employability of Graduates & Higher Education Management Systems, Vienna, 22-23 Settembre 2011.
- Shumilova Y. e Cai Y. 2012, *Employment and professional capabilities of international graduates from Finnish higher education institutions*. In 2nd DEHEMS International Conference: ^[1]_[SEP]Employability of Graduates & Higher Education Management Systems, Ljubljana, 27-28 Settembre 2012.
- Sin C. e Neave G. 2016, *Employability deconstructed: perceptions of Bologna stakeholders*, «Studies in Higher Education», Vol. 41 N° 8, pp. 1447-1462.
- Slavin R.E. 2002, *Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research*, «Educational Researcher», Vol. 31 N° 7, pp. 15-21.
- Souto-Otero M. 2015, *Evaluating European Education Policy-Making. Privatization, Networks and the European Commission*, Palgrave MacMillan, Basingstoke-New York.
- Stiwne E.E. e Alves M.G. 2010, *Higher Education and Employability of Graduates: will Bologna make a difference?*, «European Education Research Journal», Vol. 9, pp. 32-44.
- Støren L.A. e Aamodt P.O. 2010, *The Quality of Higher Education and Employability of Graduates*, «Quality in Higher Education», Vol. 16 N° 3, pp. 297-313.
- Sultana R.G. e Watts A.G. 2005, *Career Guidance in Europe's Public Employment Services. Trends and Challenges*. Commissione Europea-Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, Bruxelles.
- Teichler U. 1996, *Comparative higher education: potentials and limits*, «Higher Education», Vol. 32, pp. 431-465.
- Teichler U. 1999a, *Higher education policy and the world of work: changing conditions and challenges*, «Higher Education Policy», Vol. 12, pp. 285-312.

- Teichler U. 1999b, *Research on the relationships between higher education and the world of work: Past achievements, problems and new challenges*, «Higher Education», Vol. 38, pp. 169-190.
- Teichler U. 2003, *The Future of Higher Education and the Future of Higher Education Research*, «Tertiary Education and Management», Vol. 9, pp. 171-185.
- Teichler U. 2004, *Changes in the Relationships Between Higher Education and the World of Work on the Way Towards the European Higher Education Area*, Keynote speech at the EUA Conference “*University and Society: Engaging Stakeholders*”, Marsiglia, 1-3 Aprile 2004.
- Teichler U. (a cura di) 2007a, *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Springer, Dordrecht.
- Teichler U. 2007b, *Does Higher Education Matter? Lessons from a Comparative Graduate Survey*, «European Journal of Education», Vol. 42 N° 1, pp. 11-34.
- Teichler U. 2009, *Higher Education and the World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Sense Publishers. Rotterdam.
- Teichler U. 2012, *International Student Mobility in Europe in the Context of the Bologna Process*, «Journal of International Education and Leadership», Vol. 2 N° 1, pp. 1-13.
- Teichler U. 2013a, *Higher Education and What World of Work?. Seminar in Honour of Egbert de Weert*, Enschede, 28 Giugno 2013.
- Teichler U. 2013b, *Universities Between the Expectations to Generate Professionally Competences and Academic Freedom: Experiences from Europe*, «Procedia – Social and Behavioral Sciences», Vol. 77, pp. 421-428.
- Teichler U. 2015, *Changing Perspectives: The Professional Relevance of Higher Education on the Way Towards the Highly-Educated Society*, «European Journal of Education», Vol. 50 N° 4, pp. 461-477.
- Tomlinson M. 2007, *Graduate Employability and Student Attitudes and Orientations to the Labour Market*, «Journal of Education and Work», Vol. 20 N° 4, pp. 285-304.
- Tomlinson M. 2008, *The degree is not enough’: Students’ perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability*, «British Journal of Sociology of Education», Vol. 29 N° 1, pp. 49-61.
- Tomlinson M. 2010, *Investing in the self: structure, agency and identity in graduates' employability*, «Education, Knowledge & Economy», Vol. 4 N° 2, pp. 73-88.

- Tomlinson M. 2014, *Exploring the impact of policy changes on students' attitudes and approaches to learning in higher education*. The Higher Education Academy, York.
- Tomlinson M. 2015, *Between instrumental and developmental learning: ambivalence in student values and identity positions in marketized UK higher education*, «International Journal of Lifelong Education», Vol. 34 N° 5, pp. 569-588.
- Valsamis D., De Coen A. e Vanoeteren V. 2016, *The Future of Work: Digitalisation in the US Labour Market*. Policy Department A: Economic and Scientific Policy, Bruxelles.
- Voegtle E.M. 2014, *Higher Education Policy Convergence and the Bologna Process*^[1]. A Cross-National Study. Palgrave MacMillan, Basingstoke-New York.
- Von Humboldt W. 1970, *On the Spirit and the Organisational Framework of Intellectual Institutions in Berlin*, «Minerva», Vol. 8 N° 2, pp. 242-250.
- Weedon E. e Riddell S. 2007, *Transitions Into And Out Of Higher Education: The Experiences Of 'Disabled' Students*, Paper presentato alla 4° CRLI International Conference: *The Times They Are A-Changing: Researching Transitions in Lifelong Learning*, University of Stirling, 22-24 Giugno 2007.
- Wells P.J. e Florea S. 2015, *Navigating The Transition From Higher Education To The Labour Market: A Wake-Up Call For University Students*, «Management of Sustainable Development Sibiu – Romania», Vol. 7 N° 2, pp. 35-37.
- World Economic Forum 2016, *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum, Ginevra.
- Wuttig S., Wächter B., Rohde N., Lam Q., Lungu I. e Rumbley L.E. 2011, *The Bologna Process: Stocktaking and Prospects*. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Zarifis G. 2016, *Transition from Higher Education to Work. A comparative examination of students' biographies*. Lap Lambert Academic Publishing, Saarbrücken.

Industria 4.0

- Abeysekera I. 2006, *Issues Relating to Designing a Work-integrated Learning Program in an Undergraduate Accounting Degree Program and its*

Implications for the Curriculum, «Asia-Pacific Journal of Cooperative Education», Vol. 7 N° 1, pp. 7-15.

Connor H. e MacFarlane K. 2007, *Work Related Learning (WRL) in HE – a scoping study*, Centre for Research in Lifelong Learning, Glasgow.

Department of Education and Skills 2015, *Ireland's National Skills Strategy 2025*, Department of Education and Skills, Dublino.

Federal Ministry of Labour and Social Affairs 2015, *Re-imagining work. Green Paper Work 4.0*. Directorate-General for Basic Issues of the Social State, the Working World and the Social Market Economy, Berlino.

Gilchrist A. 2016, *Industry 4.0: e Industrial Internet of things*. Apress, New York.

ILO 2017, *Global Employment Trends for Youth 2017. Paths to a better working future*, International Labour Organization, Ginevra.

Lorenz M., Rüssmann R., Strack R. Lueth K.L. e Bolle M. 2015, *Man and Machine in Industry 4.0. How Will Technology Transform the Industrial Workforce Through 2025?* The Boston Consulting Group, Londra.

Marope P.T.M., Chakroun B. e Holmes K.P. 2015, *Unleashing the Potential. Transforming Technical and Vocational Education and Training*, UNESCO, Parigi.

Ministero dello Sviluppo Economico 2016, *Piano nazionale industria 4.0*. Disponibile in: http://www.sviluppoeconomico.gov.it/images/stories/documenti/guida_industria_40.pdf (05/2017).

OECD 2017, *Getting Skills Right: Italy*, OECD Publishing, Parigi.

OECD 2017, *OECD Skills Strategy Diagnostic Report Italy 2017*, OECD Publishing, Parigi.

Rai S. e Rai A. 2015, *Review: Nanotechnology - The secret of fifth industrial revolution and the future of next generation*, «Nusantara Bioscience», Vol. 7 N° 2, pp. 62-66.

Ranga M. 2015, *Industry 4.0 is here. Will University 4.0 follow?*, Stanford University, Human Sciences Technologies Advanced Research Institute, paper for “Dutch Technology Week, Think Tomorrow – Think Talent” - Eindhoven, 4 Giugno 2015.

Salimi M. 2015, *Work 4.0: An Enormous Potential for Economic Growth in Germany*, «Bollettino ADAPT» Disponibile in: <http://englishbulletin.adapt.it/work-4-0-an-enormous-potential-for-economic-growth-in-germany/> (05/2017).

Seghezzi F. 2015, *Come cambia il lavoro nell'Industry 4.0?*, Working Paper ADAPT, 23 marzo 2015, n. 172.

Smit J., Kreutzer S., Moeller C. e Carlberg M. 2016, *Industry 4.0*. Parlamento Europeo – Policy Department A: Economic and Scientific Policy, Bruxelles.

World Economic Forum 2017, *The Global Human Capital Report 2017. Preparing people for the future of work*, World Economic Forum, Cologny.

Terza Missione

Albulescu V.L., Litra M. e Neagu C. 2014, *The “Third Mission” of Universities and Some Implications*, «U.P.B. Science Bulletin, Series D», Vol. 76 N° 2, pp. 301-312.

Howard J. e Sharma A. 2006, *Universities’ Third Mission: Communities Engagement*. Business/Higher Education Round Table, Brunswick Street.

Lamboglia R., Mancini D. e Piedepalumbo P. 2016, *New Business Model for Value Co-creation in Smarter Universities*. Disponibile in: <https://www.researchgate.net/publication/305281192> (05/2017).

Lebeau Y. e Cochrane A. 2015, *Rethinking the ‘third mission’: UK universities and regional engagement in challenging times*, «European Journal of Higher Education», Vol. 5 N° 3, pp. 250-263.

Mugabi H. 2014, *Institutionalisation of the ‘Third Mission’ of the University. The case of Makerere University*. University of Tampere, Tampere.

Perry M. 2014, *Roadmap for Implementing Third Mission University*, «Research in World Economy», Vol. 5 N° 2, pp. 169-175.

Perry S. 2015, *The Third Mission – An Overview of University-Industry Collaboration*. Idox, Wilmslow.

Piirainen K.A., Andersen A.D. e Andersen P.D. 2016, *Foresight and the third mission of universities: the case for innovation system foresight*, «Foresight», Vol. 18 N° 1, pp. 24-40.

Predazzi E. 2012, *The third mission of the university*, «Rendiconti Lincei. Scienze fisiche e naturali», Vol. 23 N° 1, pp. 17-22.

Roessler I., Duong S. e Hachmeister C.D. 2015, *Teaching, Research and more?! Achievements of Universities of Applied Sciences with regard to Society*. CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh.

Santos P. 2016, *Moving the Universities to the «Third Mission» in Europe, New Impulses and Challenges in Doctoral Education*, «Foro de Educación», Vol. 14 N° 21, pp. 107-132.

Trencher G., Yarime M., McCormick K.B., Doll C.N.H. e Kraines S.B. 2013, *Beyond the third mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability*, «Science and Public Policy», pp. 1-29.

Viale R. e Etzkowitz H. 2010, *The Capitalization of Knowledge. A Triple Helix of University–Industry– Government*. Edward Elgar, Cheltenham.

Vidal J., Vieira M.J. e Ferreira C. (a cura di) 2014, *Developing Third Mission Activities in Universities*. Disponibile in: http://u3m-al.org/wp-content/uploads/2014/11/U3M-AL-project_Conference-book_Developing-Third-Mission-Activities-in-Universities.pdf (05/2017).

Career Service

Association of Higher Education Careers Services 2014, *Crafting the Present^[1]for Future Employability. An AHECS Employability Module*, disponibile in: https://www2.warwick.ac.uk/study/cll/about/cllteam/pmccash/ahecs_final_module_08_14.pdf (05/2016).

Association of Private Sector Colleges and Universities 2013, *Recommendations for Best Practices in Career Services and Placement*, APSCU, Arlington.

Bao Y. 2011, *A Study of a Comprehensive Career Services System in Chinese Universities*, Kassel Universität, Kassel.

Bimrose J., Barnes S.A. e Brown J. 2005, *A Systematic Literature Review of Research into Career-related Interventions for Higher Education*, Institute for Employment Research, Warwick.

Black J. 2014, *Talking about quality. Best practice career services*, The Quality Assurance Agency for Higher Education, Gloucester.

Boffo V. (a cura di) 2018, *Giovani Adulti tra Transizioni e Alta Formazione. Dal Job Placement ai Career Service*, Pacini Editore, Pisa.

Boffo V. 2016, *Delega Job Placement, Career Service di Ateneo*. Power Point. Incontri con i Presidenti dei Corsi di Studio delle Scuole di Ateneo. Firenze, Marzo 2016. (Working Document non pubblicato).

Brennan J. e Little B. 2010, *Graduate competences and relationships with the labour market: the UK case*, paper presentato alla “Development of Competencies in the World of Work and Education”, 24-26 Settembre 2009, Ljubljana, Slovenia.

Brown S.C. 2002, *A Model for Wisdom Development – And Its Place in Career Services*, «Journal», Vol. 2, pp. 29-36.

Cai Y. 2012, *Graduate employability: a conceptual framework for understanding employers' perceptions*, «Higher Education», Vol. 65, pp. 457-469.

Candia G. e Cumbo T. (a cura di) 2016, *Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement 2015*, Italia Lavoro, Roma.

- Cappuccini G., Harvey L., Williams J., Bowers-Brown T., McCaig C., Sagu S. e MacDonald M. 2005, *Careers Advisory Services and International Students Full Report - September 2005*, HECSU, Manchester.
- Cavaliere V. e Lombardi S. 2018, *Promuovere l'employability degli studenti: un modello concettuale per analizzare lo Skills-Gap tra educazione e lavoro*, in Boffo V. (a cura di) 2018, *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione. Strategie per l'employability: dal Placement al Career Service* (pp. 133-163), Pacini Editore, Pisa.
- CBI 2009, *Future Fit. Preparing graduates for the world of work*, CBI, Londra.
- Chan A. e Derry T. 2013, *A Roadmap for Transforming the College-To-Career Experience*, Wake Forest University.
- Cheung R. 2012, *Advancing Career Centers in Higher Education: Contextual and Strategic Considerations*, «Asian Journal of Counselling», Vol. 19 N° 1-2, pp. 115-125.
- Coccia B. (a cura di) 2015, *Dallo studio al lavoro. Iniziative, strumenti e criticità nel placement dei laureati*. AsRui, Roma.
- Contomanolis E., Cruzvergara C., Dey F. e Steinfeld T. 2015, *The future of Career Services is now*, NACE Journal.
- Cook S. 2009, *Coaching for High Performance. How to develop exceptional results through coaching*, IT Governance Publishing, Cambridgeshire.
- Cumbo T. 2018, *I Career Service nell'Università Italiana*, in Boffo V. (a cura di) 2018, *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione. Strategie per l'employability: dal Placement al Career Service* (pp. 27-46), Pacini Editore, Pisa.
- Department for Innovation, Universities & Skills 2008, *Higher Education at Work. High Skills: High Value*, Department for Innovation, Universities & Skills, Londra.
- Dey F. e Cruzvergara C.Y. 2014, *Evolution of Career Services in Higher Education*, «New Directions For Student Services», Vol. 148, pp. 5-18.
- Foskett R. e Johnston B. 2006, *Curriculum Development and Career Decision-Making in Higher Education: Credit-Bearing Careers Education*. University of Southampton, Southampton.
- Garver M.S., Spralls S.A. e Divine R.L. 2009, *Need-Based Segmentation Analysis of University Career Services: Implications for Increasing Student Participation*, «Research in Higher Education Journal», Vol. 3, pp. 1-27.
- Genz, C. (a cura di) 2014, *Transantional Career Service Conference 2014*. Universitätsverlag Chemnitz, Chemnitz.
- Golde C.M. e Dore T.M. 2001, *At Cross Purposes: What the Experiences of*

Today's

- Hall D.T. e Mirvis P.H. 1994, *Careers as lifelong learning*, in Howard A. (a cura di), *The changing nature of work*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Hanover Research 2012, *Best Practices in Career Services for Graduating Students*. Hanover Research, Washington DC.
- Hayden S.C.W. e Ledwith K.E. 2014, *Career Service in University External Relations*, «New Directions For Student Services», Vol. 148, pp. 81-92.
- Herr E.L., Rayman J.R. e Garis J. 1993, *Handbook for the College and University Career Center*, Greenwood Press, Michigan.
- Higgins H. 2012, *Career support for career developers: a review of the literature*. HECSU, Manchester.
- Holdsworth S. 2014, *Enhancing Students Employability through the Use of ICT in a Cross Medial Approach to Career Development: Does it Benefit the Students?*, in Genz, C. (a cura di), *Transantional Career Service Conference 2014* (pp. 32.40). Universitätsverlag Chemnitz, Chemnitz.
- Hooley T. 2015, *The Kent model of career education and guidance*. Kent County Council, Maidstone.
- Hoover M.P., Lenz J.G. e Garis J.W. 2013, *Employer Relations and Recruitment: An Essential Part of Postsecondary Career Services*, National Career Development Association, Broken Arrow.
- Inman S., Sowby D., White J., Ward D., Kraft M. e Reilly P. 2011, *The University of Utah Career Services*, The University of Utah, Utah.
- Italia Lavoro 2016, *I servizi alle imprese offerti dagli atenei e il ruolo svolto dalle strutture di orientamento e placement. Seminario tematico. Roma, 23 febbraio 2016. Spunti per la discussione*. Italia Lavoro, Roma.
- Jensen K. e Higgins H. 2009, *A HECSU Survey: How are Higher Education Career Services Experiencing the Recession?*, Disponibile in: <http://www.hecsu.ac.uk/research-reports-how-are-higher-education-career-services-experiencing-the-recession.htm> (05/2016).
- Kamei K. 2015, *Comparative Study on the Careers Services by the Universities in Japan and UK*, «*ブール学院大学研究紀要*», Vol. 56, pp. 59-69.
- Kim E.A. 2005, *Career Services for Graduate Students: A Case Study*, Disponibile in: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492255.pdf> (06/2016).
- Kretovics M.A., Honaker S. e Kraning J. 1999, *Career Centers: Changing Needs Require Changing Paradigms*, «*Journal of Student Affairs at Colorado State University*», Vol. 8, pp. 77-84.
- Lehker T. e Furlong J.S. 2006, *Career Services for Graduate and Professional*

- Students*, «New Directions For Student Services», Vol. 115, pp. 73-83.
- Little B. e Harvey L. 2006, *Learning through work placements and beyond*, HECSU, Londra.
- Lucarelli P. (a cura di) 2017, *Laurea e Professione. Percorsi, indirizzi e luoghi di interesse: una mappa per orientarsi nella scelta del lavoro*. Pacini Editore, Pisa.
- Magni C. e Renda E. 2010, *Università e lavoro nel circolo vizioso della crisi*, «Quaderni di Economia del Lavoro», Vol. 92, pp. 83-122.
- Mattocchia D. 2005, *Università e Riforma Del Mercato Del Lavoro. Job Placement e Borsa Continua Nazionale del Lavoro nelle Esperienze di Italia Lavoro*. Quaderni Spinn, Roma.
- McCash P. (a cura di) 2011, *Designing a generic career studies module: A practical example developed for the Centre for Career Management Skills*. University of Reading, Reading.
- Mok P. 2006, *Graduates' First Destinations by Age, Ethnicity and Gender: DLHE survey analysis*. HECSU, Manchester.
- Montefalcone M. (a cura di) 2016, *I modelli organizzativi dei servizi di orientamento e placement*, Seminario Tematico, Italia Lavoro, Spunti per la discussione, Roma, 24 maggio 2016.
- Montefalcone M. (a cura di) 2018, *Linee guida per lo sviluppo e il rafforzamento dei Career service*, Italia Lavoro, Roma.
- Morey A., Harvey L., Williams J., Saldana A. e Mena P. 2003, *HE Careers Services & Diversity. How Careers Advisory Services can enhance the employability of graduates from non-traditional background*. HECSU, Manchester.
- National Association of Colleges and Employers 2014, *Professional Standards for College and University Career Services*, National Association of Colleges and Employers, Bethlehem, PA.
- National Association of Colleges and Employers 2016, *Career Services Benchmark Survey For Colleges And Universities*. National Association of Colleges and Employers, Bethlehem, PA.
- National Careers Service: The Right Advice At The Right Time 2012, *New Challenges, New Chances: Further Education and Skills System Reform Plan*. Department for Business, Innovation and Skills, Londra.
- Neary S., Dodd V. e Hooley T. 2015, *Understanding career management skills: Findings from the first phase of the CMS leader project*, International Centre for Guidance Studies, University of Derby, Derby.

- Niles S.G. e Harris-Bowlsbey J.E. 2005, *Career Development Interventions in the 21st Century*, Pearson, Londra.
- O'Regan M. 2010, *Graduate transitions to employment: career motivation, identity and employability*. Centre for Career Management Skills, Reading.
- Peck D. (a cura di) 2004, *Careers Services. History, policy and practice in the United Kingdom*, Routledge, Londra-New York.
- Ranga M., Hoareau C., Durazzi N., Etzkowitz H., Marcucci P. e Usher A. 2013, *Study on University-Business Cooperation in the US. Final report*, LSE Enterprise Limited, Londra-New York.
- Rapaccini M. 2018, *Un modello di relazioni con il mondo del lavoro*, in Boffo V. (a cura di) 2018, *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione. Strategie per l'employability: dal Placement al Career Service* (pp. 69-74), Pacini Editore, Pisa.
- Reiche A. 2014, *EU Funding for Career Service Activities*, in Genz, C. (a cura di), *Transantional Career Service Conference 2014* (pp. 158-167). Universitätsverlag Chemnitz, Chemnitz.
- Reilly, T.S. 2013, *Designing Life: Studies of Emergin Adult Development*. Stanford, Stanford University.
- Rota G. (a cura di) 2014, *Best Practices. Austria, Denmark, Finland, Germany, Ireland, Italy, Netherland, Poland, Romania, Spain, Sweden, United Kingdom. Employability and Career Guidance Task Force Coimbra Group*. C.L.E.U.P., Padova.
- Rota G. e Vita Finzi M.G. (a cura di) 2016, *Quality of Career Services. Toward a European Reference Framework*. Disponibile in: <http://qareer.ro/project-results> (12/2016).
- Sistema Orientamento Università Lavoro Università "La Sapienza" 2014, *Report 2014*. Disponibile in: <http://uniroma1.job soul.it/sites/default/files/soul/ANNUAL%20REPORT%202014%20-%20DEF%204.pdf> (05/2016).
- Vernick S.H., Garis J. e Reardon R.C. 2000, *Integrating Service, Teaching and Research in a Comprehensive Career Center*, «Career Planning and Adult Development Journal», pp. 7-24.
- Waters L., Chesterman G., Clarke T. e Smith R. 2002, 'A Work Worthy of the University' – *A Centenary History of Cambridge University Careers Service*, Cambridge University Careers Service, Cambridge.
- Watts A.G. 1996, *Careers guidance and public policy*, in Watts, A.G., Law, B., Killeen, J., Kidd, J.M. & Hawthorn, R. (a cura di), *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice*. London: Routledge

- Watts A.G. 1997, *Strategic Directions for Careers Services in Higher Education*. The Burlington Press, Burlington.
- Watts A.G. e Butcher V. 2008, *Break-Out or Break-Up? Implications for Institutional Employability Strategies for the Role and Structure of University Career Services*, HECSU, Cambridge.
- Watts A.G., Law B., Killeen J., Kidd J.M. e Hawthorn R. 1996, *Rethinking careers education and guidance. Theory, policy and practice*, Routledge, Londra-New York.

Categoria di *Entrepreneurship*

- Peris-Ortiz M., Gómez M., Merigó-Lindahl J.M. e Rueda-Armengot C. (a cura di) 2017, *Entrepreneurial Universities: Exploring the Academic and Innovative Dimensions of Entrepreneurship in Higher Education*, Springer, Cham.
- Ajello A. e Morselli D. 2016, *Assessing the sense of initiative and entrepreneurship in vocational students using the European qualification framework*, «Education+ Training», Vol. 58 N°7/8, pp. 797-814.
- Albornoz C. e Rocco T.S. 2009, *Revisiting entrepreneurship education literature: Implications for learning and teaching entrepreneurship*, in Plakhotnik M.S., Nielsen S.M. e Pane D.M. (a cura di), *Proceedings of the Eighth Annual College of Education & GSN Research Conference* (pp. 2-7), Florida International University, Miami.
- Alessandrini G. 2012, *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Alessandrini G. 2013, *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*, Giuffrè, Milano.
- Alessandrini G. 2016, *Smart Working. Nuove skill e competenze*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Andersen T., Hougaard K.F., Nindl S. e Hill-Dixon A. 2017, *Taking the future into their own hands. Youth work and entrepreneurial learning*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Antonaci A., Bellotti F., Berta R., Dagnino F.M., De Gloria A., Lavagnino E. e Ott, M. 2014, *Educazione all'imprenditorialità: spunti di riflessione*, «TD Tecnologie Didattiche», Vol. 22 N° 2, pp. 67-73.
- Arasti Z., Falavarjani M.K. e Imanipour N. 2012, *A Study of Teaching Methods in Entrepreneurship Education for Graduate Students*, «Higher Education Studies», Vol. 2, N° 1, pp. 2-10.

- Arthur M.B. e Rousseau D.M. 1996, *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*, Oxford University Press, New York.
- Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y. e Van den Brande G. 2016, *EntreComp: The Entrepreneur-ship Competence Framework*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Bengtsson N. e Peterson K. 2008, *What are they talking about when they talk about entrepreneurship?*, Jönköping International Business School, Jönköping.
- Benneworth, P. e Osborne, M. 2015, *Understanding universities and entrepreneurship education: towards a comprehensive future research agenda*. CHEPS-CRADALL Working Paper CHEPS 08/2015; CR&DALL 101/2015, CHEPS: Enschede(NL) and CR&DALL, Glasgow (UK).
- Bernhard J., Edström K. e Kolmos A. 2016, *Learning through design-implement experiences – a literature review*, paper presentato alla International Conference “12th International CDIO Conference”, 12-16 Giugno 2016.
- Blenker P, Dreisler P. e Kjeldsen J. 2006, *Entrepreneurship Education – the New Challenge Facing the Universities*, Working Paper, Aarhus School of Business.
- Bohlinger S., Haake U., Jørgensen C.H., Toiviainen H. e Wallo, A. (a cura di) 2015, *Working and Learning in Times of Uncertainty: Challenges to Adult, Professional and Vocational Education*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Borzaga C., Salvatori G., Bodini R., Galera G. e Bräunling G. 2014, *Economia sociale e imprenditoria sociale*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Bruyat C. e Julien P.A. 2000, Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, pp. 165-180.
- Calenda C. 2016, *Relazione annuale al Parlamento sullo stato di attuazione e sull'impatto della policy a sostegno delle startup e delle PMI innovative*. Disponibile a: <https://goo.gl/PyEiOX> (04/2017).
- Cappelli P. e Tavls A. 2018, *HR Goes Agile*, «Harvard Business Review», March-April 2018.
- Cheng M.Y. e Chan W.S. 2009, *The effectiveness of entrepreneurship education in Malaysia*, «Education and Training», Vol. 51, pp. 555-566.
- Commissione delle Comunità Europee 2005, *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*, Ufficio pubblicazioni dell'Unione Europea, Bruxelles.

- Commissione delle Comunità Europee 2006, *Delivering on the modernization agenda for universities: education, research, and innovation*, <http://w3.unisa.edu.au/rqie/docs/comm2006_0208_delivering_on_the_modernization_agenda_for_universities-1.pdf> (03/2018).
- Commissione Europea 2007, *The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*. Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea 2008, *L'imprenditorialità nell'Istruzione Superiore e, in particolare, negli Studi non Economici. Sintesi della^[L]Relazione Finale del Gruppo di Esperti*. Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea 2008, *Survey of Entrepreneurship in Higher Education in Europe*, Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea 2011, *Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor*. Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea 2011, *Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor*, Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea 2011, *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernization of Europe’s higher education systems*, <http://ec.europa.eu/education/library/policy/modernization_en.pdf> (03/2018).
- Commissione Europea 2012, *Building Entrepreneurial Mindsets and skills in the EU*, Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea 2012, *Comunicazione della Commissione al Parlamento, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale e al Comunicato delle Regioni – Rethinking Education; Investing in skills for better socio-economic outcomes*, COM(2012) 669 final.
- Commissione Europea 2012, *Entrepreneurship in the EU and beyond*, Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea 2012a, *Building Entrepreneurial Mindsets and skills in the EU. A Smart Guide on promotion and facilitating entrepreneurship education for young people with the help of EU structural funds*. Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea 2012b, *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni – Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. COM(2012) 669 finale.

- Commissione Europea 2012c, *Entrepreneurship in the EU and beyond – Flash Eurobarometer 354*. Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea 2013a, *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni – Sostenere la crescita e l’occupazione – Piano d’azione Imprenditorialità 2020. Rilanciare lo spirito imprenditoriale in Europa*. COM(2012) 795 finale.
- Commissione Europea 2013b, *Comunicazione della Commissione al Parlamento, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale e al Comunicato delle Regioni – Entrepreneurship Action Plan 2020: Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe*, COM(2012) 795 final.
- Commissione Europea 2013c, *Innovation Union Competitiveness report 2013*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione Europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea 2017, *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education*. Commissione Europea, Bruxelles.
- Commissione Europea 2013, *Entrepreneurship 2020. Action Plan Reigniting The Entrepreneurial Spirit In Europe*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM(2012) 795 final. Disponibile in: <https://goo.gl/WCmgGo> (04/2017).
- Commissione Europea 2014, *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*, Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea/DG Education and Culture 2011, *Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education*, ICF GHK, Bruxelles.
- Commissione Europea/DG Enterprise and Industry 2013, *Entrepreneurship Education – A Guide for Educators*, Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2015, *Entrepreneurship Education in Europe*, Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2016, *Entrepreneurship Education at School in Europe. Eurydice Report*. Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2016, *Entrepreneurship Education at School in Europe. Eurydice Report*, Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea, Lussemburgo.

- Commissione Europea/OECD 2012, *Policy Brief on Youth Entrepreneurship. Entrepreneurial Activities in Europe*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Cooney T.M. 2005, *Editorial: What is an Entrepreneurial Team?*, «International Small Business Journal», Vol. 23(3), pp. 226-235.
- Cooney T.M. e Murray T.M. 2008, *Entrepreneurship Education in the Third-Level Sector in Ireland*, Report presentato al National Council for Graduate Entrepreneurship UK, Agosto 2008.
- Costa M. 2013, *Forma-Azione: i processi di capacitazione nei contesti di innovazione*, «Formazione&Insegnamento», Vol. 11 N° 1, pp. 103-118.
- Costa M. 2014, *Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi*, «Formazione&Insegnamento», Vol. 12 N° 3, pp. 41-54.
- Costa M. 2016, *Capacitare l'innovazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Costa M. e Strano A. 2016, *L'imprenditorialità per la tras-formazione dell'agire lavorativo*, «Prospettiva EP», Vol. 39, pp. 19-31.
- Costa M. e Strano A. 2018, *Boosting Entrepreneurship Capability in Work Transitions*, in Boffo V. e Fedeli M. (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (pp. 389-398), Firenze University Press, Firenze.
- Curci N. e Micozzi A. 2013, *Entrepreneurial activity and education in Italy*. Disponibile a: <http://www.bancaditalia.it/studiricerche/convegni/atti/innovation-in-Italy/CurciMicozzi.pdf> (04/2018).
- Curth A. 2011, *Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education Final Report*. GHK, Bruxelles.
- Curth A., Chatzichristou S, Devaux A. e Allinson R. 2015, *Entrepreneurship Education: A road to success. A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Dal M., Elo J., Leffler E., Svedberg G. e Westerberg M. 2016, *Research on pedagogical entrepreneurship: A literature review based on studies from Finland, Iceland and Sweden*, «Education Inquiry», Vol. 7 N° 2, pp. 159-182.
- Dubbini S. e Iacobucci D. 2004, *The development of entrepreneurial competences: entrepreneurship education in Italian universities and firms' organizational models*. Keynote Presentation alla "14th global IntEnt – Internationalizing Entrepreneurship Education and Training – Conference", Napoli 5-7 Luglio 2004.

- Dubbini S. e Iacobucci D. 2004, *The development of entrepreneurial competences: entrepreneurship education in Italian universities and firms' organizational models*, paper presentato a "14th global IntEnt - Internationalizing Entrepreneurship Education and Training - Conference", Napoli 5-7 Luglio 2004.
- Ebersberger B., Pirhofer C. e Wieser D. 2018, *Teaching Toolkit for Entrepreneurship Education*, Univations GmbH, Weinbergweg.
- Ekpoh U.I. e Edet A.O. 2011, *Entrepreneurship Education and Career Intentions of Tertiary Education Students in Akwa Ibom and Cross River States, Nigeria*, «International Education Studies», Vol. 4, N° 1, pp. 172-178.
- Erkkilä K. 2000, *Entrepreneurial Education. Mapping the debates in the United States, the United Kingdom and Finland*, Garland Publishing, New York-Londra.
- Fatoki O. 2014, An Examination of the Teaching Methods for Entrepreneurship at a South African University, «Mediterranean Journal of Social Sciences», Vol. 5, N° 23, pp. 512-518.
- Fayolle A. 2007a, *Handbook of Research in Entrepreneurship Education – Volume 1*, Edward Elgar, Cheltenham.
- Fayolle A. 2007b, *Handbook of Research in Entrepreneurship Education – Volume 2*, Edward Elgar, Cheltenham.
- Fayolle A. 2010, *Handbook of Research in Entrepreneurship Education – Volume 3*, Edward Elgar, Cheltenham.
- Fayolle A. e Gailly B. 2008, *From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education*, «Journal of European Industrial Training», Vol. 32 N°7, pp. 569-593.
- Fayolle A., Gailly B. e Lassas-Clerc N. 2006, *Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology*, Journal of European Industrial Training, Vol. 30 N° 9, pp. 701-720.
- Ferrante F. e Supin S. 2016, *Le misure di sostegno alla nuova imprenditorialità*. Disponibile in: <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/68930/> (05/2017).
- Ferrante F. e Supino S. 2014, *Supporting early-stage entrepreneurship*, Munich Personal RePEc Archive <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/68930/> (04/2018).
- Fiet J.O. 2000, *The Pedagogical Side of Entrepreneurship Theory*, «Journal of Business Venturing», Vol. 16, pp. 101-117.
- Frank A.I. 2005, *Developing Entrepreneurship Skills in the Context of Higher Education*, Paper presentato alla International Conference "Built

Environment Education Symposium: Building the Future”, 5-6 Settembre 2005.

- Fritsch M. 2016, *Entrepreneurship: Theorie, Empirie, Politik*, Springer, Berlin-Heidelberg.
- Fusacchia A., Di Camillo A., D’Elia A., Solda-Kutzmann D., Pozzi E., Carcano G., Ragusa G., De Biase L., Magrini M., Mariani M., Barberis P., Donadon R. e Biffi S. 2012, *Restart, Italia! Perché dobbiamo ripartire dai giovani, dall’innovazione, dalla nuova impresa*. Disponibile in: <https://goo.gl/e3WMJ5> (04/2017).
- Gentile M., Dal Grande V., Fulantelli G., La Guardia D., Messineo L., Ottaviano S., Taibi D. e Allegra M. 2014, *Promuovere la mentalità imprenditoriale nella scuola secondaria*, «TD Tecnologie Didattiche», Vol. 22 N° 2, pp. 74-80.
- Gibb A. 1993, *The enterprise culture and education: understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider entrepreneurial goals*, «International Small Business Journal», Vol. 11 N° 3, pp. 11-34.
- Gibb A. 2001, *Creating Conducive Environments for Learning and Entrepreneurship. Living with, dealing with dreading and enjoying Uncertainty and Complexity*, paper pubblicato alla “First Conference on International Entrepreneurship Forum”, 21-24 Giugno 2001, Napoli.
- Gibb A. 2005a, *The future of entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practice?*, in Kyrö P. e Carrier C. (a cura di), *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. (pp. 44-67). University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, Hämeenlinna.
- Gibb A. 2005b, *Towards the Entrepreneurial University. Entrepreneurship Education as a lever for change*, National Council for Graduate Entrepreneurship (NCGE).
- Gibb A. 2007, *Creating the entrepreneurial university: do we need a wholly different model of entrepreneurship?*, in Fayolle A. (a cura di), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education. A General Perspective* (vol. 1) (pp. 67-103). Edward Elgar, Cheltenham.
- Gibb A., Haskins G., Hannon P. e Robertson I. 2012, *Leading the Entrepreneurial University. Meeting the entrepreneurial development needs of higher education institutions*, Oxford, National Centre for Entrepreneurship in Education.
- Haara F.O. e Jenssen E.S. 2016, *Pedagogical entrepreneurship in teacher education – what and why?*, «Icelandic Journal of Education», Vol 25 N° 2, pp. 183-196.

- Heinonen J. e Hytti U. 2010, *Back to basics: the role of teaching in developing the entrepreneurial university*, «Entrepreneurship and Innovation», Vol. 11 N° 4, pp. 309-318.
- Hisrich R.D., Peters M.P. e Shepherd D.A. 2017, *Entrepreneurship*, McGraw Hill, Londra.
- Iacobucci D. e Micozzi A. 2012, *Entrepreneurship education in Italian universities: trend, situation and opportunities*, «Education + Training», Vol. 54 N° 8/9, pp.673-696.
- ICF, CEDEFOP e Commissione Europea 2014, *EU Skills Panorama - Entrepreneurial skills Analytical Highlight*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Ito J. e Howe J. 2017, *Al passo col futuro. Come sopravvivere all'imprevedibile accelerazione del mondo*, Egea, Milano.
- Kelley D., Singer S. e Herrington M. 2016, *Global Entrepreneurship Monitor 2015/16 Global Report*, GEM Consortium, Londra.
- Kirby D. 2007, *Changing the entrepreneurship education paradigm*. In Fayolle A. (a cura di), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education. A General Perspective* (vol. 1) (pp. 21-45). Edward Elgar, Cheltenham.
- Komarkova I., Gagliardi D., Conrads J. e Collado A. 2015, *Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives*. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Komarkova I., Gagliardi D., Conrads J. e Collado A. 2015, *Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives*. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Komarkova I., Gagliardi D., Conrads J. e Collado A. 2015, *Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Kucel A., Róbert P., Buil M. e Masferrer N. 2016, *Entrepreneurial Skills and Education-Job Matching of Higher Education Graduates*, «European Journal of Education», Vol. 51, N° 1, pp. 73-89.
- Kurczewska A. 2016, *Entrepreneurship Education. Built Upon the Concepts of Experience and Responsibility*, Łódź University Press, Łódź.
- Kyrö P. 2005, *Entrepreneurial learning in a cross-cultural context challenges previous learning paradigms*, in Kyrö P. e Carrier C. (a cura di), *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. University of Tampere, Hämeenlinna.
- Lackéus M. 2013, *Developing entrepreneurial competencies. An action-based approach and classification in entrepreneurial education*, Chalmers University of Technology, Gothenburg.

- Lackéus M. 2013, *How can Entrepreneurship Bridge Between Traditional and Progressive Education?*, Conference paper alla “ECSB Entrepreneurship Education Conference”, 29-31 Maggio 2013, Aarhus, Danimarca.
- Lackéus M. 2015, *Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How*, OECD, Parigi.
- Lackéus M. 2016, *Value Creation as Educational Practice – Towards a new Educational Philosophy grounded in Entrepreneurship?*, Chalmers University of Technology, Gothenburg.
- Lackéus M., Lundqvist M. e Middleton K.W. 2015, *Opening up the Black Box of Entrepreneurial Education*, Paper submitted alla “3E conference” 23-24 Aprile 2015, Luneburg, Germania.
- Lackéus M., Lundqvist M. e Middleton K.W. 2016, *Bridging the traditional progressive education rift through entrepreneurship*, «International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research», Vol. 22 N° 6, pp. 777-803.
- Landström H. 2008, Entrepreneurship research. A missing link in our understanding of the knowledge economy, «Journal of Intellectual Capital», Vol. 9, N° 2, pp. 301-322.
- Latempa R. 2018, *La competenza imprenditoriale: una cosmologica “Teoria del Tutto” per il terzo millennio?*, in [https://www.roars.it/online/\(04/2018\)](https://www.roars.it/online/(04/2018)).
- Lundström A. e Stevenson L.A. 2005, *Entrepreneurship Policy: Theory and Practice*, Kluwer Academic Publishers, New York-Boston-Dordrecht-Londra-Mosca.
- Martin C. 2015, *Needs and Perspectives of Entrepreneurship Education for Postgraduate Students. A Romanian Case Study*, «Journal + Education», Vol XII, pp. 153-157.
- Martin C. 2015, *Needs and Perspectives of Entrepreneurship Education for Postgraduate Students. A Romanian Case Study*, «Journal Plus Education», Vol. XII, pp. 153-157.
- McCallum E., Weicht R., McMullan L. e Price A. 2018, *EntreComp into Action: Get Inspired, Make it Happen. A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*, Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea, Lussemburgo.
- McMurtry, D. 2013, *Entrepreneurship Education in Europe: Challenges and Opportunities for European Educators, Policymakers and Institution*, «Učenje za poduzetništvo», Vol. 3 N°1, pp. 195-207.
- Middleton K.W., Mueller S., Blenker P., Neergaard H. e Tunstall R. , *Experience-based learning in Entrepreneurship Education – a comparative study of*

- four programmes in Europe*, «RENT (Research in Entrepreneurship and Small Business)», Vol. 19-21, pp. 1-15.
- Ministry of Labour and Employment of India 2014, *Soft and Entrepreneurship Skills. Modular Employable Skills (MES) and Skills Development Initiative Scheme (SDIS)*, Government of India, Kolkata.
- Mitchell T. e Brynjolfsson E. 2017, *Track how technology is transforming work*, «Nature», Vol. 544 N° 7650. Disponibile in: <https://www.nature.com/news/track-how-technology-is-transforming-work-1.21837> (05/2017).
- Mkala M. e Wanjau K. 2013, *Transforming implementation of entrepreneurship education programme in technical training institutions in Kenya*, «European Journal of Business and Innovation Research» Vol. 1 N° 3, pp. 18-27.
- Moberg K. 2014a, *Assessing the Impact of Entrepreneurship Education. From ACB to PhD*, Copenhagen Business School, Copenhagen.
- Moberg K. 2014b, *Two approaches to entrepreneurship education: The different effects of education for and through entrepreneurship at the lower secondary level*, «International Journal of Management Education».
- Moberg K., Stenberg E. e Vestergaard L. 2014, *Impact of entrepreneurship education in Denmark – 2012*, The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise, Odense.
- Moberg K., Vestergaard L. e Christiansen S.K. 2014, *How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education. A report of the ASTEE project with a user guide to the tools*. Disponibile in: <http://ntsnet.dk/sites/default/files/ASTEE%20rapport%20juni%202014.pdf> (05/2018).
- Moberg K., Vestergaard L., Fayolle A., Redford D., Cooney T., Singer S., Sailer K. e Filip D. 2014, *How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education. A report of the ASTEE project with a user guide to the tools*, Odense, The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise.
- Moreland N. 2006, *Entrepreneurship and higher education: an employability perspective*, The Higher Education Academy, York.
- Moroney M. e Thompson S. 2013, *Case study – Youth entrepreneurship*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Moroney M. e Thompson S. 2013, *Case Study: Youth Entrepreneurship*. Disponibile in: http://www.adrave.pt/uploads/writer_file/document/484/Case_Study_Entrepreneurship_Digital.pdf (05/2017).

- Morrison A. 2006, *A contextualisation of entrepreneurship*, «International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research», Vol. 12, N° 4, pp. 192-209.
- Morselli D. 2016, *La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione secondaria*, «Formazione & Insegnamento», XIV/2, pp. 173-185.
- Moses C.L. e Mosunmola A. 2014, *Entrepreneurship Curriculum and Pedagogical Challenges in Captivating Students' Interest towards Entrepreneurship Education*, «Research Journal of Economics & Business Studies», Vol. 4 N° 1, pp. 1-11.
- Mwasalwiba E.S. 2010, *Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators*, «Education + Training», 52, pp. 20-47.
- Ndou V., Secundo G. e Mele G. 2006, *A process-based model for inspiring technology-driven entrepreneurship: an education perspective*, paper presentato alla "IV International Conference on Multimedia and ICTs in Education (m-ICTE2006)", 22-25 Novembre 2006, Siviglia.
- O'Connor A. 2013, *A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes*, «Journal of Business Venturing», Vol. 28, pp. 546-563.
- O'Reilly C.A. e Tushman M.L. 2013, *Organizational Ambidexterity: Past, Present and Future*, Academy of Management Perspectives, Boston.
- OECD 2013, *Job creation through the social economy and social entrepreneurship*, OECD, Parigi.
- OECD 2013, *The OECD Action Plan For Youth – Giving Youth A Better Start In The Labour Market. Meeting of the OECD Council at Ministerial Level, Paris, 29-30 May 2013*, <https://www.oecd.org/newsroom/Action-plan-youth.pdf> (04/2017).
- OECD 2017, *The missing entrepreneurs 2017: policies for inclusive entrepreneurship*, OECD, Parigi.
- OECD/European Commission 2017, *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Ireland*, OECD Publishing, Parigi.
- Olaiya M.G. 2015, *The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial capacity and self-employment*, Faculty of Technology Management and Business, Universiti Tun Hussein Onn Malaysia.
- Oosterbeek H., van Praag M. e Ijsselstein A. 2010, *The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation*, «European Economic Review», pp. 442-454.
- Periz-Ortiz M., Alonso Gómez J, Merigó-Lindahl J.M. e Rueda-Armengot C. (a cura di)

- Piazza R. 2015, *Educazione all'imprenditorialità, orientamento all'iniziativa. Entrepreneurship Education, Initiative Guidance*, «Pedagogia oggi», Vol. 1, pp. 72-90.
- Pittaway L. e Edwards C. 2012, *Assessment: Examining practice in entrepreneurship education*, «Education+ Training», Vol. 54 N° 8/9, pp. 778-800.
- Ponce O. e Pagán-Maldonado N. 2015, *A mixed methods research in education: Capturing the complexity of the profession*, «International Journal of Educational Excellence», Vol. 1 N° 1, pp. 111-135.
- Ponce O.A. e Pagan-Maldonado N. 2015, *Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession*, Vol. 1 N° 1, pp. 111-135.
- Ponce, O., Pagán-Maldonado, N. (2015) A mixed methods research in education: Capturing the complexity of the profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111-135.
- QAA 2012, *Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK higher education providers*, Quality Assurance Agency for Higher Education, Londra.
- Rai S. e Rai A. 2015, *Review: Nanotechnology - The secret of fifth industrial revolution and the future of next generation*, «Nusantara Bioscience», Vol. 7 N° 2, pp. 62-66.
- Rasmussen A. e Nybye N. 2013, *Entrepreneurship Education: Progression Model*, The Danish Foundation for Entrepreneurship, Odense.
- Ries E. 2012, *Partire leggeri. Il metodo Lean Startup: innovazione senza sprechi per nuovi business di successo*. Etas, Milano.
- Rivera C. 2014, *Benchmarking: Entrepreneurial Capability Policy & Skills in European Union*, Dialogos Setoriaias, Brasil.
- Robertson J. 2015, *A strategy for embedding a culture of enterprise across screen-based media education to enhance employment prospects*. Keynote presentation alla Conferenza *Enhancement and Innovation in Higher Education*, 9-11 Giugno 2015, Glasgow. Disponibile in: <http://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/paper/a-strategy-for-embedding-a-culture-of-enterprise-across-screen---based-media-education-to-enhance-employment-prospects.pdf?sfvrsn=14> (05/2017).
- Robertson J. 2015, *A strategy for embedding a culture of enterprise across screen-based media education to enhance employment prospects*, paper presentato alla International Conference "Enhancement and Innovation in Higher Education" 9-11 Giugno 2015, Glasgow, UK.

- Robinson S., Neergaard H., Tanggaard L. e Krueger N. 2016, *New horizons in entrepreneurship: from teacher-led to student-centered learning*, «Education + Training», Vol. 58 N° 7/8.
- Sarasvathy S.D. e Venkataraman 2011, *Entrepreneurship as Method: Open Questions for an Entrepreneurial Future*, ET&P.
- Schöning M. e Witcomb C. 2017, *This is the one skill your child needs for the jobs of the future*, Disponibile su: <https://www.weforum.org/agenda/2017/09/skills-children-need-work-future-play-lego/> (04/2018).
- Schoof U. 2006, *Stimulating Youth Entrepreneurship: Barriers and incentives to enterprise start-ups by young people*. International Labour Office, . Ginevra.
- Schoof U. 2006, *Stimulating Youth Entrepreneurship: Barriers and incentives to enterprise start-ups by young people*, ILO Working Papers, Ginevra.
- Schumpeter J. 1934. *The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Secundo G., Elena-Perez S., Martinaitis Ž, Leitner K.H., 2017, *The role of universities in regional development. An Intellectual Capital framework to measure third mission activities*, «Technological Forecasting and Social Change», Vol. 123, pp. 229-239.
- Seirlis A. e Swartz L. 2006, *Entrepreneurship, employment and skills development: Air Seirlis in conversation*, In Watermeyer B., Swartz L., Lorenzo T., Schneider M. e Priestley M. (a cura di), *Disability and social change: a south african agenda*, Human Sciences Research Council, Città del Capo.
- Seppänen V., Atkova I., Keränen A., Ulkuniemi P. e Ahokangas P. 2017, *University-level entrepreneurship education*, Oulu Business School, University of Oulu.
- Severin A., de Bruin A., Hiemstra G., Sikkema M. e Hunkin S. 2014, *INTERREG IVC analysis report – Entrepreneurship*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Shane S. e Venkataraman S. 2000, *The promise of entrepreneurship as a field of research*, «Academy of Management Review», Vol. 23 N°1, pp. 217-226.
- Shane S.A. 2005, *Economic Development through Entrepreneurship. Government, University and Business Linkages*, Edward Elgar, Cheltenham.

- Shane S.A. 2008, *The Illusions of Entrepreneurship. The Costly Myths that Entrepreneurs, Investors and Policy Makers Live By*, Yale University Press, New Haven-Londra.
- Sigmon R.L. 1994, *Linking service with learning*, Council of Independent Colleges, Washington, DC.
- Sousa M.J. e Almeida M.R. 2014, *Entrepreneurial Skills Development*, in Mastorakis N.M., Pardalos, P.M. and Katehakis M.N. (a cura di), *Recent Advances in Applied Economics, Proceedings of the 6th International Conference on Applied Economics, Business and Development (AEBD '14)*, WSEAS Press.
- Stephan U., Hart M. e Drews C. 2015, *Understanding Motivations for Entrepreneurship: A Review of Recent Research Evidence*, Enterprise Research Centre, Birmingham.
- Taatila V.P. 2010, *Learning entrepreneurship in higher education*, «Education + Training», Vol. 52 N°1, pp. 48-61.
- Taatila V.P. 2010, *Learning entrepreneurship in higher education*. «Education + Training», Vol. 52 N° 1, pp. 48-61.
- Unità Imprenditorialità 2020 2014, *Educazione all'imprenditorialità. Una guida per gli insegnanti*. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- United Nations 2012, *Entrepreneurship policy framework and implementation guide*, United Nations, New York-Ginevra.
- Urbano D., Aponte M. e Toledano N. 2008, *Doctoral education in entrepreneurship: A European case study*, «Journal of Small Business and Enterprise Development», Vol. 15, pp. 336-347.
- Vaidya S. 2014, *Developing Entrepreneurial Life Skills: Creating and Strengthening Entrepreneurial Culture in Indian Schools*, Springer, Dordrecht.
- Valerio A., Parton B. e Robb A. 2014, *Entrepreneurship Education and Training Programs around the World*, The World Bank, Washington.
- Volkman C.K. e Audretsch D.B. (a cura di) 2017, *Entrepreneurship Education at Universities. Learning from Twenty European Cases*, Chan, Springer.
- Wilson K. 2008, *Entrepreneurship education in Europe*, in *OECD Entrepreneurship and Education*, pp. 1-20, OECD, Parigi.

Design Thinking

- Amabile, T. 1998, *How to Kill Creativity*, «Harvard Business Review», September-October 1998, pp. 77-87.
- Ati, A. 2017, *How to run a Lean UX workshop (for agencies and freelancers)*, disponibile in <https://www.leanpanda.com/blog/2017/03/13/how-to-run-lean-ux-workshop-for-agencies-freelancers/> (04/2018).
- Beckman S.L. e Barry M. 2007, *Innovation as a Learning Process: Embedding Design Thinking*, «California Management Review», Vol. 50 N° 1, pp. 25-56.
- Buchanan R. 1992, *Wicked Problems in Design Thinking*. «Design Issues», Vol. 8, No. 2, pp. 5-21.
- Camacho M. 2016, *In Conversation. David Kelley: From Design to Design Thinking at Stanford and IDEO*, The Journal of Design, Economics and Innovation, Vol. 2 N° 2016, pp. 88-101.
- Cochrane T., Antonczak L., Keegan H. e Narayan V. 2014, *Riding the wave of BYOD: developing a framework for creative pedagogies*, «Research in Learning Technology», Vol. 22, pp. 1-14.
- Daly P., Reid K., Buckley P. e Doyle E. (a cura di) 2016, *Education Design for 21st Century Learning*, Dordrecht, Springer.
- Dorst K. 2011, *The core of 'design thinking' and its application*, «Design Studies», Vol. 32, pp. 521-532.
- Dunne D. e Martin R. 2006, *Design Thinking and how it will change management education: an interview and discussion*, «Academy of Management Learning & Education», Vol. 5 N° 4, pp. 512-523.
- Ericson A., Bergström M, Larsson A.C. e Törlind P. 2009, *Design Thinking Challenges in Education*, paper presentato alla “International Conference on Engineering Education”, 24-27 Agosto 2009, Stanford, USA.
- Gothelf J. 2013, *Lean UX. Applying Lean Principles to Improve User Experience*. O'Reilly, Boston.
- IDEO 2015, *The Field Guide to Human-Centered Design*, Canada.
- Johansson-Sköldberg U, Woodilla J. e Cetinkaya M. 2013, *Design Thinking: Past, Present and Possible Futures*, «Creativity and Innovation Management», Vol. 22 N° 2, pp. 121-146.
- Kosninen I., Zimmerman J., Binder T., Redström J. e Wensveen S. 2011, *Design Research through Practice. From the Lab, Field and Showroom*, Elsevier, Waltham.
- Leavy B. 2010, *Design thinking – a new mental model of value innovation*, «Strategy & Leadership», Vol. 38 N° 3, pp. 5-14.

- Leblanc T. 2008, *Evolved Design Thinking and the impact on education and practice*, paper presentato alla “International Conference on Engineering and Product Design Education”, 4-5 Settembre 2008, Barcellona.
- Liedtka J. e Ogilvie T. 2014, *Designing for Growth. A Design Thinking Toolkit*, Columbia Business School Publishing, New York.
- Liem A. e Sigurjonsson J.B. 2011, *Adapting Industrial Design Education to Future Challenges of Higher Education*, paper presentato alla “International Conference on Engineering Design ICED11”, 15-18 Agosto 2011, Copenhagen.
- Lindberg T., Meinel C. e Wagner R. 2011, *Design Thinking: A Fruitful Concept for IT Development?*, in Meinel C., Leifer L. e Plattner H. (a cura di), *Design Thinking. Understanding Innovation*, Springer, Berlin-Heidelberg.
- Ling Koh J.H., Chai C.S, Wong B. e Hong H.Y. 2015, *Design Thinking for Education. Conceptions and Applications in Teaching and Learning*, Singapore, Springer.
- Matthews J. 2013, *Design Thinking and Management Education: Benefits for Problem Framing and Problem Solving*, «ANZAM», pp. 1-18.
- Matthews J. e Wrigley C. 2017, *Design and Design Thinking in Business and Management Higher Education*, «Journal of Learning Design», Vol. 10 N° 1, pp. 41-54.
- Matthews J.H., Bucolo S. e Wrigley C. 2011, *Multiple perspectives of design thinking in business education*, in Cai J., Liu J., Tong G. e Ip, A. (a cura di), *Design Management Towards a New Era of Innovation*, Tsinghua – DMI, Hong Kong Convention and Exhibition Center, Hong Kong, pp. 302-311.
- Melles G., Howard Z. e Thompson-Whiteside S. 2012, *Teaching design thinking: Expanding horizons in design education*. «Procedia: Social and Behavioral Sciences», Vol. 31, pp. 162-166.
- Nielsen S.L. e Stovang P. 2015, *DesUni: university entrepreneurship education through design thinking*, «Education + Training», Vol. 57 N° 8/9, pp. 977-991.
- Noweski C., Scheer A., Büttner N., von Thienen J., Erdmann J. e Meinel C. 2012, *Towards a Paradigm Shift in Education Practice: Developing Twenty-First Century Skills with Design Thinking*, in Plattner H. et al. (a cura di), *Design Thinking Research, Understanding Innovation* (pp. 71-94), Springer, Berlin-Heidelberg.
- Orthel B.D. 2015, *Implications of Design Thinking for Teaching, Learning and Inquiry*, «Journal of Interior Design», Vol. 40 N° 3, pp. 1-20.

- Plattner, H., Meinel, C., e Leifer, L. (Eds.) 2011, *Design Thinking. Understand – improve – apply*. Springer, Heidelberg.
- Plattner, H., Meinel, C. e Leifer, L. (Eds.) 2016, *Design Thinking Research. Making Design Thinking foundational*. Springer, Heidelberg.
- Plattner, H., Meinel, C. e Leifer, L. (Eds.) 2018, *Design Thinking Research. Making Distinctions: Collaboration versus Cooperation*. Springer, Heidelberg
- Rauth I., Köppen E., Jobst B. e Meinel 2010, *Design Thinking: An Educational Model towards Creative Confidence*, paper presentato alla “1st International Conference on Design Creativity (ICDC2010)”, Kobe, Novembre 2010.
- Romano A. e Secundo G. 2009, *Dynamic Learning Networks. Models and Cases in Action*, Springer, Dordrecht-Heidelberg-Londra-New York.
- Scheer A., Noweski C. e Meinel C. 2012, *Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in education*, «Design and Technology Education: An International Journal», Vol. 17 N° 3, pp. 8-19.
- Taajamaa V., Sjöman H., Kijavainen S., Utriainen T., Repokari L. e Salakoski T. 2013, *Dancing with Ambiguity – Design thinking in interdisciplinary engineering education*, paper presentato alla conferenzaz “Design Management Symposium (TIDMS), 2013 IEEE Tsinghua International.
- Thoring K. e Müller R.M. 2011, *Understanding Design Thinking: a process model based on method engineering*, paper presentato alla “International Conference on Engineering and Product Design Education”, 8-9 Settembre 2011, Londra.
- Tschimmel K., Loyens D., Soares J. e Oravilta T. 2017, *D-Think Toolkit*, Fondazione ISTUD, Milano.
- Tschimmel K., Santos J., Loyens D., Jacinto A., Monteiro R. e Valença M. 2015, *Research Report D-Think*, Fondazione ISTUD, Milano.
- Val E., Gonzalez I., Iriarte I., Beitia A., Lasa G. e Elkoro M. 2017, *A Design Thinking approach to introduce entrepreneurship education in European school curricula*, «The Design Journal», Vol. 20 N° 1, pp. 754-766.
- Vanada D.I. 2014, *Practically Creative: The Role of Design Thinking as an Improved Paradigm for 21st Century Art Education*, «Techne Series A», Vol. 21 N° 2, pp. 21-33.
- Vander Ark T. 2017, *Design Thinking as Pedagogy – For Students and Educators*, disponibile su http://blogs.edweek.org/edweek/on_innovation/2017/02/design_thinking_is_a_human-centered.html?cmp=e-ml-contshr-shr (04/2018).

- Von Kortzfleisch H.F.O., Zerwas D. e Mokanis I. 2013, *Potentials of Entrepreneurial Design Thinking For Entrepreneurship Education*, «Procedia – Social and Behavioral Sciences», Vol. 106, pp. 2080-2092.
- Willness C. e Bruni-Bossio V. 2017, *The Curriculum Innovation Canvas: A Design Thinking Framework for the Engaged Educational Entrepreneur*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», Vol. 21 N° 1, pp. 134-164.
- Withell A. e Haigh N. 2013, *Developing Design Thinking Expertise in Higher Education*, paper presentato alla “2nd International Conference for Design Education Researchers”, Oslo, 14–17 Maggio 2013.
- Wrigley C. e Straker K. 2015, *Design Thinking pedagogy: the Educational Design Ladder*, «Innovations in Education and Teaching International», pp. 1-12.

Indice delle figure

Figura 1 - Employability framework (McQuaid, Lindsay 2005: 209-210).	25
Figura 2 - Il modello di Barnett per lo sviluppo di <i>skills</i> in alta formazione (Barnett 1994: 62).	30
Figura 3 - Il modello di Bennett, Dunne e Carrè per la strutturazione di corsi (Bennett, Dunne, Carrè 2000: 28).	31
Figura 4 - Il modello USEM (Yorke, Knight 2006: 4)	32
Figura 5 - Il modello CareerEDGE (Pool, Sewell 2007: 280)	35
Figura 6 - Il <i>Learning and Employability Framework</i> (Sumanasiri, Yajid, Khatibi 2015: 57)	38
Figura 7 - Il ciclo dell' <i>Experiential Learning</i> (Kolb 1984, in Bélanger 2011: 41)	42
Figura 8 - Il modello andragogico di Knowles, Holton e Swanson (1998)	44
Scheda 1 - L'approccio progettato dalla Association of Higher Education Career Services of Ireland (AHECS 2014)	46
Figura 9 - Rapporto tra tasso di disoccupazione giovanile e tasso di attività giovanile (età 20-34 anni) di soggetti con titolo di studio universitario (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2018: 217).	84
Figura 10 - Tasso di disoccupazione giovanile (età 20-34 anni) per livello di studi (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2018: 217).	85
Figura 11 - Tasso di disoccupazione giovanile (età 20-34 anni) per livello di studi e genere (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2018: 219).	86
Figura 12 - Tasso di disoccupazione dei laureati (età 20-34 anni) per numero di anni dal conseguimento del titolo (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2018: 220).	87
Figura 13 - Distribuzione di soggetti con istruzione terziaria (livello ISCED 5-8) in età 25-34 anni e occupati in settori ISCO 1-2 (legislators, seniors officials, managers and professionals) e ISCO 3 (technicians and associate professionals) e in ISCO 4-9. (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2018: 226).	89
Figura 14 - Domanda di conoscenze nei paesi Europei e Sud Africa (OECD 2017b: 61).	90
Figura 15 - Competenze richieste dal mercato del lavoro italiano (OECD 2017b).	91
Figura 16 - Domanda di abilità nei paesi Europei e Sud Africa (OECD 2017b: 61).	91
Figura 17 - Bisogni di competenze in Italia (OECD 2017b: 64).	92
Figura 18 - Incidenza del mismatch relativo alla qualifica e al settore di studi (OECD 2017b: 73).	92
Figura 19 - La filiera del progetto Emp&Co.	107
Figura 20 - Le dimensioni della <i>calling</i> (Dalla Rosa, Galliani, Vianello 2017: 10)	109
Figura 21 - Il processo del <i>role modeling</i> (Cruess, Cruess, Steinert 2008 in Melacarne, Barbieri, Bonometti, Szpunar 2017: 139).	119

Figura 22 - Differenza tra imprenditorialità e imprenditività secondo Morselli (2016: 175).	128
Figura 23 - Riepilogo delle dimensioni afferenti al concetto di <i>entrepreneurship</i> (Komarkova, Gagliardi, Conrads, Collado 2015: 69).	129
Figura 24 - Esempi di creazione di valore: come vari stakeholders possono creare valore per altri (Lackéus 2015: 11-12).	130
Figura 25 - Due tipi di <i>value creation</i> (Lackéus 2015: 12).	132
Figura 26 - Modello del concetto di creatività sviluppato da Teresa Amabile (Amabile 1998: 78).	133
Figura 27 - Modello <i>21-st Century Skills</i> (World Economic Forum, 2015).	134
Figura 28 - Framework per le competenze imprenditoriali secondo Lackéus (2015: 13).	135
Figura 29 - Le tre aree del EntreComp Entrepreneurship Competence Framework (McCallum, Wiecht, McMullan, Price 2018: 13).	136
Figura 30 - Tipologia dettagliata delle competenze all'interno del modello EntreComp (McCallum, Wiecht, McMullan, Price 2018: 15-17).	138
Figura 31 - Descrizione complessiva del EntreComp framework (McCallum, Wiecht, McMullan, Price 2018: 21).	139
Figura 32 - Un modello progressivo unificato per lo sviluppo di <i>entrepreneurship</i> (Lackéus 2015: 25).	142
Figura 33 - Modello di sviluppo di <i>entrepreneurial effectiveness</i> secondo The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA 2012: 12).	144
Figura 34 - Il Business Model Canvas (Osterwalder, Pigneur 2010).	145
Figura 35 - Modello di Design Thinking elaborato dalla d.school di Stanford (https://dschool.stanford.edu)	148
Figura 36 - Modello di <i>toolkit</i> definito dal progetto <i>EEE – Embedding Entrepreneurship Education</i> (Ebersberger, Pirhofer, Wieser 2018: 4).	150
Figura 37 - Il processo imprenditoriale inserito nel suo contesto e nel suo tempo (Bruyat, Julien 2000: 170).	152
Figura 38 - Risultati attesi di programmi di <i>entrepreneurship education</i> secondo vari autori (Duval-Couetil 2013: 399).	153
Figura 39 - Attività di <i>entrepreneurship education</i> nelle università irlandesi (OECD, Commissione Europea 2017: 46).	156
Figura 40 - Programmi di <i>entrepreneurship education</i> offerti dall'Innovation Academy del University College Dublin.	158
Figura 41 – Panorama delle attività su cui interviene un <i>entrepreneurial learning team</i> (Benneworth, Osborne 2015: 15).	160
Figura 42 - Galassia di stakeholders coinvolti da attività di <i>entrepreneurship</i> a livello universitario (Benneworth, Osborne 2015: 16).	161
Figura 43 - Lo <i>statist model of government</i> (Etzkowitz 2008: 12).	162
Figura 44 - Il <i>laissez-faire model of government</i> (Etzkowitz 2008: 13).	162

Figura 45 - Configurazione del modello Triple Helix con una sovrapposizione positiva o negativa tra i tre sottosistemi (Leydesdorff 2012: 30)	164
Figura 46 - Evoluzione dei Career Service negli USA secondo Dey e Cruzvergara (2014).....	177
Figura 47 – Variazione partecipazione studenti ai Career Service durante la recessione economica (Jensen, Higgins 2006: 6)	180
Figura 48 - Strategie di supporto agli studenti (Jensen, Higgins 2006: 6).....	181
Figura 49 - Modello di organizzazione del Career Service secondo Lehker e Furlong (Lehker, Furlong 2006: 75).	182
Tabella 1 - Vantaggi e svantaggi di un modello centralizzato di servizi, rielaborazione da (Herr, Rayman, Garis 1993: 21).....	183
Tabella 2 - Vantaggi e svantaggi di un modello decentrato di servizi, rielaborazione da (Herr, Rayman, Garis 1993: 22).....	183
Figura 50 - Collocamento del Career Service nel cosiddetto 'Third Space' (Genz 2014: 144)	189
Figura 51 - Relazioni esterne dei Career Service (Hayden, Ledwith 2014).	190
Tabella 3 - Evoluzione dei Career Service in Higher Education (Dey, Cruzvergara 2014: 16-17)	193
Figura 52 - Periodi di attivazione dei servizi di Placement a livello centrale per tipologia di Ateneo (Candia, Cumbo 2015: 19)	200
Figura 53 - Assetto organizzativo per l'erogazione delle prestazioni di Placement (Candia, Cumbo 2015: 17)	200
Figura 54 - Assetto organizzativo prevalente per dimensione degli Atenei (Candia, Cumbo 2015: 18).	200
Figura 55 - Figure coinvolte nell'erogazione dei servizi di Placement (Candia, Cumbo 2015: 18).	201
Figura 56 - Frequenza di alcuni termini nella denominazione degli uffici preposti al Placement (Candia, Cumbo 2015: 20)	202
Figura 57 - Frequenza di alcuni termini nella denominazione delle deleghe rettorali (Candia, Cumbo 2015: 21).	202
Figura 58 - Uffici associati alle funzioni del Placement (Candia, Cumbo 2015: 22).	202
Figura 59 - Aree organizzative in cui sono inquadrati i servizi di Placement (Candia, Cumbo 2015: 23).	203
Figura 60 - Disponibilità nei servizi di spazi dedicati per diverse attività (Candia, Cumbo 2015: 24).	203
Figura 61 - Ripartizione del personale addetto al Placement negli Atenei (Candia, Cumbo 2015: 25).	203
Figura 62 - Numerosità del personale incaricato per dimensione di Ateneo (Candia, Cumbo 2015: 26).	204
Figura 63 - Sintesi del contributo delle diverse risorse per il finanziamento del servizio di Job Placement nel 2014 (Candia, Cumbo 2015: 29).	204

Figura 64 - Frequenza di alcuni elementi dei siti web (Candia, Cumbo 2015: 30).	204
Figura 65 - Diffusione delle principali attività rivolte agli studenti realizzate dal servizio centrale, dai servizi presso i Dipartimenti o da altri servizi di Ateneo (Candia, Cumbo 2015: 31).....	205
Figura 66 - Diffusione delle attività di orientamento di gruppo realizzate dal servizio centrale, dai servizi presso i Dipartimenti o da altri servizi di Ateneo (Candia, Cumbo 2015: 32).	205
Figura 67 - Diffusione delle attività rivolte alle imprese realizzate dal servizio centrale, dai servizi presso i Dipartimenti o da altri servizi di Ateneo (Candia, Cumbo 2015: 34).	205
Figura 68 - Modalità di rilevazione dei fabbisogni delle imprese (Candia, Cumbo 2015: 36).	206
Figura 69 - Rapporti di collaborazione abituali del servizio con altri uffici/servizi dell'Ateneo (Candia, Cumbo 2015: 44).....	206
Figura 70 - Rapporti di collaborazione abituali del servizio con altri attori territoriali (Candia, Cumbo 2015: 45).	207
Figura 71 - Presenza di risorse previste nel 2014 (per l'anno 2015) per il miglioramento dei servizi (Candia, Cumbo 2015: 47).....	208
Figura 72 - Ambiti di criticità che limitano lo sviluppo dei servizi di orientamento e placement (Candia, Cumbo 2015: 49).....	208
Tabella 4 - Trasformazioni dello Staff dei Career Service (Dey, Cruzvergara 2014: 14).....	213
Figura 73 - Background di Laurea Triennale del campione considerato.	225
Figura 74 - Percezioni relative a orientamento in ingresso percorso Triennale ..	226
Figura 75 - Estratti relativi alle percezioni su orientamento in ingresso	228
Figura 76 - Desideri e volizioni in prospettiva percepiti al momento della scelta del percorso Triennale.....	228
Figura 77 - Influenza delle esperienze pregresse nella scelta del percorso Triennale	229
Figura 78 - Estratti relazioni conflittuali docenti scuola secondaria	229
Figura 79 - Estratti su influenza esperienze associative su scelta percorso Triennale	230
Figura 80 - Passaggio a L-19 Scienze dell'educazione e della formazione da altro Corso di Studi.....	231
Figura 81 – Prima scelta percorso di studi Triennale prima dell’approdo a Scienze dell’Educazione e della Formazione L-19	231
Figura 82 - Percezioni rispetto al percorso Triennale svolto	232
Figura 83 - Criticità rispetto al percorso Triennale svolto	232
Figura 84 - Estratti delle percezioni rispetto alle criticità del percorso Triennale	233

Figura 85 - Outcomes percepiti positivamente rispetto al percorso Triennale svolto.....	234
Figura 86 - Estratti delle percezioni positive rispetto al percorso Triennale svolto	235
Figura 87 - Orientamento nella scelta del percorso Magistrale.....	235
Figura 88 - Estratti su attivazione della rete di contatti rispetto alla scelta del percorso Magistrale.....	236
Figura 89 - Estratti rispetto all'influenza delle relazioni con docenti universitari per scelta del percorso Magistrale	237
Figura 90 - Sotto-categorie motivazioni nella scelta del percorso Magistrale	237
Figura 91 - Bisogni contemporanei alla scelta del percorso Magistrale	238
Figura 92 - Bisogni e desideri di professionalizzazione in ambito educazione degli adulti rispetto alla scelta del percorso Magistrale	240
Figura 93 - Desideri in prospettiva nella scelta del percorso Magistrale.....	240
Figura 94 - Etichette riferite a outcomes percepiti positivamente rispetto al percorso Magistrale svolto	241
Figura 95 - Outcomes percepiti positivamente rispetto al percorso Magistrale svolto.....	241
Figura 96 - Comparazione tra <i>nodes</i> afferenti a modalità didattiche esperite nei percorsi Magistrale e Triennale	242
Figura 97 - Dettaglio della comparazione tra <i>nodes</i> afferenti a modalità didattiche esperite nei percorsi Magistrale e Triennale	243
Figura 98 - Estratti rispetto alle modalità didattiche di tipo frontale esperite durante il percorso Triennale.....	244
Figura 99 - Estratti rispetto alle modalità didattiche di tipo progettuale esperite durante il percorso Magistrale	246
Figura 100 - Tipologia esperienze lavorative svolte durante gli studi.....	247
Figura 101 - Criticità percepite rispetto all'esperienza lavorativa svolta.....	247
Figura 102 - Outcomes percepiti positivamente rispetto all'esperienza lavorativa svolta.....	248
Figura 103 - Tipologia esperienze extracurricolari svolte durante gli studi	249
Figura 104 - Focus su esperienze di servizio civile svolte.....	250
Figura 105 - Tipologia di relazioni orientative e supportive.....	251
Figura 106 - Estratti sul ruolo delle relazioni orientative familiari	252
Figura 107 - Estratti sul ruolo delle relazioni orientative con docenti di scuola secondaria.....	253
Figura 108 - Estratti sul ruolo delle relazioni orientative all'interno dell'ambito associativo	254
Figura 109 - Contesto di sviluppo di skills professionali.....	255
Figura 110 - Frequenza di skills professionali maturate nel percorso di studi....	256
Figura 111 - Dettaglio della frequenza di skills professionali maturate nel percorso di studi.....	256

Figura 112 - Ambiti esperienza di tirocinio	260
Figura 113 - Frequenza ambiti esperienze di tirocinio svolto	261
Figura 114 - Outcomes percepiti rispetto ad esperienza di tirocinio svolta	262
Figura 115 - Estratti su esperienza di tirocinio presso asilo nido che ha portato ad un cambiamento di prospettiva professionale verso adolescenza ed età adulta ..	263
Figura 116 - Frequenza degli outcomes percepiti rispetto all'esperienza di tirocinio svolta	263
Figura 117 - Tipologia Career Service frequentati	265
Figura 118 - Criticità emerse dalla partecipazione ai Career Service	265
Figura 119 - Outcomes percepiti positivamente rispetto alla partecipazione ai Career Service	266
Figura 120 – Frequenza degli outcomes percepiti positivamente rispetto alla partecipazione ai Career Service	267
Figura 121 - Estratti degli outcomes percepiti positivamente rispetto alla partecipazione ai Career Service	270
Figura 122 - Bisogni di cambiamento emersi rispetto al percorso svolto	271
Figura 123 – Dettaglio bisogni di cambiamento emersi rispetto al percorso svolto	272
Figura 124 - Frequenza dei bisogni di cambiamento emersi rispetto al percorso svolto	272
Figura 125 - Estratti relativi ai bisogni di cambiamento emersi rispetto a esperienze pratiche e di tirocinio	273
Figura 126 - Estratti relativi ai bisogni di cambiamento emersi rispetto a proattività e intraprendenza	274
Figura 127 - Prospettive future dei soggetti intervistati	275
Figura 128 - Ambito professionale rispetto a prospettive future	276
Figura 129 - Bisogni rispetto a prospettive future	277
Figura 130 - Bisogni rispetto alle prospettive future post-lauream	278
Figura 131 - Ulteriore formazione da frequentare in prospettiva futura	279

Indice delle tabelle

Tabella 1 - Vantaggi e svantaggi di un modello centralizzato di servizi, rielaborazione da (Herr, Rayman, Garis 1993: 21)	183
Tabella 2 - Vantaggi e svantaggi di un modello decentrato di servizi, rielaborazione da (Herr, Rayman, Garis 1993: 22)	183
Tabella 3 - Evoluzione dei Career Service in Higher Education (Dey, Cruzvergara 2014: 16-17)	193
Tabella 4 - Trasformazioni dello Staff dei Career Service (Dey, Cruzvergara 2014: 14)	213

Allegati

INTERVISTA #1

INTERVISTATORE - Allora, ciao, buongiorno. Ti presento brevemente il progetto di cui ci stiamo occupando, come saprai la ricerca è uno sviluppo, un'evoluzione del progetto (inc.) and competences, che abbiamo portato avanti nel corso degli ultimi tre anni, con l'obiettivo di approfondire i percorsi di sviluppo professionale dei laureati in scienze dell'educazione degli adulti, della formazione continua in scienze pedagogiche. L'intervista che ti proponiamo oggi ha l'obiettivo di approfondire diciamo il tuo percorso di studi formativo-professionale, con l'intento di capire quali sono stati i passaggi fondamentali di questo percorso. Quindi dopo una parte diciamo di analisi dei bisogni, quindi di quadro generale del tuo percorso, diciamo dalla fine della scuola secondaria ad oggi, ci concentreremo prima sulla parte della laurea triennale e poi sulla parte della laurea magistrale.

P1 - Okay.

INTERVISTATORE - Guardando indietro al tuo percorso, appunto dalla scuola secondaria ad oggi, quali sono le tappe fondamentali che hanno caratterizzato le tue scelte?

P1 - Allora io una volta diplomata, a 19 anni, mi sono iscritta non qua, ma al corso di laurea in scienze e tecniche psicologiche dello sviluppo, e sono andata avanti un paio d'anni. Poi ho avuto dei cambiamenti personali e ho deciso di fare la rinuncia agli studi, pensando che l'università non fosse cosa mia, e ho fatto la rinuncia agli studi e ho abbandonato. Ho iniziato a lavorare e ho lavorato in un call-center e ho fatto un tirocinio provinciale e poi ho iniziato a fare il lavoro che faccio tuttora. Poi nel 2010 ho deciso di riprendere di nuovo a studiare, ho fatto il test (inc.) passato e sono stata poi convinta a provare (inc.) per scienze dell'infanzia, che ho passato, e da lì poi comunque mi sono resa conto che ciò che facevo mi piaceva e mi piaceva tanto perché comunque tutto ciò che ho sempre studiato potevo applicarlo sul campo, quindi magari studiavo che ne so la teoria (inc.) così, a caso, e magari vedevo che certi atteggiamenti, certi modi di fare li vedevo nelle bimbe che ho cresciuto, perché la piccina aveva otto mesi e la grande aveva due anni e mezzo, adesso hanno 13 anni e 11 anni, quindi abbiamo fatto questo percorso. E poi ho finito la triennale... quando ho iniziato la triennale, faccio un passo indietro, ero assolutamente decisa a finire la triennale e in qualche modo cerco di recuperare un piccola capitale e mi apro un asilo nido. Ho finito la triennale e ho sentito che questo bisogno non ce l'avevo più, volevo fare qualcosa di più per me, e quindi dopo il primo avvicendamento (inc.) pedagogia clinica ho sentito che la cosa più affine a me era appunto questo corso di laurea che sto continuando adesso, questo era il percorso, e sinceramente seppur lavorando, cioè ci sono delle giornate magari lavora 10 ore al giorno, non sento la stanchezza, il peso il sabato pomeriggio, la domenica, di mettermi a studiare perché lo faccio proprio volentieri, mi piace tanto, sono proprio contenta.

INTERVISTATORE - E guardando dietro a questo percorso che cosa cambieresti?

P1 - Sicuramente forse non mi iscriverei a scienze e tecniche dello sviluppo, psicologia dello sviluppo, ma probabilmente verrei subito qua, visto poi come si è evoluto il percorso, e chiaramente gli eventi della vita personale che sono successi mi hanno portato a fare la rinuncia agli studi, non si possono cambiare, quindi forse sarebbe andata allo stesso modo, però sono convinta che tutto ciò che mi sia capitato negli anni, anche a livello personale perché è stato proprio un concatenarsi di cose, mi ha portato poi a fare delle scelte giuste, seppure in età più avanzata, perché comunque ho 33 anni e alla triennale adesso meno, però alla triennale è stato anche difficile per me col fatto dell'età, quello l'ho sentito un po' come un peso.

INTERVISTATORE - Certo. Concentriamoci sulla parte della laurea triennale, come sei arrivata a scegliere proprio il percorso di scienze dell'infanzia? Un pochino l'avevi accennato.

P1 - Sì, allora io avevo fatto il test in scienze della formazione primaria...

INTERVISTATORE - Come mai scienze della formazione primaria?

P1 - Perché pensavo di volermi dedicare all'insegnamento. Io sono molto cambiata negli anni, qualche anno fa ero una persona molto indecisa, che si lasciava un po' trasportare ecco, e ho fatto questo test e non sono passata, nonostante comunque avessi studiato, però per me è stato quasi un sollievo quando non l'ho passato perché ho avuto la conferma "hai visto Omissis, all'università non sei brava, non è cosa tua". Poi scienze dell'infanzia, allora la madre del mio ragazzo insegnava a scienze della formazione a Messina, ed era qualche mese che io e lui stavamo assieme e fu proprio lei a dirmi prova per scienze dell'infanzia, cosa che io non volevo fare, non avevo passato quello ed ero in pace. E invece li ho trovati e li ho passati e sono stata felice dopo, cioè ogni cosa che ho studiato, dalla filosofia alla cosa più, boh, che ne so, pedagogia sperimentale l'ho fatta volentieri e sono cose che mi sono piaciute tutte, questo è più o meno come sono arrivata a scienze dell'infanzia, e sono stata poi contenta della scelta che ho fatto.

INTERVISTATORE - All'interno di questo percorso di scienze dell'infanzia quali sono stati diciamo gli insegnamenti e le attività formative fondamentali di questo percorso?

P1 - Allora, dunque, ci penso un attimo. Sicuramente tutte le materie che ho fatto riguardante il gioco, tant'è che poi ho fatto la tesi, e una delle materie che mi era piaciuto molto è stata teoria della comunicazione, perché era una cosa nuova che affrontavo, e poi, perché ne ha fatte tante, mi è piaciuta anche la materia che ho fatto con il professor Di Bari che era infanzia ed educazione media, perché era molto attuale, però in linea di massima mi è piaciuto tutto quello che ho fatto, cioè può sembrare di dire non è possibile però è assurdo io ho fatto anche un esame di geometria, che era previsto nel mio corso di studi, e nonostante io e i numeri non siamo così vicini, mi è piaciuto perché comunque mi sono messa alla prova, ho fatto una cosa che a scuola ho sempre fatto in maniera molto molto meccanica, e mi sono messa alla prova, ho preso un bel botto ed ero proprio contenta, nonostante comunque fosse anche distante e poi da quello che studiassi generalmente, ecco.

INTERVISTATORE - E sul piano invece delle competenze, che competenze pensi di aver sviluppato all'interno della laurea triennale?

P1 - Allora sicuramente sono migliorata nella comunicazione, nel rapportarmi con gli altri, io sono molto timida e difficilmente riesco a sostenere una conversazione, e questo mi ha aiutato tanto. Sono migliorata anche nel rapportarmi con i bambini, con i miei in modo particolare perché sono quelli che vivo ogni giorno, e soprattutto se prima magari qualche tipo di atteggiamento lo guardavo male e mi arrabbiavo, adesso cerco comunque di capire qual è stato l'evento scatenante di quel tipo di atteggiamento particolare e riusciamo poi a risolvere insieme, sia coglie più piccolini che con i più grandi, e infatti come ho detto quando ho iniziato le bimbe, e anche l'altro bimbo che ancora erano tutti piccolini, anzi addirittura il bimbo che tengo quando io ho iniziato a studiare ho iniziato anche da lui e lui aveva tre anni e mezzo e non parlava, per cui il mio lavoro universitario, le cose che ho studiato mi hanno aiutato anche a relazionarmi con lui, e piano piano non dico che è stato solo merito mio chiaramente però penso di... la prima parola l'ha detta con me, questa è una cosa che mi riempie di orgoglio, e anche a lui, è una cosa che si ricorda. Però mi ha aiutato con lui e anche come la famiglia, lui ha una famiglia che inizialmente era piuttosto anche distaccata nei suoi confronti, quindi ho cercato comunque di far capire soprattutto al padre che, anche se (omissis) non riusciva a comunicare come un bambino di tre anni e mezzo, quattro, non è che era un bambino da meno. Qualcuno in famiglia mia (omissis) lo definisce la mia migliore creazione perché lui è cresciuto e sono cambiati anche i suoi genitori e il modo di rapportarsi e vivere poi le genitorialità.

INTERVISTATORE - E che cosa pensi nel dettaglio di aver trasferito dal percorso di studi a quest'ambito lavorativo?

P1 - Eh se non altro, come dicevo prima, cioè per me una delle materie più importanti sono state le materie di gioco, e quindi tutte quelle metodologie che ho studiato anche poi per conto mio, perché poi di base sono una persona che legge molto, piuttosto che stare col cellulare preferisco leggere, e attraverso il gioco si sono... ad esempio (omissis), prendo lui perché è comunque l'esempio più lampante...

INTERVISTATORE - Sì sì, certo.

P1 - Per esempio la sua prima parola, per quanto assurdo possa sembrare, è stato "ponte", noi stavamo giocando appunto con le costruzioni e lui così, dal niente, perché io gli dicevo "guarda (omissis), adesso facciamo un ponte come le costruzioni" e lui "ponte" e lì è stato poi l'exploit, adesso sembra di parlare un po' con un dottorino quando si parla con lui tanto che a un linguaggio completo, è grande, ha 9 anni, però ci sono certe cose che ad esempio altri bambini non parlano come lui, lui è proprio un caso a parte. Quindi attraverso il gioco, che secondo me è una componente fondamentale non solo nell'infanzia ma anche poi nell'età adulta, nella vita di tutti, ho trasferito, ho aiutato lui, e anche adesso sto aiutando, in questo mese ho iniziato ad aiutare una bambina con i compiti, ha 6 anni, fa la prima elementare, è piccolina, però riusciamo a... lei ha grosse difficoltà a leggere, un po' perché i genitori purtroppo per lavoro non sono presenti e quindi è sola poverino, e quindi insomma se un bambino non è invogliato, non è aiutato, soprattutto in prima elementare, si lascia un po' andare. E quindi giocando, magari prendendo spunto dalle situazioni di tutti i giorni, riusciamo piano piano, è migliorato un po', a leggere, a scrivere, a fare delle cose fondamentali che sono richieste adesso che sta facendo la prima. Poi vabbè c'è un discorso di fondo, che è la maestra non nutre una grande simpatia per lei, questo io per quanto si possa lavorare non...

INTERVISTATORE - È complicato chiaramente.

P1 - Sì perché io anche ieri, le faccio un esempio, ieri stavo facendo i compiti, prendo il quaderno e avevamo fatto qualche giorno fa cinque paroline con C e cinque paroline con C, le aveva fatte con me, ero sicura che le avesse fatte. Lezione non completa, ho detto "(omissis) ma perché la maestra ti ha scritto così?" "eh non lo so" "domani magari chiediglielo", oppure io sono una persona che gratifica molto, perché ogni piccolo traguardo raggiunto è un successo, e ad esempio, per farle capire il tipo di maestra che è, (omissis) fino a qualche mese fa non riusciva a mettere due sillabe insieme, e qualche settimana fa, un paio di settimane fa ha fatto un dettato, ha fatto un paio di erroretti, ma magari che si confonde la b con la d, per ora è normale, poi una andando avanti nel tempo...

INTERVISTATORE - Ci lavorerà.

P1 - Ci lavoreremo, e l'ha scritto in stampatello grande e in stampatello minuscolo. Quello in stampatello minuscolo noi non ci esercitiamo perché ci stiamo concentrando sullo stampatello grande, che siamo un po' indietro, e quella in stampatello minuscolo ha fatto qualche errore e la maestra ha scritto "esercitati di più contro stampatello minuscolo". Io, per come sono fatta io, avrei scritto "brava, sei stata bravissima, ha rifatto il dettato in stampatello grande benissimo; quell'altro insomma, farlo meglio la prossima volta", però per come sono fatta io chiaramente, non tutti siamo uguali.

INTERVISTATORE - E questo lavoro di supporto educativo nei compiti lo portavi avanti anche nella laurea triennale, giusto?

P1 - Nì, allora, dunque (omissis) ed (omissis), che sono le mie bambine storiche, hanno una mamma insegnante, per cui la maggior parte dei pomeriggi è sempre a casa, e quando lei magari non era... cioè c'aveva da essere a scuola per qualche consiglio allora sì, aiutavo anche loro. (omissis) è un caso a parte perché il pomeriggio non ha mai compiti perché fa il tempo lungo, quindi i compiti li fa il sabato. Poi nel tempo ci sono stati, sì, qualche bambino che ho aiutato, ma sempre come va bene io sono la tua tata e ti vengo a prendere a scuola, giochiamo, se c'hai da fare i compiti si fanno. (omissis) è la prima

bambina che effettivamente aiuto solo per i compiti, poi gli altri sono cresciuti, i bambini che tenevo 10 anni fa, hanno vent'anni.

INTERVISTATORE - Prima facevi riferimento ad un tirocinio formativo.

P1 - Sì.

INTERVISTATORE - Che tipo di esperienza hai fatto? In che anno lei fatta?

P1 - 2007 mi sembra, non sono sicura, se vuole guardo.

INTERVISTATORE - No no, non c'è problema, era giusto per...

P1 - Sì mi sembra 2007. Allora io ho delle emozioni fortemente contrastanti riguardo al tirocinio, perché comunque il lavoro mi è piaciuto, e mi è piaciuto tanto perché mi piace rapportarmi con i bambini, e questo penso che si sia capito, solo che lì io magari passavo 3-4 ore ad esempio a pulire, non che non fosse una cosa utile però io in sei mesi non ho mai visto il momento della nanna ad esempio, che è un altro dei momenti importanti della vita al nido, però tipo alla mattina ho sempre partecipato a tutte le attività e sono cresciuta. Poi diciamo che hanno assunto una che faceva l'estetista e quindi, ecco, mi sono accorta che le competenze se ne vanno un pochino a benedire. Nel tempo magari qualche sostituzione in qualche asilo l'ho fatta, però comunque sempre... io ho sempre vissuto i momenti della mattina, fino al pranzo, poi al pomeriggio o perché quando facevo il tirocinio pulivo, o perché facevo mezza giornata, non ho mai... cioè in realtà non lo so cosa succede in un asilo nido il pomeriggio, cioè lo so perché l'ho studiato però non l'ho mai vissuto, questo sì.

INTERVISTATORE - Passando alla laurea magistrale, come sei arrivata ad indirizzarti verso questo percorso?

P1 - Allora come ho detto prima io volevo iscrivermi a pedagogia clinica, e andai a parlare mi ricordo al ricevimento con allora Presidente che era il professor (omissis), che mi presentò il corso, ero molto contenta, ero assolutamente convinta. Poi dissi vabbè guardiamo anche l'altro corso magistrale, ed erano tutte cose che io, le materie se le avevo affrontate le avevo affrontate male o in maniera un po' svogliata, e quindi ho deciso di mettermi alla prova con questo percorso, e poi andando avanti si è accesa in me la voglia di poi dopo magari avere la possibilità di fare ricerca. E questo corso di laurea è una cosa che sento proprio mia, io fino a qualche anno fa ad esempio quando dovevo affrontare un libro di filosofia mi mettevo le mani nei capelli, "come faccio, non capisco, cosa c'è scritto?", mentre adesso riesco a leggere e osservare con occhio critico quello che faccio, sono contenta, l'ho già detto tante volte ma è proprio vero, cioè sono contenta, sono soddisfatta e faccio proprio tutto volentieri ecco, non sono mai stata presente in Università come ora. Io alla triennale ad esempio al di là del ricevimento dal professor Staccioli quando ho fatto la tesi non sono mai venuta a nessuno al ricevimento, avevo una sorta di timore reverenziale. Adesso beh ho un dubbio prendo e vengo e lo faccio volentieri, anzi stamattina ad esempio sono stata contenta di non essere andata a lavorare e di essere venuta qui perché mi sento a mio agio ora.

INTERVISTATORE - E che tipo di insegnamenti pensi che ti abbia dato questo arricchimento all'interno della laurea magistrale?

P1 - Allora, l'esame di metodologia della ricerca, che è un esame che temevo, temevo tanto, però è andata, cioè mi è piaciuto poi, mettere il suo il progetto, fare l'intervista, parlare, riuscire a ragionare su ciò che mi era stato detto, questo, mi è piaciuta tanto la materia di epistemologia, la materia che ho fatto col professor (omissis), che adesso orto come si chiama, un po' tutto. Al di là, cioè le posso dire l'ultima materia che ho fatto quella l'ho sentita proprio distante da me, infatti poi si è visto come è andata però tutto il resto, anche quelle materie che andavano ad indagare magari la struttura di un'organizzazione, erano cose che io non avevo mai fatto, avendo fatto scienze dell'infanzia, o comunque non avevo mai affrontato nemmeno per conto mio, mi sono piaciute. Quando ho studiato per esempio per un esame la storia del nuovo Pignone io non sapevo nemmeno che cosa fosse, nonostante tra l'altro il padre di (omissis) ci lavori però per me era General Electric, non sapevo che si chiamasse così, mi è piaciuto. Mi è

piaciuto, che ne so, studiare la storia dei sindacati, che sono, ripeto, quasi distante dal mio essere e da ciò che ho sempre fatto, però sono cresciuta, mi sono formata in maniera diversa. Una delle prime materie che ho fatto dovevo studiare le riforme, ad esempio c'era da studiare la riforma pensionistica e la mia mamma era il periodo che stava facendo i fogli per andare in pensione, e io mi sono sentita ancora più utile, non che mi sente inutile normalmente, perché siamo io e la mia mamma per cui ci aiutiamo, siamo cresciute insieme ecco, lei era una ragazzina quando mio papà è andato via, però aiutarla nel senso "guarda mamma forse è opportuno che tu presenti questi fogli così, ci puoi andare prima, puoi fare questo e questo", mi ha anche in situazioni quotidiane.

INTERVISTATORE - Certo. E guardando invece all'atto delle competenze che competenze pensi di aver sviluppato?

P1 - Eh, allora sicuramente ho sviluppato un aggiornamento critico molto più diverso e più profondo sui problemi proprio della pedagogia, cioè se prima magari li osservavo da un lato pratico, l'applicazione sul campo, adesso magari riesco ad andare più a fondo, alla radice del problema. Ho implementato ulteriormente le mie capacità comunicative, a me è servito tantissimo tutti gli esami orali che ho fatto mi hanno permesso di superare, iniziare non di superare, iniziare a superare i blocchi emotivi che ho normalmente nel rapportarmi con delle persone. Non che sia una persona asociale però io faccio... ho difficoltà a fare amicizia, a relazionarmi con le persone, sono molto schiva e ho una cerchia... ho due amiche e basta, e le persone con cui parlo normalmente sono i bimbi che sanno tutto, e anzi addirittura sia la tesi che la relazione che ho fatto per l'esame di metodologia (inc.) sono attenti anche ai miei bisogni come io lo sono ai loro, cioè può sembrare strano però ad esempio quando devo fare un esame e il primo pensiero ad esempio di (omissis), è una bambina molto standardizzata, "ma quante pagine devi studiare?" "eh queste" "e come fai?" "mi adatto e le studio" "ma ce la fai?", e tutti giorni, che sia a voce o che sia un messaggino, "hai studiato, ti sei impegnata, cosa hai fatto?", cosa che poi io faccio con loro "hai fatto la lezione, hai studiato? Vai ridimmelo". E quindi, sì, l'aspetto relazionale è quello che durante tutto il percorso è cresciuto di più, enormemente. Il primo esame orale che ho fatto alla triennale, nonostante avessi studiato tantissimo, ho fatto praticamente quasi scena muta perché avevo paura, mentre ora non dico che sono sbruffone però magari riesco ad argomentare un po' meglio e cerco di non farmi prendere dall'ansia, anche se quella c'è sempre però comunque meno.

INTERVISTATORE - Okay. E che tipo di esperienza hai avuto con il (inc.) dell'Università?

P1 - Io ho fatto il laboratorio per la ricerca attiva del lavoro e basta, e sinceramente l'ho trovato molto utile perché io ho sempre scritto ad esempio il mio curriculum vitae in maniera piuttosto sommaria, mentre ad esempio ho scoperto che è opportuno allegare sempre una lettera di presentazione, cosa che io non sapevo, proprio ingenuamente, e ho sempre pensato ad esempio che il curriculum dovesse essere lungo, e invece no, ho capito che più corto forse c'è possibilità che venga letto. E anche per quanto riguarda colloqui, anche se un colloquio vero e proprio non l'ho mai fatto, perché alla fine io vado a casa quando c'è una famiglia nuova, a casa delle famiglie, mi presento, ci sono dei punti che metto in chiaro dei lati del mio carattere e del mio modo di lavorare che metto in chiaro, però un colloquio vero non l'ho mai affrontato, e penso che alla luce del laboratorio quando dovrò affrontare un colloquio lo affronterò sicuramente meglio rispetto a come l'avrei affrontato magari qualche mese fa. E poi mi ero iscritta al servizio civile, avevano detto che mi chiamavano, non hanno chiamato e allora ho detto bon. Mi informerò, lo volevo fare, perché comunque io ho mandato qualche curriculum, di allegare per esempio la documentazione del tirocinio, le certificazioni di inglese, cose che probabilmente sono superflue ecco.

INTERVISTATORE - Archetipo di aziende ha inviato il curriculum ho ultimamente?

P1 - Ultimamente no, perché mi sono dedicata anima e corpo all'università. Comunque ho sempre inviato a cooperative e asili nido in passato, e poi in quest'ultimo periodo,

tutto il percorso della laurea magistrale non ho inviato niente a nessuno perché, come dicevo prima, io ho questa voglia, questo pensiero per il mio futuro, e comunque sia ora ho deciso di dedicarmi chiaramente agli studi, e mi hanno chiamato anche altre famiglie per chiedere, che avevano bisogno, però ho proprio deciso di tenermi quello che ho, che va bene e mi permette di studiare e di avere tempo per me, cosa che io non ho mai... mi sono sempre dedicata prima al lavoro e poi allo studio. Adesso invece in questo percorso è prima lo studio e poi il lavoro, quindi non mi sento adesso in colpa se dico “guardate io domani c’ho un esame, oggi non vengo ecco, arrangiatevi, in qualche modo fate, potete anche fare senza di me”, e sono contenta di questa scelta che ho fatto perché il percorso è andato meglio, ed è vero sono fuori corso però insomma prevedo di finire...

INTERVISTATORE - Entro quando pensi di finire?

P1 - Ah boh, allora adesso devo fare i laboratori, tutti e tre, uno lo faccio adesso, ad aprile, poi devo fare gli altri due, quindi quando ho finito, io sono un po’ lenta a scrivere, però magari se sono particolarmente ispirata ecco, non vorrei fare come per la tesi triennale che ad un certo punto gli dissi al professor Staccioli, che è molto comprensivo, avevamo un rapporto quasi familiare ecco, è una persona molto buona, io mi sono trovata benissimo con lui, insomma ad un certo punto gli dissi “professore a me come l’ho scritta non mi piace”, e allora la cancellai tutta e la riscrissi, e quindi i tempi si sono notevolmente poi dilungarsi. Però spero di non fare così per la magistrale, sono convinta. Poi avrò l’estate e generalmente in estate lavoro poco perché, come ho detto prima, la mamma insegna quindi è a casa, avrò (omissis) forse ma sarò molto più libera e potrò dedicarmi a ciò che veramente mi interessa, che è importante per me, per il mio futuro e per quello che vorrò diventare in futuro.

INTERVISTATORE - A proposito di questo, come immagino il suo futuro professionale da qui ai prossimi due anni?

P1 - A me piacerebbe fare ricerca, io mi immagino di studiare per poter passare un esame di dottorato e poter fare quello per cui ho studiato tra virgolette anche per poter lasciare il segno nel mondo della pedagogia, mi piacerebbe tanto, perché ho un’idea ben precisa di quello che secondo me dovrebbe essere l’educazione, e il mio sogno più grande è un giorno guardare la libreria e vedere un libro mio nella libreria, io sarei la P1 più felice del mondo. Quindi mi immagino fra due anni dottoranda. Se il destino non vuole che io diventi una dottoranda di ricerca un’altra cosa che mi piacerebbe fare sarebbe lavorare nelle risorse umane. E penultima scelta l’insegnamento, ma proprio in ultima.

INTERVISTATORE - Perché le risorse umane e perché...

P1 - Allora no l’insegnamento perché sono convinta che avrei grossissime difficoltà a rapportarmi con dei ragazzini delle scuole superiori, visto che poi il mio corso di laurea tende a... cioè l’insegnamento è poi per le scienze sociali, e quindi sarebbero classe di sole femmine dove io sono stata per cinque anni e non è stato uno dei periodi più... considerando poi come si evolvono le nuove generazioni, anche se (omissis) mi dice sempre “vai ad insegnare, io faccio il liceo delle scienze umane, così poi sei te la mia insegnante”. Le risorse umane perché mi piacerebbe avere la possibilità di capire, io sono un reclutatore in un’azienda, di capire anche le motivazioni per cui quella persona ha scelto proprio quell’azienda, cioè se il motivo per cui uno ha scelto quel tipo di lavoro, e per cui si candida per quel tipo di lavoro, sia un motivo di tipo economico oppure proprio una cosa più dettata dalla passione, cosa che secondo me poi è più importante, però questa è una mia idea. Queste sono le cose che mi piacerebbe fare in un futuro, poi io sono una che ragiona molto per step, adesso c’ho i laboratori, poi c’ha la tesi, e poi penserò...

INTERVISTATORE - E poi vediamo che succede.

P1 - Sì.

INTERVISTATORE - Okay, va bene, ti ringrazio.

INTERVISTA #2

INTERVISTATORE - Allora, come avrai visto nella presentazione che ti abbiamo mandato sulla mail, il progetto di ricerca ha l'obiettivo di andare diciamo in continuità con il progetto (inc.), su cui avete già lavorato anche voi, con l'idea di mappare e di analizzare i percorsi di studio e di carriera degli studenti della laurea magistrale in scienze dell'educazione degli adulti nella formazione continua, e scienze pedagogiche, andando a vedere proprio il loro percorso di pianificazione della carriera, delle attività formative, e quindi anche che cosa ha caratterizzato questo percorso negli anni. Quindi dopo una prima parte diciamo di analisi dei bisogni ci focalizzeremo sulla parte dell'esperienza della laurea triennale, sull'esperienza della laurea magistrale e sulle prospettive professionali, okay?

P2 - Okay.

INTERVISTATORE - Quindi come prima domanda diciamo guardando un po' indietro a tutto il tuo percorso di studi, insomma di formazione, dalla scuola secondaria ad oggi, se puoi tracciare le tappe fondamentali di questo percorso ecco.

P2 - Quindi dalla triennale...

INTERVISTATORE - Dalla fine del liceo nel tuo caso, fino ad oggi.

P2 - Okay, io ho fatto un liceo scientifico, quindi avevo molte ore anche di programmazione, fisica, matematica, e però diciamo che il docente che era adibito a questo non mi ha mai stimolato verso questa materia e arrivato in fondo questo percorso ho riconosciuto che ero portato maggiormente verso le materie umanistiche, quindi ero già indirizzato verso questo tipo di percorso, quindi o letteratura o comunque continuare con filosofia, psicologia, quindi alla fine ho deciso per filosofia, andando comunque prima anche a vedere le varie facoltà, scegliendo tra Firenze e Pisa, alla fine ho optato per Pisa e quindi ho fatto tre anni di filosofia là, mi sono concentrato principalmente su filosofia della scienza, neuroscienza e filosofia, tecnica delle comunicazioni e filosofia morale, e mi sono laureato con qualche mese di ritardo in etica della comunicazione, con una tesi su (inc.) che era il padre fondatore della cibernetica. Dopodiché dopo questi anni, per quanto mi sia piaciuto il percorso, mi sono reso conto comunque che prima di tutto era qualcosa di difficilmente spendibile sul mercato del lavoro, quindi cercavo qualcosa di un po' più pratico, e allo stesso tempo per quanto fossero anche belle le lezioni quello in cui studiavo era un ambiente tra virgolette molto fine a se stesso, era un gareggiare a chi la sapeva più lunga su un determinato autore o su un determinato libro, e io invece cercavo un qualcosa di un po' più di contatto, di apertura, un po' più di lavoro anche di gruppo con altri, con maggiore condivisione, maggiore team working. E quindi mi sono guardato un po' in giro e tra le varie specialistiche che potevo fare con la mia triennale c'era anche questa, mi pare ci fosse anche a Siena e anche alcune sparse per l'Italia. Alla fine, dopo essermi guardato i vari curricula su Internet, ed essere andato anche a visitare, a chiedere magari, quando conoscevo qualcuno anche a chiedere il feedback a chi aveva deciso di venire a questo e chi aveva scelto questo percorso magistrale.

INTERVISTATORE - Okay.

P2 - Di questo percorso guardando indietro ho trovato quello che cercavo, già dalle prime lezioni mi sono reso conto di essere tra virgolette per fortuna nel luogo giusto.

INTERVISTATORE - In che senso?

P2 - Nel senso che mi ricordo comunque che le prime lezioni erano quelle della professoressa (omissis) e già dalle prime lezioni subito venivano pubblicizzati ad esempio i vari servizi di placement, o comunque subito l'idea era fingere lo studente ad avere una prospettiva che andasse oltre l'università, ovvero anche già al mercato del lavoro. E quindi visto è comunque io avevo fatto questa scelta nell'ottica di però con filosofia qualcosa poter andare a fare, già essere qua e sentirmi già parlare del mondo del lavoro quando ancora praticamente mancavano due anni, è stato una bella iniezione di fiducia diciamo, nel senso ho detto per fortuna pare che ho scelto bene. Nel mentre io durante la

triennale avevo lavorato alcune settimane in pizzeria ho lasciato questo lavoro, perché comunque prima di iniziare la magistrale sono stato un mese a Londra per studio, e quando ho incominciato la magistrale avevo deciso per la prima parte di non riprendere altri lavori del genere per concentrarmi sullo studio, e quindi nel primo anno ho cercato di fare il massimo dei crediti possibili per diciamo così poi lasciarmi secondo anno per fare delle esperienze di tirocinio o anche altre esperienze lavorative, la mia idea che avevo in testa era questa. Del primo anno devo comunque fare una nota (inc.) perché anche lì è stata veramente un'esperienza fantastica, ma soprattutto è stato per il fatto che comunque tra virgolette io mi sentivo che venivo da un altro pianeta, da un'altra realtà, da tutt'altra formazione, però allo stesso tempo avevo la possibilità e sono stato aiutato a partecipare a questo corso internazionale subito, quindi mi sono trovato qua già in una realtà nuova (inc.) così grande (inc.) alla triennale mai nessuno mi aveva detto che ci poteva essere un Erasmus (inc.) ed è stata un'ulteriore conferma diciamo così. Nel secondo anno quindi ho iniziato a lavorare su due fronti, tesi ed esperienze lavorative magari inerenti, (inc.) per questo è stata il tirocinio particolare presso Sofia, che è una agenzia formativa (inc.) Firenze e che è l'agenzia formativa sotto CNA della Toscana. Ho mandato varie mail nel periodo da settembre a novembre, pochissimi mi hanno risposto, tra questi c'erano loro, mi hanno risposto subito, veramente disponibili, veramente gentili, alla fine ho deciso di andare là e quindi ho passato più o meno 40 giorni, 150 ore tra Prato e Firenze con (inc.) ed è stata una gran bella esperienza e soprattutto mi ha fatto capire anche (inc.) avevo rispetto a quello che avevo studiato, nel senso cosa significava davvero lavorare in questo settore, quindi andarsi anche a vedere le normative sull'antincendio, sul pronto soccorso, leggersi i vari allegati del fondo sociale europeo per la gestione dei progetti formativi finanziati e tutto, e così via. Dopodiché, finito questo tirocinio, ero stato anche in realtà contattato da un'altra agenzia, la (inc.) di Bagni a Ripoli, che stava lavorando su un progetto internazionale. Quindi visto che avevo il tempo a disposizione ho deciso anche di collaborare con loro, in questo caso non è riconosciuto come tirocinio ma tra virgolette l'ho fatto come telelavoro, volontariato. E quindi prima di iniziare l'altro tirocinio a dicembre ero andato una volta a un meeting work a Firenze con i vari partner europei, e poi nei mesi successivi al tirocinio che ho svolto da Sofia ho dato la mano a quest'altra agenzia traducendo e abbassando i vari workshop in italiano, e anche dando magari una mano per (inc.) che poi c'è stato qua all'Università. Da questa esperienza (inc.) tutto come funziona comunque, anche se io sono arrivato c'era quasi a fine o a metà lavoro, però come non anche la gestione di un progetto del genere internazionale, il rapporto con il partner e così via, però anche l'idea per la tesi, che quindi una volta che ho finito il primo tirocinio e ho iniziato questo sono venuto anche a parlare con la professoressa (omissis) e quindi abbiamo deciso di iniziare a fare una tesi che partisse da questa mia esperienza e che poi continuasse solo (inc.).

INTERVISTATORE - Certo.

P2 - Quest'esperienza è finita verso maggio-giugno, perché comunque con (inc.) finiva il progetto quindi avevo finito (inc.) e infine da luglio diciamo fino all'inizio di quest'anno ho invece trovato un lavoro, mi sono candidato spontaneamente e ho trovato un lavoro (inc.) qui a Pisa, ho lavorato là il weekend, sabato e domenica, con un contratto studente part-time 16 ore per circa sei mesi, e anche questo mi è stato utile perché ad esempio mi sono reso conto di com'è lavorare in una determinata realtà, imparare tante cose positive ma anche magari guardarla da un'altra prospettiva riconoscendo che non sempre è tutto oro quello che luccica ma che ci possono essere anche dei punti ciechi anche in queste realtà, magari non era proprio ciò che avrei voluto fare o comunque magari anche vedendo come lavora l'amministrazione (inc.) e tutto che (inc.) ambiente per il futuro in realtà poi mi sono reso conto, anche guardando, che magari non era la mia strada. E niente, poi mi sono laureato a novembre e stavo sempre curando quindi ho deciso di prendermi un periodo di pausa lavoro, e nel mentre comunque mandavo già dei curriculum, anche prima di chiudere a novembre, ho mandato più o meno una trentina-

quarantina dei curriculum ad agenzie formative o aziende che conoscevo e in cui mi sarebbe piaciuto lavorare, quindi ben specifiche, non tutte con una lettera di presentazione ma magari diverse con un curriculum, quasi tutta con un curriculum adattato al contesto. Quasi nessuna mi ha risposto, specialmente delle agenzie informative quasi nessuno, e forse anche perché comunque tra fine novembre e dicembre c'era il periodo delle feste e quindi penso fosse difficile, avessero altri pensieri per la testa tutte queste aziende. C'erano in particolare due posizioni aperte, due agenzie (inc.) una era (inc.) e l'altra era (inc.) che aveva delle posizioni aperte per dei tirocini quindi gli ho mandato anche a loro un curriculum guidato, e a inizio anno, quando è finito il contratto di (inc.) un altro contratto a 20 ore che avrei (inc.) a fine mese, mi hanno richiamato dall'agenzia Sofia, dove avevo fatto il tirocinio l'anno prima, chiedendomi se ero in cerca di lavoro, se volevo lavorare o ero in cerca di lavoro. Questa bellissima epifania, questo perché (inc.) il direttore di (inc.) ha visto il curriculum, ha visto che avevo lavorato di là, perché aveva chiesto un feedback a Sofia su di me, a quel punto loro sono venuti a sapere che cercavo lavoro e visto che...

INTERVISTATORE - C'era stata comunque un'esperienza positiva.

P2 - Un'esperienza positiva e in questo momento avevano parecchio lavoro, mi hanno chiamato dicendomi sei vuoi qua c'è posto, vieni tranquillamente (inc.).

INTERVISTATORE - E quindi quando inizierà il quest'attività?

P2 - Lunedì 12.

INTERVISTATORE - E che cosa farai nello specifico?

P2 - Allora farò un lavoro di agenzia formativa a 360°, sarò solamente a Prato, quindi da lunedì dovrei iniziare un nuovo corso, a quanto ho capito sempre finanziato, quindi sempre per (inc.) le varie fasi della gestione del corso, e comunque darò sempre una mano anche nella parte di finanziati e formazione guidata. E comunque l'idea loro è di farmi vedere, perché comunque in quest'agenzia ognuno fa qualsiasi cosa, quindi (inc.) fino alla gestione e alla progettazione, quindi (inc.) anch'io devo imparare a fare tutto, e quindi farmi vedere tutti vari aspetti di cui hanno bisogno.

INTERVISTATORE - E che tipo di inquadramento?

P2 - È un tirocinio retribuito.

INTERVISTATORE - Un post laurea retribuito.

P2 - 500 euro più anche il rimborso del biglietto del treno per andare là.

INTERVISTATORE - Okay, perfetto. Mi sembra che sia delineato abbastanza chiaramente tutta una serie di tappa molto interessanti. Ora su alcune cose magari andiamo più nel dettaglio però possiamo vederlo nel corso dell'intervista, perché prima di tutto mi interessava chiederti una cosa, guardando indietro al tuo percorso che cosa cambieresti?

P2 - Penso che cercherei di fare ulteriori esperienze di tirocinio (inc.) la magistrale non so come sarei riuscito anche a stare...

INTERVISTATORE - No no parlo di tutto il percorso, di quello che abbiamo parlato, dalla fine del liceo diciamo ad oggi che cosa avresti cambiato.

P2 - Più esperienze inerenti a ciò che facevo, quindi poteva essere anche filosofia però magari anche fare, boh, giornalismo, o fare qualcosa di più vicino piuttosto che lavorare in pizzeria. Non che quello fosse un brutto lavoro, anzi mi divertivo molto, però per iniziare anche a capire ciò che piaceva a me, di quello che avrei potuto fare, e soprattutto forse avrei fatto, anzi di sicuro un'esperienza Erasmus più lunga della Winter School, nel senso anche magari sei mesi o giù di lì, triennale e magistrale.

INTERVISTATORE - Per quale motivo?

P2 - Prima di tutto però un fattore di lingua, nel senso di imparare che sia inglese o un'altra lingua ma comunque imparare, avere una competenza in più sia da sfruttare ma sia proprio a livello personale, saper parlare un'altra lingua, che per quanto uno possa fare corsi qua parlarlo direttamente per giorni ed essere costretti è tutta un'altra cosa.

INTERVISTATORE - Certo, ed essere immersi dentro l'ambiente.

P2 - Essere immersi di imparare la lingua vera e propria, viva, e non quella dei libri di grammatica.

INTERVISTATORE - Certo.

P2 - E anche per vedere come... per una questione anche antropologico, nel senza andare in altre società, altre culture, vedere com'è lo stile di vita là, magari anche pensare ad un futuro in quel posto o in quella realtà, fare un confronto con la propria casa e così via, che sono sempre... per esempio alla Winter School visto che eravamo da mezzo mondo sul serio è stato veramente interessante, spesso mi ritrovo ancora oggi a bere un tè o a preparare magari un piatto con il curry e ripenso a come mi ha insegnato a prepararlo in ostello i miei amici indiani.

INTERVISTATORE - Certo, e quella è sicuramente un'esperienza che in questo senso ti dà una visione diversa del mondo.

P2 - Ti fa comparare che non sempre il tuo modo di pensare è quello più corretto. Ripensavo ad esempio in questi giorni al fatto che comunque la nostra società si basa molto oggi sul ringraziare, sul dire grazie sempre e comunque tutto, io mi ricordo di questo sketch, una breve storia, una mattina nella Winter School mi ero svegliato prima, tipo erano forse neanche le sette, e trovai la donna indiana che non ricordo il nome adesso, forse (inc.), che stava preparando il tè e la colazione per tutti gli altri, quindi mi preparò, mi fece vedere come faceva il tempo, lo preparò anche per me, e si mise lì un quarto d'ora a chiacchierare e quindi in fondo la ringraziai per questo, per la gentilezza e tutto, e lei mi disse "guarda non è gentilezza, non mi devi ringraziare, te che mi hai donato il tuo tempo mi hai donato molto di più, l'ho fatto volentieri", è una visione diversa degli equilibri dare e avere, e quindi insomma mi fece effetto lì e ancora oggi mi rimbomba diciamo questo.

INTERVISTATORE - E altre cose che cambieresti nel tuo percorso?

P2 - Cercherei di laurearmi prima alla triennale, perché comunque penso di aver perso tempo, cioè mi ricordo benissimo che avevo fatto un gran rush finale negli ultimi mesi e poi invece mi sono perso, non so neanche io bene perché, nella tesi, e potevo chiudere magari almeno un paio di mesi prima ma invece non l'ho fatto, e invece mi sarebbe piaciuto chiudere, forse ho fatto anche perché non avevo ancora chiaro cosa sarei andato a fare dopo visto che comunque avrei finito verso fine anno, e mi trovavo in una situazione in cui sarei potuto arrivare in qualsiasi altro corso magistrale a metà anno. Tante cose però che alla fine mi hanno fatto rallentare, più o meno volontariamente, ma magari avrei cercato invece di chiudere prima.

INTERVISTATORE - Guardando un po' il percorso di laurea triennale più in profondità, come sei arrivato a scegliere quel percorso di laurea all'Università di Pisa, quindi il corso di laurea in filosofia, ripensandoci come hai preso quella decisione? O perché.

P2 - Prima di tutto, come ho detto anche prima, perché non ero portato per le altre, o comunque pensavo di non essere portato per le materie matematiche, l'80% dei miei amici oggi è a ingegneria, mentre siamo veramente pochi a fare le scelte umanistiche diciamo così. Oltre a quello comunque era post crisi economica e c'era comunque l'idea che ci fossero problemi di lavoro, qualsiasi settore sarebbe stata io m'ero messo sullo stesso pari, e visto che non volevo fare ingegneria o economia, che sarebbero state quelle che magari potevo sfruttare meglio sul mercato del lavoro, ho deciso per filosofia, anche secondo me non era di facile spendibilità, perché ho pensato vabbè se proprio devo scegliere qualcosa che sarà comunque difficile da spendere faccio quello che penso piaccia di più ovvero filosofia. Ero indeciso tra psicologia e filosofia, alla fine ho deciso per questa. Ho scelto Pisa perché mi piaceva forse di più anche come città, come ateneo, perché comunque forse avevo anche qualcuno che c'era già stato là e che mi parlava bene, e anche a guardare un po' dei programmi mi sembrava organizzata un po' meglio anche forse dal punto di vista amministrativo (inc.) a pelle, e anche dai percorsi, perché comunque mi ricordo che Pisa ha il curriculum che te lo organizza da solo, quindi hai magari (inc.) 4-5 esami e poi hai una grossa parte di esami a scelta, che ti permetteva

quindi di farti un percorso molto in autonomia. Sì, forse per questo motivo, proprio il pensare okay tanto qualsiasi scelta è tra virgolette una scelta difficile, nel senso che poi si rivela perdente nel mondo del lavoro, quindi allora scelgo la perdente che a me piace di più, e quindi ho scelto quello.

INTERVISTATORE - E all'interno di questo percorso quali sono gli insegnamenti, le attività formative che pensi siano state maggiormente rilevanti per la tua formazione triennale?

P2 - Prima di tutto la triennale è stata totalmente di lezioni frontali, non c'è stato nessun tirocinio, e ora a riguardarlo in prospettiva mi rendo conto di cosa significhi tutto ciò. Tra i corsi che ho fatto forse anche antropologia, che proprio mi è piaciuto come corso per la materia e per la difficoltà anche dei libri, non lo so, rispetto magari anche a psicologia che ne ho fatta tanta e che ovunque avevo il dubbio tra l'uno o l'altro, anche magari neuroscienze, avevo proprio preso una grossa (inc.) per queste materie, forse mi è rimasto più questo, perché magari è una materia che non è oggettiva però ha un approccio dedicato all'oggetto di studio, nel senso che non si mette lì a numerare qualsiasi cosa, anche se in realtà un po' lo fa sotto sotto, però ha un'attenzione alla qualità e a ciò che si studia. Altri corsi veramente significativi non mi vengono in mente, forse proprio anche (inc.) delle comunicazioni, che poi questo corso col professore (inc.) un approccio più anche pratico, perché mi ricordo ad esempio il professore di (inc.) è un professore che per molti anni ha insegnato in America e quindi aveva la tendenza a spingere i propri studenti a fare domande e a mettere a confronto ciò che si faceva con la realtà e col quotidiano, e quindi questo era (inc.) mi svegliavo alle sei per andare ai suoi corsi che iniziavano alle otto e un quarto a Pisa, per quattro giorni a settimana ma ne valeva la pena, lo facevo volentieri perché tra tutti gli altri era... cioè un qualcosa, un ricordo che si staglia sugli altri perché era veramente positivo.

INTERVISTATORE - E invece sul lato delle competenze apprese, sviluppata insomma, quali pensi di aver acquisito durante la laurea triennale?

P2 - Prima di tutto più direttamente, perché comunque c'erano dei crediti che lo richiedevano, ECDL, quindi informatico e linguistico. Poi a livello più diciamo soft okay ci può essere anche stata la stesura della tesi diciamo, e poi di sicuro una certa magari capacità di discernimento, nel senso di lettura e riflessione del testo, o comunque di farsi una propria idea, riflettere su cosa sto leggendo, ma anche andare a cercarsi e a trovarsi le fonti nei posti più disparati e così via, questo di sicuro, e anche avere una certa capacità di mettere insieme queste informazioni, queste idee, fare una comparazione anche lontanissima e vedere che in realtà qualcosa c'entra, e poi magari trovare certe influenze.

INTERVISTATORE - E questo pensi, come dire questo tipo di competenze ti siano utili o ti potrebbero essere utili per esempio sulla tua esperienza professionale? Ci ritrovi una connessione?

P2 - In alcuni aspetti sì, anche comunque il fatto di avere una certa attività verso la ricerca di informazioni, o comunque verso (inc.) di aggiornamento, di non fermarsi al micro dato, mi è stata utile, ad esempio durante il progetto internazionale, e c'era da adattare diversi esercizi al contesto nostro, che poi in realtà non c'erano neanche termini per adattarlo, queste tra virgolette competenze, questo allenamento che avevo fatto magari mi ha aiutato a ricercare una certa flessibilità, a ricercare determinate informazioni e riuscire ad adattare meglio al contesto italiano. Per il resto non mi viene in mente...

INTERVISTATORE - Va bene così. Quindi andiamo al resto sulla parte focalizzata più sulla laurea magistrale, e quindi anche qui su come sei arrivato a scegliere questo percorso di laurea magistrale e quindi il percorso di avvicinamento.

P2 - Okay, allora ho finito la triennale come ho detto con un po' di ritardo, a febbraio, e nel periodo successivo ovviamente mi sono preso un po' di stacco, e ho anche aiutato la mia ragazza a concludere la sua tesi. Una volta concluso abbiamo deciso di fare insieme un'esperienza e di andare quindi insieme a Londra a studiare e a migliorare la lingua, abbiamo fatto un mese là di formazione e un po' anche di turismo. Dopodiché nel mentre

tutti e due comunque stavamo riflettendo su ciò che si poteva fare poi come magistrale, come percorso da continuare, se continuare o no anche, quali erano le prospettive, quali erano le possibilità con solo una laurea triennale, dai concorsi, dal fare invece un corso professionalizzante, io ho una grossa passione per i tè e pensavo anche potrei fare un corso di sommelier, qualcosa del genere, e poi comunque alla fine ho cercato anche tra le varie magistrali possibili, ho guardato anche nella magistrale di filosofia e la riflessione è stata che in fin dei conti quello che offriva alla magistrale di filosofia sia a Pisa che a Firenze era una ripetizione, un approfondimento, di sicuro un approfondimento importante su quello che in realtà avevo già fatto anche prima. E per questi motivi ho deciso di non optare per questo e quindi cercavo qualcosa che potessi fare senza dover perdere troppo tempo in crediti da recuperare, e che allo stesso tempo riuscissi ad avere sbocchi un po' più interessanti. Quindi la leggenda vuole che comunque nelle risorse umane solitamente vengono anche assunti i laureati in umanistica e in filosofia, quindi avevo visto che comunque tra i vari sbocchi di questo corso c'era anche risorse umane e quindi ho detto okay questo è qualcosa di più pratico e operativo, e c'è anche questo che mi interessava magari, e quindi mi sono indirizzato verso questo episodio magistrale e di formazione per adulti, ho guardato (inc.) c'era qua, c'era a Siena, che quindi se non sbaglio è Arezzo, e c'era o visto anche la Bicocca su a Milano, e alla fine per vari motivi anche personali, anche per non allontanarmi dalla famiglia, o anche dalla mia ragazza, ho optato per la soluzione Firenze, che comunque avevo feedback molto positivi, tra Firenze e Arezzo, Firenze sia perché (inc.) mi piaceva di più, sia anche per comodità comunque. E quindi alla fine ho optato per questa magistrale.

INTERVISTATORE - Anche ora facevi riferimento alla necessità di coniugare il percorso di studi anche con uno sbocco poi lavorativo, prima facevi riferimento anche proprio guardando a filosofia e dicendo “nella mia scelta successiva mi sono reso conto che volevo qualcosa di pratico legato mondo del lavoro”, ti ricordi o riusciresti ad identificare il momento in cui questo bisogno ti si è fatto palese, cioè in cui ti sei reso che avevi necessità di una prospettiva professionale, non so se mi spiego. Perché per come lo ha identificato nella risposta sembrava proprio ci fosse un momento in cui questo ti si è fatto palese, te ne sei reso conto. Sei riuscito ad identificarlo?

P2 - Un momento preciso non lo saprei identificare, non so neanche se c'è, ma dunque la mia famiglia è una famiglia molto pratica, nel senso lavoratori, lavoratori da una vita, e quindi anche quando io ho scelto di fare filosofia è stata una scelta che mi hanno lasciato fare perché comunque sono progressisti, nel senso mi hanno lasciato questa libertà però allo stesso tempo facendomi anche riflettere forse anche loro su quale strada potevo andare a fare. Contemporaneamente comunque lavoravo anche in pizzeria e anche il lavoro che facevo, quindi il fatto che avevo dei soldi per i miei vizi, mi faceva rendere conto della possibilità del lavoro, nel senso del potere spendersi i propri soldi per ciò che si voleva, viaggi e così via. E forse anche proprio come ho detto prima l'ambiente di per sé di Pisa, che comunque tende ad allungare le tempistiche di tesi di laurea degli studenti all'interno in modo spropositato e non capivo il senso, e quindi dicevo cavolo comunque io alla fine lavoro un pochino, ho i miei soldi, perché allora cercare, piuttosto di diventare competente il più possibile, comunque di cercare di trovare un lavoro il prima possibile ed essere anche autonomi, indipendenti dai propri genitori, la propria famiglia, e avere la propria famiglia, che senso ha invece rimanere qua a parlare su quanto è bello Kant? E forse anche, sì, di sicuro anche la relazione di coppia, nel senso col fatto che era da un po' che stavo assieme con la mia ragazza, comunque anche ora sempre di più, e quindi anche la voglia di avere la propria autonomia, andare a convivere, andare a vivere insieme e staccarsi dalla famiglia. A quel tempo forse meno, però magari anche questo, infatti mi ricordo che si pensava tutti e due alla fine della triennale se continuare la magistrale o piuttosto invece iniziare ad andare a lavorare. E quindi visto che questo bisogno era forte nonostante questo si è deciso di continuare e magari la magistrale poteva essere qualcosa che doveva essere un plus, un valore aggiunto rispetto a quello che avevamo già fatto,

con maggiore spendibilità, perché si dovevamo fare altri due anni di qualcosa solo perché fa punteggio ai concorsi tanto valeva andare a lavorare subito da qualche altra parte.

INTERVISTATORE - Certo.

P2 - Più o meno questo. Non mi ricordo se volevo dirti altro ma mi pare di no.

INTERVISTATORE - E continuando sulla scia della laurea magistrale, quali attività e insegnamenti hanno caratterizzato il tuo percorso, e quindi che sono stati fondamentali per il tuo percorso formativo.

P2 - Magistrale quindi dici quali corsi sono stati...

INTERVISTATORE - Sì quelli corsi, insegnamenti, attività formative, in questo senso qui.

P2 - Di sicuro, mi ripeto, sarò noioso, ma la Winter School, perché c'è da considerare che comunque io sì sono arrivato qua senza nessun debito formativo però in realtà il debito di linguaggio, di terminologia, di background ce l'avevo grosso, e diciamo che la Winter School è stata quasi un recuperare tutto quello che non avevo ancora, in poco tempo perché mi ha permesso di vedere tanti diversi spilli di fare lezione, insegnare e formare insieme in due settimane, quindi non solo lezione frontale, non solo convegni, ma anche (inc.) e così via. E più nello specifico dei corsi di sicuro sia corsi della professoressa (omissis) che quelli (omissis). Della professoressa (omissis) prima di tutto per la passione che ci metteva e per l'attenzione che ci metteva e anche per l'attenzione che voleva sul progetto, è ispirante, mi sono reso conto anche più avanti che ciò che ho fatto in quel corso forse mi ha anche dato una certa forma mentis, nel senso un certo modo di vedere la pedagogia, la ricerca pedagogica, in generale proprio anche questo settore, e anche l'approccio al fruitore della formazione a 360°, che sia un muratore che deve fare un RSPP o il ragazzo che deve prendere la qualifica di sarto, diciamo così. E anche il corso (omissis) per l'attenzione ai bisogni di chi va formato e della formazione.

INTERVISTATORE - Altri insegnamenti, altri corsi che ti sono risultati particolarmente importanti?

P2 - Anche comunque la didattica particolare del corso del professor (omissis) di sicuro è stata importante, ovvero il fatto che abbiamo lavorato su quelle interviste, perché lavorare su quelle interviste di colleghi che avevano già finito la laurea e si affacciavano sul mondo del lavoro è stato un po' come leggere i propri pensieri futuri, ovvero aver modo di vedere quali potevano essere le strade e vedere prima come potevo indirizzarmi. Ad esempio mi ricordo di un'intervista di questa ragazza che comunque prima di indirizzarsi sulla propria strada aveva fatto vari lavori, tra cui anche barista e così via, e quindi ad esempio anche nella mia tesi ad un certo punto ho riconosciuto questa ricerca della giusta via attraverso esperienze sia possibile che negativa, nel senso anche provare ciò che non voglio fare, con un valore importante, e infatti ad esempio lavorare in Ikea mi ha reso cosciente del fatto che è qualcosa che non vorrei fare, lavorare in (inc.), una grossa azienda come quella, è un qualcosa che non vorrei fare.

INTERVISTATORE - Perché?

P2 - Perché nei sei mesi in cui ho lavorato là nel fine settimana la sensazione personale ovviamente che ho avuto è che Ikea è una realtà che funziona benissimo e che però utilizza le buone qualità dell'essere umano come collante tra lavoratori, tra coworkers, ma poi è come quelle aziende che pensa ai numeri, e quindi dal punto di vista contrattuale una volta che pensa a se stessa non ti dà in realtà quasi nulla, perché comunque fa dei contratti di 20 ore in cui può in realtà fai numerosi straordinari, di tre mesi in tre mesi e dopo un anno comunque sai che non ti verrà mai rinnovato perché altrimenti se continuassero a rinnovartelo un giorno te potresti chiedere un tempo indeterminato invece è determinato, è un qualcosa che penso, mi auguro che ci siano dei gironi dell'inferno apposta per persone che pensano e che attuano una cosa del genere, perché comunque non permette all'individuo di organizzarsi un futuro, perché poi passare solo tre mesi alla volta 800 euro alla volta, e allo stesso tempo però non ti posso negare che mi sono fatto tanti amici là, è stato veramente divertente, sono veramente divertito. Questo perché a

livello di magari selezione, di coworkers, i responsabili diretti operativi sono veramente geniali però poi a livello di azienda diventa turistica, o anzi forse un po' di più. Ti stavo dicendo che anche fare esperienze positive e negative ti può aiutare ad individuare la tua strada, ciò che vuoi fare e ciò che non vuoi fare, e anche quell'intervista di questa ragazza che aveva fatto più o meno un percorso non simile ma il ragionamento simile quando mi sono trovato durante la tesi quando mi sono trovato all'interno di Ikea ho detto cavolo è quello che avevo già letto, e quando mi stavo per finire tratto da chi è studente e dovevo iniziare quello da 20 ore avevo pensato anche ad alcune parole del professor (omissis) al corso in cui spiegava che comunque te individuo, te lavoratore dovresti essere anche in grado di capire qual è il potenziale di apprendimento, nel senso quando puoi imparare da quel posto, magari il potenziale poteva essere buono però non era ciò che volevo, non era la realtà che volevo e non era il settore che volevo. E quindi se anche lì avrei potuto guadagnare per un anno 900 euro al mese, con un lavoro a mezz'ora neanche di macchina da casa mia, ho preferito invece optare per un'altra realtà, forse più familiare anche se c'ero stato meno, col 500 euro o poco più al mese, a un'ora e mezza da casa mia, perché è qualcosa che mi piace di più e che mi fa anche sperare un po' di più sull'essere umano a 360°.

INTERVISTATORE - E guardando invece al lato delle competenze quali pensi di aver sviluppato durante il suo percorso di laurea?

P2 - Team working, comunque qualsiasi esame che abbiamo fatto, o quasi tutti, erano progetti di gruppo, cosa che non ho mai fatto, mai in assoluto, e non conoscevo neanche nessuno (inc.) trovarmi subito bene con le persone, con i colleghi con cui ho lavorato, e quella di sicuro è importante, e questa mi sembra una cosa positiva, ho visto anche magari da Ikea, nel senso che è una cosa che mi sono ritrovato dopo, è una cosa che mi hanno anche chiesto al colloquio, la capacità di team working. Oltre a questa direi anche, sì, team working che in realtà dietro c'è tanto perché c'è anche la capacità di sapere quando parlare o sapere quando stare zitto, nel senso di quando lasciare andare o proporre la propria idea, e quindi tra virgolette opprimere un po' di più gli altri, e quando invece dover lasciar stare, mi sono trovato anche nelle situazioni in cui abbiamo dovuto buttare fuori un individuo del gruppo, che non auguro a nessuno, però anche quello tra virgolette è un'esperienza formativa.

INTERVISTATORE - Certo, talvolta necessario.

P2 - Necessaria e interessante. Oltre a questo anche, come ho detto anche prima, forse una forma del modo di pensare diverso, che comunque è totalmente diverso dalla triennale, la triennale era io che in una lezione mi leggo i libri a casa e fo a gara con gli altri su chi sa più cose, e qua invece hai un progetto, lo devi portare in fondo, hai un obiettivo, e quindi forse anche il riflettere, cioè la capacità di pensare, vedere l'obiettivo e dover riconoscere gli step necessari per farlo e suddividersi il lavoro e lavorare insieme per raggiungerlo, e questo di sicuro anche la capacità di gestire il tempo e lo stress, stress inteso sia per il progetto sia per la voglia magari di strozzare qualcuno degli altri, sia il fatto che il sabato sera vorresti uscire ma c'hai da rivederti della roba (inc.) e così via, e sono competenze utili. Se poi dovessi andare un po' più sul tecnico, nel senso posso dire che ciò che ho letto e studiato qua poi mi è servito nei contesti in cui ho fatto tirocinio a cui magari penso un giorno lavorare, in parte sì, magari non direttamente però in parte sì, (inc.) ma anche (inc.) sono cose che sono (inc.) e teorie che magari non ti ritrovi direttamente a sfruttare e a ritirare dalla mente quando stai a chiamare tutti i vari clienti cinesi che hanno fatto richiesta per l'HACCP, però sono cose che quando magari sei a dover trattare un workshop a leggere (inc.) più contemporanee e ne vedi l'attinenza, l'influenza, ti è più facile poter fare collegamenti e riconoscere ciò che già sai e quindi lavorarci anche sopra (inc.).

INTERVISTATORE - E invece guardando un po' all'attività presente di servizi di placement che supporti hai ricevuto nella costruzione della (inc.)?

P2 - Un grosso supporto, infatti non capisco certe volte la scarsa partecipazione a questi corsi, e ancora meno capisco la saturazione delle partecipazioni da persone che poi in realtà non venivano, mi ricordo anche per (inc.) ricerca attiva del lavoro mi ricordo che c'erano 40-50 posti però sempre (inc.) forse metà, al di là di questo sono stati veramente utili, cioè tuttora (inc.) durante la ricerca attiva del lavoro e secondo me è giusto che siano propedeutici per molti altri servizi dopo, perché ti danno una giusta infarinatura, ma neanche infarinatura, direi abbastanza approfondita, di quello che significa andare a farlo col logo, scrivere un CV, fare una lettera di presentazione. Di fare una lettera di presentazione io non l'avevo mai neanche pensato o preso in considerazione, e poi una volta spiegato cos'è ne capisce l'utilità e l'importanza, ma anche soprattutto fare un CV che fa la differenza perché capisci che non è solo un modo di vendersi ma anche un modo di scegliere il campo tra virgolette di battaglia, scegliere lo scacchiere, nel senso ciò che metti lì sai che poi probabilmente sarà quello che ti possono chiedere e sai anche ciò che ti potrebbero chiedere e come puoi o vuoi rispondere, puoi anche pensarla in questo modo. Certo (inc.) anche se per certe cose il seminario alla fine (inc.) altri laboratori fatti (inc.) perché comunque prendere e farsi una decina di colloqui in una giornata è sempre costruttivo, sempre interessante, e forse su tutti quello che mi è piaciuto veramente di più (inc.) ma l'assessment center, veramente...

INTERVISTATORE - Perché?

P2 - Perché oggi numerose aziende utilizzano questa vetrina...

INTERVISTATORE - Strumento, sì va bene.

P2 - E averlo fatto prima ti dà un grosso vantaggio, perché comunque il fatto di essere un test, di essere tra virgolette amico e ti possono dare un feedback, perché solamente se lo vai (inc.) ti danno un no forse, se ti dicono di no, è costruttivo perché ti aiuta a capire quali sono virgolette i tuoi errori oppure dove vai forte, e questo è utile perché comunque se in una situazione che è un gioco, non te ne rendi ma in realtà è una cosa molto seria, e comunque sei in una situazione in cui forse non sei presente ma è proprio come quando scendi in campo e giochi (inc.) e va quasi in automatico, va quasi meccanica, e quindi quando poi magari ti ritrovi in una situazione reale ti ritrovi a riflettere sui motivi per cui non ti hanno risposto o ti hanno risposto di no inizi a ripensare che magari hai fatto quell'errore, hai detto quello male, qua e là, quando in realtà magari è solo vista della tua prospettiva, del suo giudizio, se invece ci sono persone che sono lì a giudicarti e te lo dicono invece che è un altro punto di vista (inc.) guarda quello che hai fatto lì è stata invece la parte migliore, insomma è una cosa secondo me molto utile perché magari una persona che pensava che fosse la parte peggiore poi invece sbaglia che nel futuro invece il modo dice forse dovrei continuare su quella strada, hai modo di far rivalutare dagli altri in maniera positiva le volte future.

INTERVISTATORE - Certo.

P2 - Dunque anche la palestra (inc.) è stata divertente (inc.) ma a livello proprio a parti del mio proprio personale di piacere e divertimento di farlo, però (inc.) l'avrei anche rifatto, ma anche per riflessione su di me, quel miglioramento spero è stato veramente utile perché ti permette di guardarti da fuori e trovare lacune che magari non ti eri mai reso conto.

INTERVISTATORE - E questo ovviamente lo illustri a livello di formazione, quindi su quello che ti ha permesso di sviluppare, la riflessività della tua consapevolezza, ma la domanda che mi facevo era anche se questi servizi avevano avuto un impatto sulla tua costruzione del percorso professionale, cioè se grazie a questi avevi preso una direzione piuttosto che un'altra ecco, oppure se comunque hanno arricchito il tuo bagaglio di competenze, che comunque ha una sua finalità (inc.) formazione.

P2 - Nel senso intendi anche magari dai career day (inc.).

INTERVISTATORE - O aver preso una direzione piuttosto che un'altra, aver fatto delle scelte in un modo o in un altro, se hanno avuto l'impatto, essere passati da lì ti ha fatto prendere un altro sentiero.

P2 - Questo non ti saprei dire, forse non per forza, non moltissimo, forse non me ne sono reso conto.

INTERVISTATORE - Okay quindi hanno lavorato più sul piano della tua consapevolezza.

P2 - Sì perché mi ricordo ad esempio che l'unico (inc.) è stato quello a Panorama, forse sono andato con altre colleghe, forse perché avevamo più o meno lì anche a studiare, anche per curiosità, anche per vedere com'era questo servizio perché comunque (inc.) e dovevo anche capire qual era il servizio di università (inc.) e quindi volevo vedere (inc.) quindi non era tanto il bisogno di andare a vedere questa realtà per capire se poteva essere il mio futuro ma per capire come funzionava il servizio, direttamente per forse più i career day, nel senso magari uno fa quello che si rende conto almeno superficialmente di quale potrebbe essere la realtà per cui fare il colloquio.

INTERVISTATORE - E come sei entrato in contatto con Sofia con cui hai fatto il tirocinio?

P2 - Per caso, nel senso che io comunque mi sono ritrovato agosto-settembre a dire okay bene ho fatto i miei esami, extra e così via, ora in tutto questo tempo cerchiamo dove fare tirocinio e vediamo cosa posso trovare. Quindi ovviamente come prima ricerca ho fatto le realtà vicine a dove sto io, a Empoli, e quindi c'erano degli stage online anche per esempio (inc.) che sono grosse realtà che fanno anche formazione all'interno, ne hanno anche tanta, però la fanno come servizio non extra ma comunque altro, sono holding bancarie o il commercio di grossa merce di computer.

INTERVISTATORE - Sì sì.

P2 - Ho avuto anche risposte negative perché magari non avevano tempo o non avevano il personale per potermi stare dietro e tutto, nel mentre comunque ho iniziato ad allargare il raggio di ricerca, ho iniziato a mandare anche ad agenzie formative che io me non mi potevano interessare, della zona o anche fuori zona, che comunque erano su stage online, e tra queste quasi nessuna di queste aveva aperto la possibilità di tirocinio su (inc.) quindi era proprio un ricercare in qualsiasi modo, è abbastanza obbligato stage online per fare una ricerca perché devi andarti a cercare codici Ateco delle varie aziende, non è detto che l'azienda non è col preciso codice Ateco ma magari ha il codice Ateco di consulenza aziendale invece è formazione azienda. Comunque tutte queste ricerche ho mandato diverse candidature spontanee quindi alla fine, e tra queste una delle poche che mi ha risposto positivamente quasi subito, e accettando all'istante, è stata Sofia, che dunque aveva bisogno su tutte e due le realtà, che è stata super disponibile a farmi vedere e imparare il più possibile, anche se ci sono rimasto solamente un mese alla fine.

INTERVISTATORE - Okay quindi è stato più un percorso autonomo, proattivo più che facilitato da...

P2 - La ricerca probabilmente.

INTERVISTATORE - E dalla laurea ad oggi mi hai già un po' raccontato cosa hai fatto. Guardando un po' alle prospettive professionali come vedi il tuo futuro professionale da qui ai prossimi due anni?

P2 - Intanto ho questo tirocinio che finisce ad agosto, e sono sei mesi, e sono veramente contento di questa opportunità perché conoscendo già l'ambiente so che farò tanta gavetta, nel senso mi faranno fare tanto di tutto, e tra virgolette tra le note positive sempre di Ikea c'è anche questo ovvero il fatto che impari a capire il valore della gavetta per poi saper fare altro dopo ciò che c'è bisogno più in alto diciamo, e quindi sicuro sono sempre sei mesi. In più la mia è una speranza che, ne abbiamo già parlato con Sofia, è che visto la quantità di lavoro che hanno in questo momento è probabile che poi abbiano bisogno anche sempre di me, quindi magari continuare con un apprendistato, e quindi quello potrebbe essere il continuo del tirocinio per i prossimi due-tre anni, e ovviamente sarei contento perché comunque inizierebbe già a dare magari una maggiore indipendenza economica e allo stesso tempo permettermi di avere un contratto della durata di due-tre anni che mi permette di farmi progetti anche extra lavorativi e allo stesso tempo (inc.) di

continuare a lavorare nell'agenzia formativa in questa realtà, permette di vedere più cose assieme, ma soprattutto vedere anche a quel punto fa, nel senso se io arrivo ora in questo momento, che da quanto ho capito c'è da fare molta gestione, è probabile che se poi continuo a lavorare in questa agenzia tra un anno e mezzo, o anche tra un anno, anche me, ci sarà da fare anche un po' di parte di progettazione, e quindi iniziare a vedere ancora più fasi. L'unico neo, o aspetto negativo, che c'ho trovato in quest'esperienza è, al di là della distanza, il fatto che comunque è una realtà che lavora molto sul territorio, ed è buono, però non lavora a livello internazionale, e invece questo è un qualcosa che mi sarebbe piaciuto fare.

INTERVISTATORE - Ma lo vedi come esperienza futuribile, quindi fattibile, non necessariamente lì ma nella prospettiva professionale, oppure è una cosa che hai abbandonato un po' per il momento?

P2 - Per il momento sono consapevole del fatto che, soprattutto in questi mesi in cui arriverò in una realtà che conosco poco e dovrò imparare molto in poco tempo, non possono tirarle avanti insieme. Allo stesso tempo sono così debole del fatto che se non la riprendo velocemente in qualche modo, e in qualche modo intendo anche, boh, trovare anche un'altra realtà che magari lo fa e che ha bisogno di qualcuno che gliela faccia anche come ho fatto prima, per volontariato, anche solo per continuare (inc.), o magari (inc.) corso di inglese, in questo modo è un qualcosa che fra virgolette posso perdere, per esempio anche la capacità di lingua, la capacità di traduzione, la capacità di comunicazione.

INTERVISTATORE - E hai pensato magari di poterlo proporre te, di poterlo introdurre te nell'agenzia formativa nel caso in cui il rapporto di lavoro vada avanti?

P2 - Di sicuro magari può essere un argomento di discussione, ma io al momento non sono sicuro di avere le competenze abbastanza assodate per accollarmi settore come questo, sia in termini linguistici sia a livello lavorativo.

INTERVISTATORE - E infine l'ultima domanda, relazione tra le due prospettive di carriera e il tuo progetto di vita personale, c'è una relazione? In che relazione sono? Prima facevi accenno a qualcosa.

P2 - Sì di sicuro anche il fatto di poi continuare questo rapporto di lavoro magari con un apprendistato mi permetterebbe a quel punto di avere uno stipendio vero e proprio perché a quel punto avrei un rapporto di lavoro, e quindi magari a ottenere la mia autonomia e magari anche andare a convivere con la mia ragazza, che comunque l'obiettivo che fra virgolette ci siamo posti in questo anno è se non iniziare quest'anno almeno buttare le basi per iniziarlo il prima possibile l'anno dopo, e quindi a quel punto uno può iniziare a pensare di spostarsi più vicino a Prato, magari una via di mezzo, su Montalbano, perché comunque anche la mia ragazza lavora la domenica da 8-9 mesi a Leroy Merlin, a Campi, e quindi magari avvicinarsi, affrancarsi dalle proprie famiglie e iniziare invece il percorso insieme. Quindi l'obiettivo è questo che mi sono tenuto in mente di pari passo con la propria crescita professionale per questi due anni.

INTERVISTATORE - Okay, va bene, io avrei finito con le domande, l'unica cosa che ti chiederei per concludere, anche se te lo vuoi fare laggiù con calma, se potessi disegnare sulla linea del tempo, su questa linea del tempo, il tuo percorso di sviluppo professionale, (inc.) dalla laurea magistrale alla triennale, vedi te quando farlo iniziare, e in prospettiva nei prossimi due anni, su cui ci sono un'indicazioni, considera i quadranti superiori rappresentano le esperienze positive, quelli inferiori le esperienze negative, fino a qui il passato, questa è la linea di oggi e le prospettive future, poi disegnare dei quadranti, dei quadrati, delle parole chiave, e collegarli secondo le esperienze positive e negative come il tuo sviluppo e la tua linea del tempo si raffigura sul piano ovviamente professionale.

P2 - Ci penso un attimo, immagino la bozza e semmai prendo la penna.

INTERVISTA #3

INTERVISTATORE - Allora Omissis Omissis, 27 febbraio 2018, partiamo diciamo dall'introduzione del progetto, l'idea nostra è quella di proseguire il lavoro che abbiamo fatto come prima, penso tu abbia partecipato a quel tipo di progetto.

P3 - Sì.

INTERVISTATORE - Quindi l'idea è quella di studiare il percorso diciamo universitario degli studenti della laurea magistrale, con particolare focus sul loro sviluppo di employability durante tutto il percorso accademico, diciamo dalla fine della scuola superiore fino ad oggi, quello che hai fatto e quali sono le tue prospettive. Quindi diciamo una parte sarà sull'analisi dei bisogni, una parte focalizzato sul corso di laurea triennale, una parte sulla magistrale e un'altra parte sulle prospettive professionali dopo la laurea, okay? Quindi partirei diciamo con la prima domanda, guardando indietro al tuo percorso dalla fine della scuola secondaria ad oggi quali sono le tappe fondamentali che lo caratterizzano?

P3 - A livello del percorso di studi in generale?

INTERVISTATORE - Il percorso di studi e di scelte che sono state fatte.

P3 - Tappe fondamentali dalla fine delle superiori è stata proprio la scelta del corso di laurea triennale in scienze dell'educazione sociale, ho avuto quindi la possibilità di fare qualcosa che mi piaceva e per cui mi sono sentita realizzata insomma poi successivamente. E questo è avvenuto anche poi con la scelta della specialistica, la magistrale. Tappe fondamentali direi che cioè a me mi ha molto condizionato il fatto di lavorare e studiare insieme.

INTERVISTATORE - Perché?

P3 - È una cosa che mi ha da una parte aiutato, perché mi rendo conto che facendo più cose insieme sono più attiva in generale, piuttosto che adesso ho vissuto un periodo di qualche mese di solo studio e mi sono un po' arenata, e quindi questa cosa di lavorare e studiare insieme diciamo mi ha attiva per tutto il percorso di studi, sia triennale che magistrale.

INTERVISTATORE - Nel senso come hai preso certe scelte, cioè le quali persone o eventi, quali scelte hai preso e chi diciamo ha aiutato, influenzato o inibito certe tue scelte.

P3 - La scelta per sempre della triennale è stata fatto mese prima dell'iscrizione, perché io ho sempre fatto gli scout e l'estate prima di iscrivermi all'università era il mio ultimo campo estivo diciamo e siamo stati in una cooperativa, un centro per ragazzi disabili, e quindi niente oltre all'esperienza della strada abbiamo fatto anche quest'esperienza di servizio che è insita comunque nei valori scout, e durante l'anno precedente come tipo di servizio che mi era stato assegnato, a me e ad un altro ragazzo, perché negli ultimi anni di scout praticamente ti impegni pure a fare servizi a livello associativo o extra associativo, e io mi sono dedicata ad una famiglia il cui figlio si chiama Dario e ha dei problemi sia fisici che di ritardo cognitivo. Dico mi sono dedicata ad una famiglia perché alla fine sono entrata a far parte della loro vita, cioè siamo diventati amici, tuttora ci sentiamo, era un servizio ma poi insomma... e questo appunto mi ha molto influenzato nella scelta del tipo di professione che volevo fare, che volevo andare a conseguire, questo sì, gli scout sono stati, e ovviamente tutta la comunità che ci sta dietro è stata molto determinante. Questo per la triennale. Per quanto riguarda poi la specialistica, non lo so, è stata un po' più magari la mia famiglia a supportarmi nel continuare gli studi, comunque entrambi i miei fratelli, ho due fratelli più grandi, molto più grandi, mi hanno aiutato innanzitutto a trasferirmi a Firenze, perché facevo pendolare e tutto, e poi a livello di supporto emotivo anche mi hanno influenzato, mi hanno aiutato nel continuare gli studi, che entrambi comunque hanno fatto l'università, il fratello di mezzo appunto anche il dottorato, e niente diciamo sono stati loro che...

INTERVISTATORE - Che ti hanno sostenuto.

P3 - Sì, ce la puoi fare, mi hanno sostenuto, “sì ce la puoi fare”, e niente questo fondamentalmente.

INTERVISTATORE - Le tappe.

P3 - Sì.

INTERVISTATORE - E guardando indietro al tuo percorso di vita fino a oggi che cosa cambieresti?

P3 - Che cosa cambierei? Io sono sempre dell'idea che quello che è successo mi ha portato a diventare quella che sono, e al momento mi piace quello che faccio. Certo spazio di miglioramento ci sono sempre però magari in divenire. Per quanto riguarda il lavoro per esempio vorrei magari fare qualche scelta differente, nel senso che io appunto tutte le estati ho lavorato in un bar e in un market in un campeggio, che i miei genitori avevano preso in appalto diciamo, e in realtà a lavorare lì è quello che poi mi ha permesso di iscrivermi all'università e tutto però poi tutti gli anni mi sentivo bloccata, cioè nel senso di non poter investire nel mio tipo di lavoro diciamo, nel mio tipo di prospettiva lavorativa.

INTERVISTATORE - Di prospettiva da costruire, certo. E tornassi indietro quindi cosa faresti di diverso?

P3 - Lo stesso, non farei niente di diverso, magari mi darei più da fare durante l'inverno, questo sì, non che non abbia lavorato durante l'inverno però ho sempre cercato lavoretti insomma, niente di che. Non farei niente di diverso perché tengo alla mia famiglia e insomma fa parte di quello che sono, quindi contribuirà questo...

INTERVISTATORE - Quell'esperienza lavorativa è stata anche un momento familiare molto importante.

P3 - Intenso.

INTERVISTATORE - In quel senso li dici “tengo molto alla mia famiglia”.

P3 - Sì.

INTERVISTATORE - Quindi diciamo al netto delle esperienze positive e meno positive il percorso che hai fatto in oggi ti soddisfa insomma, possiamo dire questo.

P3 - Sì, appunto c'è sempre spazio di miglioramento però essendo quella che sono non avrei reagito diversamente.

INTERVISTATORE - Guardando un po' diciamo alla prima esperienza universitaria, quindi alla laurea triennale, della scelta del percorso ne abbiamo già parlato in parte, perché proprio questo corso?

P3 - Perché proprio educatore sociale?

INTERVISTATORE - Perché proprio educatore sociale e non... cioè se ho capito bene c'era una sensibilità verso il mondo dell'educazione generale, no? O comunque del lavorare con certi tipi di gruppi, categorie, giusto?

P3 - Sì.

INTERVISTATORE - Perché proprio educazione sociale?

P3 - All'inizio mi ero orientata su cooperazione internazionale, però ho chiesto consiglio a chi aveva (inc.) cooperazione internazionale, ad esempio l'ex fidanzata di mio fratello, e lei aveva fatto architettura, quindi mi disse tranquillamente, ne parlammo e mi disse “se vuoi fare cooperazione internazionale o occuparti di determinati progetti lo puoi fare anche con un altro tipo di laurea, non importa specializzarsi fin da subito, è meglio avere una conoscenza non dico di base per somma in generale sulle cose”, e alla fine è quello che ho fatto anche per la scelta del liceo, io ho scelto il liceo scientifico perché è a mio parere mi dava, come si dice, una visione più completa, perché non sapevo ancora cosa volevo fare all'università, sapevo di voler andare all'università però non sapevo cosa, quindi ho detto okay. E niente, quindi la scelta è ricaduta su educatore sociale, per quello diciamo, perché mi sono un po' informata a livello personale sul tipo di offerta formativa che forniva, a Firenze in generale, e ho scelto per questo. All'inizio per quanto riguarda la triennale non sapevo dell'esistenza dell'altro corso di laurea come educatore professionale, e soprattutto quando poi ne sono venuta a conoscenza diciamo per il primo

anno e mezzo io ero convinta che fossero proprio lenti alla fine per quanto riguarda l'inserimento nel mondo del lavoro. Poi mi sono svegliata però comunque ho deciso di continuare la...

INTERVISTATORE - In che senso ti sei svegliata?

P3 - Cioè che sono venuta a conoscenza della differenza, però ho deciso ormai avevo intrapreso questo percorso e ho deciso di continuare, soprattutto avevo già fatto alcuni corsi e mi erano veramente piaciuti e quindi ho deciso di continuare, avevo già alcune amicizie, insomma è stato anche quello ovviamente.

INTERVISTATORE - Prima facevi accenno all'offerta formativa, alle attività formative, guardando soltanto la parte della laurea triennale quali tipi di insegnamenti ritieni siano stati fondamentali in quel percorso di laurea triennale?

P3 - Quindi dici prima di cominciarla?

INTERVISTATORE - No no, avendola fatta, avendo fatto la laurea triennale quali insegnamenti o attività formative pensi siano state fondamentali per costruire il tuo percorso.

P3 - Sicuramente la partecipazione a dei corsi non improntati in maniera drastica alla classica lezione frontale, quindi in maniera più interattiva in cui io potevo dare un contributo, e questo è stato determinante per la mia scelta di dire okay faccio questo, e poi successivamente anche l'impostazione che ho dato alla tesi mi ha portato poi a voler indagare maggiormente su quella che poteva essere la progettazione o la ricerca, quindi fare questo tipo di specialistica.

INTERVISTATORE - Nel dettaglio quali corsi?

P3 - Il corso di metodologia sociale.

INTERVISTATORE - Chi l'aveva tenuto?

P3 - Scotto, poi è stato anche il mio relatore, che poi nel secondo anno ha tenuto un laboratorio per cui noi studenti avevamo fatto una raccolta firme per fare un laboratorio con lui, ed è stato un laboratorio diverso da quelli canonici diciamo, a cui appunto noi prendevamo parte.

INTERVISTATORE - In che senso è stato diverso?

P3 - È stato diverso perché gli studenti erano protagonisti, un classico laboratorio comunque, quelli che ho visto poi anche nella magistrale eccetera, sono più non vorrei dire didattici perché sarebbe sbagliato...

INTERVISTATORE - Didattici lo sono entrambi, però forse più strutturati da parte del docente, in questo senso.

P3 - Sì, questo sì.

INTERVISTATORE - E lui che tipo di attività vi faceva fare?

P3 - Ci aveva fatto per esempio che c'erano delle giornate in cui magari mi ricordo venivano a parlare delle persone su determinate tematiche, quindi persone da fuori, altre magari in cui... cioè si basava sui nostri bisogni, quindi c'erano delle attività di gruppo in cui invece (inc.) e come indagarlo, oppure una giornata alle cascine in cui eravamo fuori, e già quello stimolava in maniera diversa l'apprendimento. Quindi questo diciamo. Poi l'esame di pedagogia sociale, con la (omissis), e con (omissis), poi il tirocinio per esempio, il tirocinio che ho fatto alla triennale quella non è stata una speranza positiva...

INTERVISTATORE - Perché? Tu di che cosa ti occupavi?

P3 - Diciamo che noi andavamo lì a supportare gli operatori, le educatrici che lavoravano lì, ed era diviso tra sociale e sanitario, noi non potevamo accedere al sanitario se non che il sociale è uso, la particella è chiusa, e quindi ci siamo riversati sul sanitario, poi gli utenti erano quasi sempre gli stessi però...

INTERVISTATORE - Però c'era un focus e un approccio, un punto di vista un po' diverso.

P3 - Sì esatto. E non è stato interamente positivo perché diciamo che ho avuto la sensazione che gli operatori facessero a pari con i tirocinanti, cioè spesso e volentieri

eravamo messi nelle situazioni per cui non eravamo preparate, che io l'ho fatto con una compagna di università.

INTERVISTATORE - E però perché dici che ti si è servito?

P3 - Mi è servito perché diciamo che ho potuto guardare com'era l'offerta nel territorio e ho detto okay non mi piace così, voglio fare un'altra cosa.

INTERVISTATORE - Okay quindi in un certo senso si può dire che era stato un'esperienza di tirocinio orientativo?

P3 - Sì, cioè comunque era in un ambito in cui io per via magari del volontariato ero a contatto con i ragazzi disabili, poi altro c'avevo già a che fare, però diciamo sì orientamento su come io volevo essere in quanto educatrice.

INTERVISTATORE - E come volevi essere?

P3 - Cioè diciamo che, come volevo essere, non volevo timbrare il cartellino, volevo essere lì perché ci credevo, ci credo tuttora insomma, forse sono ancora giovane e ingenua però il mio modo di lavorare è questo insomma.

INTERVISTATORE - Quindi insomma questa esperienza ti ha permesso di capire che era quella la direzione su cui volevi andare.

P3 - Sì.

INTERVISTATORE - E da lì, quindi da questo corso di laurea triennali nel sociale, come sei arrivata ad indirizzarti verso questo percorso di laurea magistrale?

P3 - Sono arrivata perché da una parte mi sembrava naturale continuare, e poi volevo appunto, come ho detto prima, indagare alcune tematiche e alcune metodologie che nella triennale non avevo avuto l'opportunità di imparare. La tesi triennale io l'ho fatta con una tesi sperimentale, quindi con delle interviste eccetera, però l'ho fatta ma non ero esattamente preparata per quello, volevo capire come fare progettazione in maniera più strutturata.

INTERVISTATORE - Quindi hai deciso di scriverti alla magistrale.

P3 - Sì.

INTERVISTATORE - E perché proprio questa?

P3 - Perché mi sembrava quella con l'offerta formativa più... e ai consigli che ho chiesto a persone che la frequentavano, o frequentavano un altro tipo di magistrale, mi sembrava quella timidezza delle opportunità migliori, questo sì, quella più completa anche dal punto di vista dei professori e dei corsi, perché per esempio pedagogia clinica a me sembrava una ripetizione di quello che avevo fatto alla triennale, solamente più approfondita però. E niente rimanere lì a Firenze all'inizio l'ho presa come una sconfitta... no una sconfitta però magari mi sarebbe piaciuto andare in un'altra università, però c'è stata quell'estate lì dopo la triennale, io mi sono laureata ad aprile e poi mi sono iscritta a settembre-ottobre dello stesso anno alla magistrale, ho avuto un'emicrania che comunque mi ha condizionato, cioè i primi tempi mi ha condizionato molto, e quindi ho detto voglio continuare a studiare però almeno lo faccio in un ambiente che già conosco, mi ha condizionato anche nello studio poi eh, l'ho avvisato dopo.

INTERVISTATORE - Perché, in che senso?

P3 - Perché poi sono entrata in cura al centro cefalee, ho incominciato a prendere una terapia farmacologica, non so se è quella, all'inizio pensavo fossero emicranie, però la mia concentrazione, la mia capacità di esposizione era molto diversa rispetto a quella degli anni precedenti insomma. Poi pian piano ho imparato a lavorarci, però se prima per la tesi, ho scritto la tesi in due mesi, insomma non vorrei vantarmene però riescivo a studiare...

INTERVISTATORE - A dei primi alti per tanto tempo.

P3 - Poi non ne sono stata più capace.

INTERVISTATORE - E se pensi agli insegnamenti e alle attività formative della laurea magistrale quali ritieni siano stati fondamentali per il tuo profilo?

P3 - Sicuramente quelli del primo anno, quindi i corsi di metodologia, i corsi anche di cooperazione allo sviluppo, che comunque mi hanno orientato verso anche esperienze,

anche all'estero appunto, che insomma mi hanno stimolato a raggiungere magari obiettivi che pensavo di non raggiungere.

INTERVISTATORE - Quindi il ricorso in cooperazione allo sviluppo era seguito dalla professoressa Arricò, giusto?

P3 - Sì, oppure la Como degli esami, professoressa (omissis) e il professor (omissis), che abbiamo portato su insieme praticamente, e appunto il professor (omissis) era di classe, di gruppo eccetera.

INTERVISTATORE - Questi corsi che cosa ti hanno trasmesso, che cosa ti hanno insegnato?

P3 - Beh sicuramente lavorare in gruppo.

INTERVISTATORE - Che competenze ti hanno permesso di pare? Mi dicevi il lavoro di gruppo.

P3 - Sì il lavoro di gruppo, e non credo di essere pronta adesso ma delle indicazioni a livello progettuale, e non so tutto diciamo una serie di insegnamenti sia a livello teorico, mediante i corsi, che l'insegnamento che poi ho appreso con l'esperienza, quindi lavorando, ad ogni progetto che lavoravo riuscivo ad affinare il mio metodo di studio e lavoro.

INTERVISTATORE - Perché quanti progetti hai fatto durante il percorso di laurea? Dicevi di ogni progetto quindi vuol dire che c'era...

P3 - Diciamo che sono stati tutti con questa tipologia, con questa forma, tranne 3 o 4 esami.

INTERVISTATORE - E in questa evoluzione di attività progettuali di cosa ti sei resa conto di aver appreso, raggiunto?

P3 - Che secondo me lavorare in team sicuramente ti aiuta molto, questo sì, e la cosa che magari è che ognuno ha sicuramente un ruolo e la cosa magari che ho appreso dall'inizio posso dire della magistrale rispetto ad ora è il fatto che all'inizio mi lamentavo del fatto che il corso di studi non ti desse una mano a capire come lavorare in team, perché ho avuto magari un paio di esperienze che non sono state idilliache fino a che non mi sono assestata e ho trovato il mio gruppo di lavoro, tuttavia penso anche che uno le gambe se le deve muovere da solo. E niente, diciamo questo.

INTERVISTATORE - E pensi di essere riuscita a cavartela da sola?

P3 - Da sola?

INTERVISTATORE - Sì.

P3 - Da quel punto di vista sì, cioè per da sola intendo senza nessun tipo di supporto dal punto di vista dell'università, da sola con i miei compagni di studio, però sì. Ho avuto anche fortuna, non è che dico che non c'è questo tipo di elemento.

INTERVISTATORE - E guardando invece alle esperienze professionali, quindi tirocinio o lavoro durante la laurea magistrale che cosa hai fatto?

P3 - Le esperienze?

INTERVISTATORE - Esperienze professionali quindi o il tirocinio o il lavoro durante il percorso della magistrale.

P3 - Durante il percorso di studi della laurea magistrale diciamo che a livello lavorativo appunto, come dicevo prima, d'estate ero internata nel campeggio, che poi erano ore di lavoro estenuanti, mentre durante l'inverno ho trovato dei lavoretti diciamo, quindi fare la baby-sitter soprattutto, non me li sono scelti bene perché erano sempre fuori Firenze anche tra l'altro, mentre poi durante l'estate appunto ho dato il meglio di me e lavoravo sia al campeggio dei miei e puoi anche con dei centri estivi, e lì sicuramente è stato più soddisfacente di fare la barista, non che fare la barista sia una cosa brutta però avevo modo di mettere in pratica quello che sono diciamo, e mi ha sicuramente stimolato di più anche se magari in un determinato centro estivo l'esperienza è stata terribile perché eravamo in due con 30 bambini di diverse età, un altro magari invece è stato molto più rilassante perché c'era tutta una struttura dietro di coordinamento o di altri gruppi con altri educatori che ci davamo supporto a vicenda. Questa è stata l'esperienza lavorativa

perché comunque in effetti non mi sono proprio... forse non mi sono neanche troppo impegnata da quel punto di vista a cercare un lavoro che fosse diciamo a tempo pieno.

INTERVISTATORE - Sì più a lungo termine insomma.

P3 - Anche perché comunque ad un certo punto c'era la scadenza. E dal punto di vista del tirocinio appunto ho fatto quest'esperienza in Brasile, di un mese e mezzo...

INTERVISTATORE - Dove?

P3 - A Florianópolis, nello Stato di Santa Caterina. Quindi avevamo l'appoggio dell'Università però diciamo che la questione di ricerca era di indagare il terzo settore là, nello stato in cui eravamo, nello specifico nella città dove eravamo, e come studio del settore poi diciamo, sì, è come fare una comparazione diciamo tra il Brasile e l'Italia. Poi dà questo è venuta fuori la mia tesi magistrale.

INTERVISTATORE - E di cosa tratta?

P3 - Sono andata ad indagare come il terzo settore... diciamo quali tipi di servizi rivolti ai giovani delle zone rurali venivano promossi dal terzo settore, e quindi diciamo ho fatto un'analisi dei servizi diciamo incentrati sull'imprenditorialità delle zone rurali, che differisce molto dalle zone urbane.

INTERVISTATORE - Eh certo.

P3 - Cioè so che sembra scontato, ed è scontato, però mi ha aperto tutto un mondo che non credevo esistesse insomma.

INTERVISTATORE - E che cosa ti ha insegnato quest'esperienza?

P3 - Andare diciamo non altro paese, soprattutto in un paese così lontano, sicuramente è molto stimolante. Mi ha insegnato diciamo anche come avvicinarmi ad un progetto di ricerca in maniera un po' più strutturata, cioè questo ovviamente non l'ho fatto da sola, ho avuto Arta che anche lei era la magistrale, scienze dell'educazione degli adulti, e la dottoranda Chiara, che ci ha aiutato comunque molto con la struttura eccetera. Anche solo il fatto di dover imparare un'altra lingua daccapo, c'era il portoghese, insomma...

INTERVISTATORE - E come è andata questo studio della nuova lingua?

P3 - Io mi sono preparata circa un mese prima, perché non mi piace andare totalmente impreparata, cioè nel senso ho bisogno di sapere qualcosa, però ovviamente la parte grossa è venuta nel campo, questo sì, cioè avevo già provato una cosa simile con la Winter School, però era inglese. Però per esempio quell'esperienza mi è servita molto a...

INTERVISTATORE - Quale esperienza?

P3 - Della Winter School.

INTERVISTATORE - Dove l'hai fatta la Winter School?

P3 - In Germania, è stata un'esperienza di due settimane circa, e mi ha molto bloccato insomma, mi ha fatto vedere anche un lato di me che non credevo ci fosse insomma, tutti volevano andare a questa Winter School ma alla fine nel mio corso di laurea siamo andati solo in due quindi poi alla pratica. E quindi niente, mi sono messa in gioco e mi ha anche aiutato a darmi una panoramica di cosa stavo davvero studiando nell'educazione degli adulti, c'è stato uno studio personale, e poi uno studio lì alla Winter School che mi ha aiutato molto ad identificare bene le tematiche, cosa che magari... cioè perché l'ho fatta il primo anno della magistrale, all'inizio magari non sapevo ancora bene di cosa si trattasse, chi erano gli autori di riferimento, quella è stata magari la spinta che poi mi ha portato a fare domanda per il bando per il Brasile.

INTERVISTATORE - Va bene e guardando un po' più alla tua dimensione di costruzione della tua professionalità, del suo profilo professionale, che supporto hai avuto dal job placement dell'Università di Firenze?

P3 - Allora ho partecipato a diverse attività del job placement durante tutto il percorso della magistrale, è stata un'esperienza, per tutte le attività che ho fatto, positiva, alcune erano mirate un po' più a livello individuale, alla persona, come il CV check o l'orientamento (inc.), altre magari miravano di più a non lo so tipo due giornate, un seminario sull'intraprendenza...

INTERVISTATORE - La palestra sulle intraprendenza, okay.

P3 - Quella l'ho trovata veramente molto formativa, molto d'aiuto, a livello personale devo dire che è stato talmente pieno, insomma sono state delle giornate talmente piene e talmente intense, e veloci anche, che io, per come sono fatta io, non ho avuto il tempo e modo di fissare bene i concetti. Sicuramente è rimasta l'esperienza, e quella insomma vissuta è assolutamente efficace, però ci sono determinate cose che vorrei approfondire.

INTERVISTATORE - Tipo?

P3 - Tipo l'approccio con cui abbiamo svolto il progetto che c'era stato assegnato, quindi (inc.) e queste cose qui, vorrei indagarle di più, sicuramente è stata una finestra molto utile.

INTERVISTATORE - E se uno guarda alle competenze che ti ha permesso di sviluppare tutta questa serie di servizi che hai menzionato quali competenze pensi di poter individuare, ecco.

P3 - Le competenze che ho sviluppato tramite i servizi non saprei, cioè sì, penso alla cosa che ho detto dell'intraprendenza, l'intraprendenza l'ho appresa da altro, da altre esperienze. Sicuramente mi hanno dato la possibilità di focalizzarmi di più, darmi degli aiuti anche tecnici, focalizzandomi di più su cosa volevo fare e come lo volevo ottenere, questo sì.

INTERVISTATORE - E sugli altri servizi quali sono le competenze?

P3 - Parlavo in generale tutto quello di cui ho partecipato.

INTERVISTATORE - Dell'intraprendenza come competenza per la ricerca del lavoro?

P3 - Sì.

INTERVISTATORE - Quindi dire costruisco un percorso, un profilo.

P3 - Come lo faccio e perché lo faccio, che magari non è scontato, cioè magari è contatto ma anche capire il perché lo stai facendo, perché vuoi ottenere quella cosa, è d'aiuto insomma, cioè li valuto positivamente i servizi a cui ho partecipato. Per esperienza collettiva, del mio corso di laurea, dico che ci sono un po' di remore a partecipare a questi servizi.

INTERVISTATORE - Perché?

P3 - Per esempio l'ultimo a cui ho partecipato, la palestra dell'intraprendenza, non so, non viene vista come un'opportunità di crescita ma come un obbligo da assolvere. Poi nel momento in cui viene fatta e seguita allora uno riesce a riconoscerne il valore, però prima c'è questa distanza che è difficile colmare.

INTERVISTATORE - Va bene quindi insomma se ho capito bene queste attività di job placement ti hanno permesso di essere intraprendente e di progettare il tuo percorso professionale.

P3 - Sì.

INTERVISTATORE - E come lo immagini questo futuro professionale da qui ai prossimi due anni?

P3 - Prima mi hai chiesto se mi pentivo di qualcosa.

INTERVISTATORE - Sì.

P3 - Sono contenta dell'esperienza che ho fatto in Brasile veramente tanto, mi sono pentita di non aver fatto magari un tirocinio più improntato su quello che volevo fare, cioè progettista formativo. Sicuramente sono ancora in tempo a buttarmi verso un'azienda, però magari ecco fare un tirocinio in un ambiente protetto come l'università sinceramente sarebbe stato d'aiuto, perché vorrei fare questo, vorrei fare il progettista formativo e mi trovo a dover pensare io a come presentarmi, cioè ho solo esperienze teoriche, universitarie, e quindi mi sento un po' carente da quel punto di vista, anche se devo cominciare insomma.

INTERVISTATORE - Però la definizione di un'area professionale, di un profilo, l'hai identificata, no? Come pensi di poter raggiungere quest'obiettivo? Quali attività sta immettendo in campo per raggiungere quel livello? O pensi di voler fare.

P3 - Sicuramente io in questo periodo sono in una situazione per cui ho bisogno di trovare lavoro, ovviamente preferirei nel mio campo di studi eccetera, quindi ho già la laurea

triennale, sto mandando curriculum a tutte le cooperative sul territorio, ma anche visto offrendo ai ristoranti e bar, perché al momento ho bisogno di questo. Sto un po' valutando, visto che appunto dovrei laurearmi a luglio, se ho la possibilità appunto di fare un tirocinio auricolare, però insomma in questo periodo, debbo capire come riuscire a gestirla, e altrimenti se non riesco, cosa probabile, niente semplicemente al momento mi offrirò così come sono, magari utilizzando diversi modi però sì.

INTERVISTATORE - Quindi ha il obbiettivo ben chiaro ma magari le attività verranno strada facendo.

P3 - Sì.

INTERVISTATORE - Quindi diciamo il suo percorso da qui ai prossimi due anni come lo vedi in sintesi?

P3 - Come lo vedo, penso che le cose arriveranno via via, cioè anche data l'esperienza che ho avuto, sono abituata a fare dei lavori per cui ero realizzata, poi ho dimostrato a me stessa di avere le competenze per farli, e quindi diciamo che da questo punto di vista ho una certa fiducia, magari influenzata però ho fiducia.

INTERVISTATORE - Di riuscire a farcela.

P3 - Esatto.

INTERVISTATORE - E invece l'ultima domanda, quale relazione sussiste tra la tua prospettiva di carriera e il tuo progetto di vita personale?

P3 - Al momento coincidono, coincidono molto perché una buona parte del mio progetto di vita è la mia carriera, quindi c'ho creduto tanto, c'ho messo tanto, diciamo che c'è questa possibilità che c'è a cui non penso perché non credo di essere adatta, o comunque sia la vedo come molto più raggiungibile rispetto a quella di fare la progettista.

INTERVISTATORE - Quale prospettiva?

P3 - Quella di fare il dottorato, visto che insomma diverse esperienze che ho fatto puntano più su quel tipo di impostazione che magari su altro, però questo fa comunque parte della carriera.

INTERVISTATORE - Quindi da qui ai prossimi due anni ti vedi non soltanto come progettista, cioè le due strade sono... no no perché avevo capito che c'era soltanto una strada. Quindi ci può essere o la strada della parte più professionale lavorativa, che è la parte del progettista, e l'altra strada comunque è quella del dottorato, giusto?

P3 - Esatto.

INTERVISTATORE - Quindi continuare gli studi magari continuando quello che hai già fatto in questi anni.

P3 - Sì in questi anni però meglio.

INTERVISTATORE - Certo, con una prospettiva diversa, con un'impostazione diversa. Perfetto, va bene, grazie intanto.

INTERVISTA #4

INTERVISTATORE - ... una prima parte sull'analisi dei bisogni, quindi un quadro di insieme diciamo delle tue esperienze, e poi andando a focalizzarsi sulla laurea triennale e poi sulla laurea magistrale e sulle prospettive future, va bene?

P4 - Va benissimo.

INTERVISTATORE - Quindi guardando indietro il tuo percorso, diciamo dalla fine della scuola secondaria ad oggi, quali sono state le tappe fondamentali che hanno caratterizzato le tue scelte.

P4 - Diciamo che sono partita con le mie scelte in una direzione che è già iniziata dalla prima superiore, quando ho scelto comunque di incanalarmi nel percorso di scienze della formazione, il mio istituto provvisti chiamava a quel tempo proprio scienze della formazione, quindi diciamo che l'indirizzo bene o male già l'avevo scelto.

INTERVISTATORE - Dov'era il liceo?

P4 - A Pisa, poi adesso insomma è più pedagogico comunque. Da lì la scelta dell'Università in realtà vacillava tra psicologia e appunto quella che poi scelto, educazione sociale, perché comunque nel mio percorso delle superiori tanto incideva proprio la materia di psicologia durante il percorso, e siccome poi mi è piaciuta, e tutt'ora comunque ho passione, lì per lì ero molto indecisa. Sono venuta in facoltà, ho ascoltato anche i servizi di orientamento poi per i corsi futuri, e alla fine non so cosa mi ha fatto scegliere, ero da sola, non ho avuto amicizie comunque che mi abbiano comunque influenzato, ho scelto questa, e anche comunque il fatto di fare la pendolare, non abitavo qui a Firenze, comunque non abito a Pisa, perché tutti mi dicono "vabbè in 40 minuti ci sei", è un paesino che sta di mezzo tra Pisa e Pontedera e quindi è quel famoso treno che fa tutte le singole fermate e ci mette un'ora e un quarto abbondante, e non avendo mezzo proprio, quindi anche facendomi portare da mia mamma andata e ritorno, è stata una scelta e un'organizzazione che ha inciso proprio sulla famiglia, perché tuttora non ho un mezzo, non ho disponibilità tuttora familiare, quindi ho la patente ma bisogna gestirsi così, quindi è stata una scelta che ha coinvolto tutti. Comunque il percorso della triennale mi è piaciuto anche se all'inizio è stato abbastanza traumatico, infatti anche già dei primi tre esami, che mi ricordo benissimo le tre votazioni che ho preso, sono stati esami abbastanza altalenanti, c'è veramente dove all'inizio mi ricordo il primo esame stato con il professor Scotto e io avevo tipo l'adrenalina a palla e mi ricordo che quando iniziai a parlare iniziali a ridere come una matta perché mi era presa la, come si dice, l'adrenalina l'avevo scaricata in quel modo, meno male che poi andò bene però in generale gli esami erano un po' altalenante, ma perché non avevo capito qual era la nuova modalità con cui studiare e interfacciarmi con gli esami, cioè ero rimasta comunque con lo schema delle superiori. Poi anche le superiori comunque stato percorso dove all'inizio non andavo bene, poi dalla superiore con il percorso della triennale, nel percorso insomma terza, quarta e quinta, ho scoperto una modalità di studio che mi ha permesso poi di arrivare in fondo, che all'incapacità di tutti avevo preso il massimo dei voti e nessuno c'aveva creduto, tantomeno i professori, quindi diciamo che sono partita con un'insicurezza di base abbastanza elevata, e poi invece man mano ho preso passione con gli esami, perché anche i primi tre nomi piacquero poi più di tanto, invece poi nel secondo semestre mi ricordo che trovai passione, mi è piaciuto, cioè stavo cadendo che avevo fatto la scelta giusta. Poi il secondo anno feci il tirocinio al nido e il tirocinio in realtà, anche se tutti mi avevano detto vabbè tutti andate al nido, ma perché, insomma ci sono anche le cooperative sociali che magari puntano sulla disabilità e assistenza, in realtà a me il nido è servito perché poi ho capito che è quello che non voglio fare, cioè nel senso mi piace tanto tuttora comunque, perché poi dopo che ho fatto la maturità è da lì che unica da fare il babysitteraggio che tuttora faccio, e tengo più bimbi piccoli che bimbi grandi, però ho capito grazie al tirocinio che non è propriamente quello che in prospettiva futura vorrei fare, perché sono proiettata su altro, per esempio ho capito che sono più portata con i

ragazzi un poco più grandi, anche adolescenti, perché a me piace il dialogo, cenere senza aiutarli con la parola, con il sostegno, o comunque non lo so magari a volte mi capita spesso di aiutarli con i compiti però poi c'è di più, magari si confidano, cioè ho capito che l'aspetto infanzia... quindi meno male non ha scelto scienze dell'infanzia perché anche lì ho visto che non c'è più però nella scelta tra infanzia ed educazione tutte le mie amiche andarono a infanzia e io andai ad educazione sociale, e anche lì insomma non lo so era una scelta che mi sembrava la più giusta e infatti per me è stata quella più giusta. E poi sono arrivata alla fine della triennale in panico per fare la tesi, perché è tutt'ora infatti ho il panico ad interfacciarmi nel fare un percorso di tesi, quindi c'ho messo tanto a cercare il professore, a cercare una tematica che mi piacesse, ma perché ho capito anche dottore che è perché ho un problema di fondo sulla fiducia mia di dire mi piace questo argomento, voglio fare questa cosa, e invece poi in triennale, cioè alla fine del percorso ero soddisfatta di quello che avevo intrapreso, però avevo capito che non mi bastava. Tanto per aggiungere acqua al fuoco ho deciso di intraprendere la magistrale, e anche lì non è stata facile che inizialmente mi ero iscritta al 85, proprio al primo semestre, quindi mi ero iscritta all'85 con l'idea di a parte che volevo fare pedagogia clinica, poi mi sono informata veramente nel dettaglio insomma qui in facoltà, con gente che ha già frequentato, tramite Internet, e no, ho capito insomma che... poi venendo anche gli studi che ha fatto alla professoressa (omissis) sul interfacciarsi nel mondo del lavoro dalla laurea all'effettiva entrata nel mondo del lavoro a distanza di un anno, sono state tutte cose che comunque mi hanno fatto capire che poteva essere la scelta migliore, però avevo scelto senza pedagogia fondamentalmente, forse perché influenzata dalla triennale e sempre comunque dalla magistrale, per me insomma il liceo scienze della formazione che ha inciso tantissimo. E invece poi frequentando il corso mi ricordo benissimo della (omissis), del professor Buccarelli, e non mi ricordo chi, non il professor (omissis) perché infatti l'ho dato adesso mi sono accorta che, lo diceva anche la professoressa (omissis), ne abbiamo discusso anche all'esame del (omissis), c'era un ribaltamento della modalità di lavoro e di studio notevole, cioè comunque trovarsi poi a fare lavori di gruppo, non più comunque trasmissione, o non solo trasmissione di conoscenze cattedra-banco, che comunque per me a livello personale incide tanto la distanza, cioè la divisione professore-studente da una parte, anche strutturale, a me incide tanto livello proprio anche magari di dire intervenire per fare una domanda, una questione, un dubbio. Quindi lì panico, mi ricordo benissimo quando già la professoressa (omissis) ci disse di venire davanti e presentarci attraverso, ad una presentazione di se stessi attraverso dei disegni, o dell'immagine, panico perché andare di fronte agli altri no. Però poi anche col professor Buccarelli cioè si sono affrontate tematiche che io non avevo mai toccato, cioè anche del mondo del lavoro, di come viene trattata la gestione delle risorse umane dal passato a oggi, insomma non è stato facile però avevo capito che quindi la novità di trattare non sempre le stesse cose, perché infatti a pedagogia clinica un'altra cosa è che confrontando le materie tantissime le avevo già fatte con gli stessi prof e bene o male erano gli stessi libri, guardai anche i libri, quindi a me piaceva confrontarmi con nuove cose, e quindi lì ho capito che dovevo cambiare. Quindi ho cambiato la classe, cosa che poi hanno fatto anche altre persone, io sono stata l'apripista, e ne sono contenta, cioè non cambia più di tanto, cambiano però quegli esami dove non venivo stimolata nel parlare sempre delle stesse cose, infatti avevo frequentato l'analisi dei bisogni però dalla professoressa (omissis) dell'85, e liberamente abbiamo sempre trattato delle stesse cose della triennale, e lì mi ero scociata ma non nei confronti... cioè dell'argomento, che comunque erano conoscenze già acquisite e quindi non ero stimolata per dire anche a studiarlo. Invece tipo già per me il lavoro di gruppo vale tanto, anche se comunque c'era lo spostamento non indifferente però comunque vieni la mattina, ci si organizza e si rimane fino alla sera ero la prima a dire okay, però ti stimola proprio, è una nuova modalità di studio e di lavoro che io ne ho trovato beneficio, anche poi aldilà del voto a fine esame, che poi cioè comunque bene o male i voti cambiano notevolmente anche alla triennale, è vero, però.

Tanto più al percorso di mezzo piuttosto che poi al voto, che bene o male se non sbaglio sono tutti andati bene, quindi anche lì alla fine del percorso tiri giù le somme e vedi voti alti hanno fatto la differenza.

INTERVISTATORE - E guardando indietro a questo percorso che mi hai raccontato che cosa cambieresti?

P4 - Cambierei il mio approccio nei confronti di come ho affrontato questo percorso, perché ero impaurita, e tuttora lo sono, perché magari affrontare le cose più direttamente, perché io sono una rimandina, cioè nel senso se non mi convince rimando e rimando, come gli esami, rimando e rimando, come mi è successo in triennale che mi sono voluta lasciare per forza all'esame che più ho odiato, che poi non ci azzeccava niente perché era storia delle dottrine politiche e per me è stato uno scoglio abbastanza grande, infatti poi meno male era l'ultimo, e glielo dissi anche alla professoressa, perché non andò proprio bene, uguale quest'anno, mi sono lasciata un esame del secondo anno che per esempio per tanti era facile, per me no, l'ho dato adesso, tutto a posto, però tornasse indietro dovrei affrontare le cose con un po' più di petto, e mi conosco quindi so che quando una cosa mi fa paura la evito, invece dovrei più che cambiare le scelte che ho fatto cambiare me, cioè cambiare me come persona e proprio come affronto le situazioni, tuttora eh, però magari dal passato ad oggi qualche miglioramento c'è stato, però penso che la cosa più grossa sia questa a livello personale più che di scelte mie che ho fatto, perché per adesso sono convinta di quello che ho fino adesso portato avanti.

INTERVISTATORE - Guardando un po' all'esperienza del corso di laurea triennale mi dicevi che è stato diciamo un percorso piuttosto lineare. Come sei arrivata a scegliere proprio qui a Firenze e proprio scienze dell'educazione sociale?

P4 - Allora a Firenze perché comunque a Pisa, pur essendo una città di facoltà, cioè comunque è rinomata, non c'è l'indirizzo della formazione, quindi per forza di cosa diciamo che era anche la città più vicina, perché poi comunque quando vai a fare le scelte tiri le somme e vedi che comunque incidono le disponibilità economiche della famiglia, disponibilità mie, e quindi l'idea di spostarmi magari a Bologna, era un'altra scelta anche per la magistrale, poi l'ho accantonata subito perché uno dei primi problemi è quello. Quindi scegli la città più vicina ed era Firenze. Ho scelto questa perché io sentivo che comunque il mio indirizzo, giacché ho scelto appunto come ti dicevo il liceo, era già questo, io mi reputo portata per la parte umanistica, non mi sono mai reputata portata per la matematica, anche se magari ero brava però cioè la parte razionale, e forse anche della psicologia, un po' mi ha frenato questo, perché adesso una mia amica del liceo si è laureata alla triennale magistrale in psicologia, quando ti vai ad interfacciare su di lei anche magari sulle interviste e questionari che lei ha fatto per la sua tesi, e magari mi ha chiesto aiuto, adesso proprio abbiamo due modi di vista completamente diversi perché lei comunque la analizza sempre dalla parte quantistica, dalla parte delle statistiche, quando parli con lei è molto più sulla scienza della psicologia, mentre invece quando parla con me io la vedo in tutt'altra... cioè non che la vedono un'altra maniera, la interpreto in un modo più umanistico. E quindi anche in quella situazione mi resi conto che la scelta che ho fatto è giusta. Scienze dell'educazione sociale perché non sapevo... in fondo c'era infanzia, educazione sociale, del settore formazione era questo, e anche lì volendo proseguire il mio percorso della magistrale, che avevo già deciso, c'erano questi due, però infanzia... io vado molto anche di istinto, sono un po' una via di mezzo, e quando lessi tutto il percorso, gli sbocchi professionali, il fatto di, poi non so se magari mi sbagliavo però il fatto dell'infanzia, solo la fascia di età 0-3, e legata solo a quella fascia per me era limitante. Quindi è educazione sociale era un po', non lo so, mi dava l'idea che fosse più spaziosa, poi a quel tempo avevo un po' più l'idea di lavorare con le disabilità, con questa tipologia di persone, e quindi ero più... poi in realtà la tesi l'ho fatta sugli anziani, cioè ho fatto proprio un potpourri, però anche quello mi è servito infatti l'ho detto anche non mi ricordo se era un'altra intervista, cioè il fatto di aver fatto educazione sociale, parti con l'idea del nido per poi magari fare esami per cui ti rendi conto che ti piace anche

comunque la parte della disabilità, anche degli anziani, infatti ho fatto come tre step, nido, età di mezzo e poi mi sono ritrovata a fare la tesi sull'anziano che nella nostra facoltà per esempio cioè io l'ho detto anche intesi che non viene trattata, e quindi anche a cercare testi ai libri è stato abbastanza complesso, però poi a me è piaciuto un sacco, e ho fatto le interviste con gli anziani e mi sono divertita tantissimo, infatti una cosa che pecca secondo me per esempio il nostro corso, lo so che è stato rivoluzionato e suddiviso in tre corsi sottostanti però il percorso dell'anziano per esempio è un percorso che non viene mai toccato, e ho scoperto anche qui che magari mi piace anche quello, in sostanza a me piace tutto, infatti mia mamma mi dice sempre che sono curiosa di tutto, quindi magari parto con un'idea, poi ne scopro un'altra, tipo scoperta guidata, ne scopro un'altra, un'altra e non è voglia abbandonare una per prenderne un'altra, perché poi in realtà scopro che nel mio calderone mi piace tutto, ma non perché ci metto di tutto un po' ma perché veramente poi mi interessa a tutto, e anche a scegliere poi che cosa fare in un'ottica futura è problematico.

INTERVISTATORE - Pensi che la curiosità possa essere definita una competenza?

P4 - Secondo me sì, cioè io lo vedo tanto anche nella vita quotidiana, cioè io sono curiosa in tutto, sia a livello di università che nella vita normale, cioè se una cosa mi interessa prendo, che ne so, il telefono e cerco come si fa, se sono curiosa mi informo, chiedo a chi di dovere come mi devo comportare, ma anche curiosità banalissime come cercare, adesso non mi viene in mente però magari anche lì mi relaziono con le amiche della mia stessa età che magari fanno una cosa e si fermano lì, e gli dico ma prova, cerca, informati, vai sentire, cioè infatti io sono quella che mi mandano sempre ovunque per sentire e parlare per capire come fare una cosa, sono io il tipo anche in casa quella che si interessa di gestire le cose, ma perché sono io che ho bisogno di togliermi anche il dubbio che amiamo e sentiamo. E anche all'università la curiosità, cioè secondo me è uno dei vari step fondamentali, cioè senza di quella mi limito a fare il compitino magari. Quindi nel mio possibile non mi fermo lì ma vado a vedere oltre, per quello che posso e nei tempi che posso, però secondo me sì, cioè la curiosità per me è sempre stata una cosa fondamentale, ed è per questo che mi piace tutto e di tutto, cioè non c'è niente che non mi fa filo, come mi dicono a casa mia, ma è vero, però di questo ne sono... cioè per me è una cosa positiva perché comunque mi piace veramente tutto, dal viaggio, da qualsiasi cosa mi capiti sottomano.

INTERVISTATORE - Prima parlavi della tua tesi, della laurea triennale, su che cosa l'hai fatta nel dettaglio, di che cosa trattava poi?

P4 - Io ho fatto la tesi con la professoressa (omissis) ed il rapporto che c'è tra la terza età e la tecnologia, e tutto nacque, perché anche lì non sapevo che argomento portare, non sapevo con chi possa presentarmi in mano, almeno un'idea di progetto, e invece poi un giorno il nonno di mia cugina mi raccontò che frequentava questo corso, già quasi settantenne frequentava questo corso di computer in un'associazione, tra l'altro era gestito da un servizio civile, da un ragazzo, e quindi lì mi era venuto un attimo minimo di idea, andai a sentire la professoressa, era soddisfatta di questa cosa, cioè in realtà comunque ho intrapreso questo percorso senza avere minime conoscenze di base né per quanto riguarda l'ICD, se non con la professoressa (omissis) ma per un esame, e gli anziani ben che mai perché proprio mai trattati. Quindi anche lì mi sono messa a cercare tutti i libri che trattassero degli anziani e non ce ne sono tanti, cioè o libri degli anni 70 ma attuali pochissime, e poi ho fatto le interviste e anche lì mai fatte, quindi sono tutte esperienze, infatti anche lì rimandavo perché avevo paura di non essere all'altezza, di sbagliare, comunque andare lì, non lo so, la cosa nuova poi in realtà mi spaventa, e invece poi è venuto fuori un bel lavoro, ne fui contenta poi che mentre sento benissimo, capii cinque giorni dopo che mi dettero un punto in più alla tesi, perché ero talmente euforica che non avevo capito che in realtà mi hanno dato un punto in più rispetto al normale, e lì veramente ero contentissima, però quando poi arrivi in fondo e hai un lavoro secondo te fatto bene, dove c'ho lavorato tanto, ha ripagato tutto il lavoro. Però non è stato un

lavoro... cioè è stato abbastanza lineare, io sono molto tranquilla poi, se sono decisa nel fare quello allora vado come un treno, quindi l'ho veramente come un passatempo, e in realtà poi mi sono laureata a luglio ma il 1 maggio per esempio l'avevo già finita bene o male, però non perché avevo tirato via... ma perché proprio quando mi metto nel dire faccio quello lo faccio veramente, magari anche in quel poco tempo che ho però ci metto la testa, se invece faccio una cosa per cui non sono convinta difficile che faccia qualcosa di concreto.

INTERVISTATORE - E guardando a questo percorso di laurea triennale quali pensi siano stati gli insegnamenti che più hanno caratterizzato il tuo percorso?

P4 - Tanti non l'hanno fatto, cioè ci sono tante materie che proprio a stento ricordo il nome e a stento ricordo gli insegnamenti, non so se si possono citare, tipo storia delle dottrine politiche, storia del cinema, anche se comunque era interessante però non ci trovavo... e infatti sono tutti e dammi che mi ricordo magari perché mi ricordo solo il voto, perché ho questa memoria a lungo termine abbastanza marcata, poi mi ricordo statistica, scelsi statistica e fu la morte, però siccome io alle superiori o avuto un percorso abbastanza altalenante con storia, per cui c'era un professore dove in cinque anni non abbiamo mai fatto storia, questo era il riassunto, quindi il fatto di venire qua e trovarmi gli esami di storia mi impauriva, quindi ecco perché le storia delle dottrine politiche bocciatissima. Però invece quelli che mi hanno colpito se non sbaglio sono quelli del secondo anno, dove tutti vertevano fondamentalmente sulla pedagogia, cioè per esempio l'esame del professor (omissis), filosofia dell'educazione, è stato per esempio un esame bellissimo che tuttora ricordo, eppure è stato un esame mi ricordo di cinque libri, 12 crediti, la morte, perché mi ricordo che libro più difficile era il libro piccolissimo con sì e no 30 pagine, però quello è stato un esame secondo bello. Poi per esempio l'esame con la (omissis) e col (omissis), che infatti insomma collaborare insieme, almeno a me sono piaciuti tanto e sono comunque cose che mi rimangono, quando mi ricordo le cose che ho studiato vuol dire che hanno lasciato una traccia su di me.

INTERVISTATORE - E che cosa intendi per piacere, potresti specificarlo meglio? Perché piacere può essere legato a tanti aspetti.

P4 - Perché la triennale infatti non l'ho vissuta come la magistrale, infatti quando dico piacere è perché a quel tempo, sembrano vent'anni fa, a quel tempo proprio non la vivevo nemmeno in ottica lavorativa, era proprio un piacere nel venire qua e frequentare le lezioni e semplicemente ascoltare quello che ti dicono e apprendere quello che mi interessava. Quindi piacere in quel senso. Ad oggi più che piacere è più conoscenze che però per esempio le penserei in ottica di lavoro futuro, cioè per esempio lì era proprio un piacere perché comunque sono tutti aspetti di materie pedagogiche, infatti si ritorna lì, cioè è sempre quello che mi ha colpito più di tutti, però è più un piacere, cioè lì mi piacciono come materia forse come interesse personale anche, cioè a quel tempo io lo concepivo più così, più interesse personale più che un piacere in un'ottica di pensarla e di proiettarla in ambito lavorativo, era proprio un piacere nell'ascoltare e apprendere, erano tutte cose nuove poi fondamentalmente. Mentre invece tipo adesso nella magistrale le ho concepite più come cose tecniche, cioè non so se mi so spiegare, cioè il fatto proprio anche solo nel buttare giù la relazione, strutturarla in quel modo in cui ti viene dettato dall'alto, cioè non si è proiettato in un piacere ma è sempre piacere però... perché poi se ho fatto la magistrale un motivo c'è, perché poi ho capito che a me, è brutto dirlo, a me piace studiare, nel senso che mi sono accorta che a me piace, infatti mi sto chiedendo dico finita la magistrale, che si spera finisca, poi dopo cioè in realtà a me mi fa paura abbandonare i libri perché a me piace, cioè a me piace stare sui libri, ma anche se qualcuno mi viene a chiedere "mi puoi aiutare su questo" sono la prima ad aiutarli con i compiti, a me proprio piace stare nei libri. Quindi anche lì ora io sono andata avanti però c'è l'idea, non lo so, che magari dopo potrei intraprendere un percorso che non sia subito lavorativo, però allo stesso tempo non è che ho proprio diciott'anni, nel senso primo poi a lavorare ci devi andare. Quindi anche lì ho capito che magari... cioè mi sto analizzando in

questo periodo nel dire cosa fare dopo la magistrale, se buttarmi in un mondo lavorativo o intraprendere un nuovo percorso, ma non saprei neanche cosa, cioè ho solo capito che mi piace il fatto di mettermi lì, fare ricerche, cioè a me manca frequentare la facoltà magistrale, cioè la triennale era più un fatto di vengo, mi piace frequentare la lezione, ho instaurato un'amicizia, comunque ti isoli da casa, almeno per me è servito staccarmi, fare anche solo il viaggio non mi è mai pesato, anche se comunque sono più di un'ora e 20 di rottura, però io a volte veniva a Firenze anche a caso così, tanto per fare qualcosa. invece alla magistrale se ne parlavo anche con altre ragazze, insomma che erano nel mio gruppo, ci manca proprio l'idea di ritrovarsi, di lavorare insieme, cioè che a me mi ha stimolato molto di più, almeno dovrebbe essere così spero alla magistrale rispetto alla triennale, anche se comunque nel secondo anno è stato meno intensivo del primo, cioè il secondo anno è stato un po' più, anche proprio per gli orari che ci hanno dato, cioè tipo venivo sì e no 1/2 volte a settimana, e già quello magari mi incide nel... cioè io ho bisogno di essere abbastanza stimolata perché sono fatta così, però alla magistrale il primo anno è stato molto intenso e mi ha dato un sacco, cioè io mi ricordo tutto e lo rifarei, cioè un'altra domanda che a volte mi pongo è se lo rifaccio, e sì lo rifarei 1000 altre volte. E anche il percorso della magistrale è stato un po' tortuoso ma perché sapevo che la volevo fare ma non sapevo cosa, perché se tuttora tu mi chiedessi che cosa vuoi fare dopo non lo so, non lo so, cioè non lo so perché si ritorna all'inizio nel fatto che mi piacciono talmente tante cose, ho scoperto qui nella magistrale tante nuove professionalità, nuovi aspetti lavorativi che prima non avevo mai considerato, e quindi se mi chiedi quello non lo so. E infatti anche quello mi fa paura perché non so dove proiettarmi, mi piace tantissimo, e l'ho scoperto ora con gli esami e con le esperienze anche personali da casa, per esempio la gestione delle risorse umane, c'è un aspetto che a me piace tantissimo la parte comunque del lavoratore, mi piace anche tantissimo l'aspetto della formazione, quindi non saprei veramente. E anche il tirocinio non l'ho ancora fatto, perché io ho finito gli esami ora, a febbraio ho dato ultimo, il tirocinio non l'ho ancora fatto, saranno pure 70 ore quindi si fa presto, perché non so dove buttare la testa, cioè non so dove andare, e quindi sono qui che tentenno perché non so veramente dove farlo. Sul servizio che c'è degli stage, per ricercare le aziende, non è così in linea diretta come in triennale, in triennale bene o male sapere quali erano le chance, qui è un po' più complesso e quindi anche negli stage tipo nella mia zona, Pisa o comunque zone limitrofe, niente, qui a Firenze sì però non so se è l'azienda giusta, non so se poi vai a fare effettivamente quello che pensi di dover andare a fare, e quindi infatti ne stavo parlando giusto ieri con una mia collega che entrambe siamo un poco sì, perché anche lì non è che tipo vado e sento, no, io rimando e quindi rimando all'infinito e non so poi, insomma ancora devo capire l'aspetto del tirocinio. Però per dire rimando in continuazione perché ho paura anche di sbagliare, non lo so, ancora mi devo studiare.

INTERVISTATORE - Una domanda, perché era molto interessante la riflessione che facevi fra la differenza fra l'approccio allo studio in triennale, legato molto alla dimensione di piacere, e quello che dicevi sull'aspetto magistrale più in ambito tecnico, cioè più rivolto all'acquisizione diciamo di strumenti giusto?

P4 - Esatto, lasci il libro, perché poi lo lasci, cioè non è più l'elemento fondamentale per affrontare gli esami, ma anche al di là dell'esame cioè il libro è d'accompagnamento, cioè se dovesse riflettere non ho più toccato quei 5 o 6 libri in ogni esame, a parte quei due o tre che ci devono essere, il libro era di accompagnamento e tuttora è rivolto verso l'esperienza, verso il confronto e anche l'esperienza, che comunque abbiamo di fatto interviste, questionari, quindi anche lì realizzare uno strumento tecnico, e poi comunque interfacciarsi con l'esperienza di fare altre interviste, poi magari di riportarle del gruppo, di lavorarci insieme, cioè a me infatti la cosa che mi ha convinto poi di questa magistrale è il fatto proprio di lavorare, cioè di abbandonare la conoscenza trasmissiva, anche perché poi secondo me si va in un'età per cui basta stare lì a tu per tu, anche perché Pippo io ho capito che se quei pochi esami che abbiamo fatto di conoscenze trasmissive io non ho

frequentato, cioè ne ho fatte tre e poi basta, perché avevo capito che, dopo aver fatto gli altri, che mi ha aperto un mondo diverso, mettermi poi lì a riascoltare le stesse cose che magari non mi prendevano neanche più di tanto a livello personale, di piacere in quel caso, non andava sono sincera.

INTERVISTATORE - E che cosa pensi allora però che sia cambiato fra quel tempo in cui diciamo, categorizziamola così, che studiavi per piacere, e quel tempo in cui studiavi per acquisire degli strumenti, che cosa pensi che sia cambiato? Perché per come l'hai descritto, poi insomma correggimi se sbaglio, però l'hai descritto come una prospettiva che tu davi a quell'attività. Ecco che cosa è cambiato da quella prima fase a quest'altra.

P4 - In primis sono cambiata io, cioè nel senso io come persona sono maturata, cioè non lo so facendo una riflessione su di me sono cambiata tanto, e quindi magari se in triennale mi bastava, forse perché comunque rimangono un po' i residui del passato di tutto il liceo, che comunque richiede tantissimo, quindi lì magari mi bastava fare quello, nel senso mettermi lì, studiare per il piacere di farlo, perché poi si andò altrimenti non avrei neanche scelto la triennale, e basta. È cambiata, cioè mi sono accorta che sono cambiata io e grazie a Dio è cambiato anche il corso di studi, cioè nel senso non lo so interfacciarmi anche con altri di altre facoltà quando io dico che faccio lavori di gruppo si mettono le mani nei capelli, e non ho capito il perché, cioè quando ho parlato di che cosa si fa tutti mi hanno detto "ma te sei pazza, io non mi ci metterei mai a lavorare con altre persone, a dover poi mettermi lì in aula a dire agli altri, esporre agli altri il lavoro", invece secondo me serve tanto anche alle persone stesse, cioè a noi studenti. Magari c'è quello che non ha problemi a parlare davanti a 1000 persone, c'è chi magari soffre anche di... cioè conosco persone che soffrono di attacchi di panico per questo. Ora non sono a quel livello però essendo abbastanza timida sotto quell'aspetto a me come persona mi è servito tanto, il cambiamento è proprio il fatto di cambiare me come ruolo e quindi mettermi alla prova nel dire diciamo un discorso di senso compiuto davanti agli altri. La prima volta è stata con un'ansia a 1000, la secondo un po' meno, fino a che insomma visto che sei in gioco giochi e quindi magari ci provi e se ci riesci c'hai ha anche soddisfazione, anche perché davvero quasi tutti sono stati così, in primis la (omissis) che ti lascia anche un sacco di libertà, si è arrivati in fondo che si fece un lavoro bello qui in Altana, e lì fui soddisfatta, cioè fu proprio bello il fatto di lavorare tutti insieme anche guardandosi qui in sala e vedere che ognuno aveva portato qualcosa di suo, perché comunque non porti sapere che già sai nei libri, sono tipo tutte cose che te... magari progetti che hai creato te insieme ad altre persone, quindi anche lì fai la differenza, il fatto di ideare un qualcosa che prima non c'era, mentre prima ti limitavi a portare, insomma non sempre però a portare quello che già sapevi, invece qui sei portata anche a pensare, a creare, a progettare, non da solo ma in gruppo, perché poi nei gruppi comunque si crea quella situazione dove a volte o ne trai beneficio o lavori per quattro, e mi sono ritrovata in una e nell'altra situazione, però va bene lo stesso perché poi in fondo il risultato c'è, però anche lei pensa che poi anche in un contesto lavorativo ti ritrovai non nei gruppi della Mulino Bianco ma dove ci saranno persone dove ne approfitteranno magari della tua buona volontà, perché poi a me piace mettermi lì al computer e lavorare, ho la passione nel fare le slide quindi le facevano fare sempre a me perché a me piace ordinare, strutturare, però fa parte del gioco quindi va bene così.

INTERVISTATORE - E guardando al passaggio dalla laurea triennale alla laurea magistrale come sei andata nel dettaglio, come sei arrivata a scegliere questo corso di laurea qui a Firenze?

P4 - La magistrale sì c'era più il dubbio di andare a Bologna, che poi in realtà Bologna è scienze pedagogiche proprie, proprio pedagogia pura, perché comunque infatti io all'inizio ero proiettata su quello. Poi tanto come ho detto quando poi vai a fare i conti che non si può, anche se comunque ci sono le borse di studio, insomma andavano in gioco troppe scelte mie personali di famiglia e basta, non di che, quindi ho detto di no, e allora mi sono ributtata su Firenze, e comunque avvenire all'inizio ho un'altra volta non

era proprio stimolante, cioè rivenire qui nella stessa struttura dove già sapevo tutto, dove già conoscevo le cose, non è che all'inizio mi emozionasse più di tanto sono sincera, mi garbava più andare verso altri orizzonti, cioè il fatto di scoprire altri posti mi piaceva di più. Però vabbè sono venuta qua nell'85, perché tanto sono così, non c'è cambio, cioè sono convinta di una cosa, poi mi accorgo che ho sbagliato e allora torna indietro, e avevo scelto l'85, però anche lì avevo letto tutti deplianti e sono disponibili qui in facoltà, avevo letto tutti percorsi, insomma gli sbocchi professionali, tuttora comunque in casa mia nessuno sa dire che il corso di studio frequento e che sbocchi professionali avrò, perché cioè forse si presenta... non è che dico faccio giurisprudenza, hai capito? Cioè è un indirizzo un po' più specifico e in tanti non capiscono cosa vado a fare, però vabbè...

INTERVISTATORE - Pensi che questo possa essere un problema?

P4 - Sì, cioè secondo me la nostra facoltà, cioè se sei educatore sei maestra, c'è un po' questa idea di fondo, se hai fatto educazione sociale sei psicologa, perché mi è capitato che seguendo appunto questi ragazzi adolescenti secondo me c'era un qualche problema di base, e dicendolo magari alla mamma mi fa "eh ma te sei psicologhe, parlaci te", eppure l'avrò spiegato 1000 volte il corso di laurea che ho intrapreso, c'è molta confusione in questo ambito, a parte primaria per il resto mi sono ritrovata con una mamma che la figlia si è iscritta quest'anno un corso triennale, tipo due ore, ma non scherzo, tipo un'ora e 40 al telefono perché mi ha chiesto specificatamente tutte le direttive della triennale, gli sbocchi che portava, la differenza tra un indirizzo e un altro, le materie in realtà sono quasi tutte modificate rispetto a quando l'ho frequentato io, sono tre anni fa e quindi neanche... cioè se però mi vengono... perché poi è di zona mia, essendo paesini abbastanza campagnoli come dico io...

INTERVISTATORE - Sì si risale velocemente.

P4 - Sì, fanno che (omissis) ha fatto la facoltà, cioè non si sta in una grande città quindi si fa presto ad arrivare a quei pochi eletti, perché davvero siamo in pochi lì, quindi sanno che io l'ho fatta e allora mi vengono a chiedere informazioni. Però se mi vengono a chiedere è perché ora non che io sia la fonte di saggezza però è perché non sanno di trovare le informazioni, a parte che, banalità che potrebbero fare da soli, però di base secondo me non c'è tanta informazione, il nostro corso di magistrale non è conosciutissimo, cioè quando poi vai a dire che cosa vai a fare non pensavano neanche che fossero profili professionali da ricoprire, quindi anche lì faccio fatica a casa a spiegare che cosa vado a fare e ho fatto fatica, a parte che mi hanno sempre lasciato libera di fare quello che pensano sia meglio per me, però quando gli vale a dire che cosa fai ti fanno "quindi in soldoni? Noi ti si manda l'università per?", quindi anche lì poi la scelta l'ho fatta io, nessuno mi ha mai influenzato. E quindi poi alla fine quando ero indecisa tra anche lì c'era pedagogia clinica e il nostro, pedagogia clinica è dirigenza scolastica, poi scopri che dirigenza scolastica in realtà non lo puoi fare se non ahi primaria sotto, pedagogia clinica non esiste un albo di pedagogista clinico, esci fuori come pedagogista, se vuoi fare il clinico ci sono i tuoi master privati da non so quanto, cioè nel senso fai anche quei resoconti di quel tipo lì, e quindi io ho detto no, anche perché ora con la nuova legge che è uscita, legge Iori se non sbaglio, ho letto che la mia triennale sommata alla magistrale esci da qua che sei riconosciuto pedagogista e soprattutto L19 entra poi nel settore educativo, quindi è brutto dirsi però ho detto mal che vada esco di qua che comunque so che il mio titolo dovrebbe, a cose pubbliche, essere riconosciuto più di una ragazza diplomata o di uno psicologo, o di chicchessia, quindi ho detto esco di qua è la prima cosa che farò è sì mandare curriculum o ovunque, presi anche i settori educativi. Poi cioè non è la mia prima scelta, però anche per fare la gavetta o per dire inizio a fare un lavoro, cioè a me piace, non è però la prima scelta come ho detto, grazie al tirocinio lì magari l'ho capito perché poi fece quattro mesi tutti i giorni dalle otto alle due se non sbaglio, cioè nel senso non ho fatto due giorni al mese, ho visto proprio la quotidianità e l'attività che svolgevano. Quindi sì o butto un riscontro positivo da tutte le educatrici, hanno fatto il mio nome eccetera, però ho capito che non è proprio la prima scelta, però

visto che c'è finalmente questo riconoscimento della nostra classe sommato alla magistrale, quindi ho detto grazie ad io non ho scelto allora pedagogia clinica, cioè sono sincera, sono ancora più soddisfatta a posteriori di aver scelto questa sicuramente.

INTERVISTATORE - E all'interno di questo percorso quali pensi siano diciamo gli insegnamenti e le attività formative che sono state fondamentali?

P4 - Allora io mi ricordo bene quelli del primo anno, c'è ad esempio il primo corso che ho frequentato in assoluto è quello della professoressa (omissis), quindi sicuramente anche quello a me è piaciuto, comunque c'è stata un'attenzione dietro in tutto quello che abbiamo fatto abbastanza elevata, nel senso per essere stato il primo esame di un corso nuovo siamo stati molto seguiti nello svolgere questo tipo di esame, di insegnamento. E poi comunque metodologia, quindi poi è la base per svolgere tutti gli esami successivi, cioè il fatto di poter imparare e capire come buttare giù un'intervista, un questionario o quello che sia, poi è servito in tutti gli esami futuri di gruppo, cioè con la professoressa (omissis) ho fatto sia analisi dei bisogni che pedagogia dello sviluppo e cooperazione nazionale, che lì è servito, cioè nel senso è stata alla base, mentre per fare la triennale la tesi non volendo avevo il libro della Mortari, perché me lo hanno suggerito, quindi già lo avevo masticato diciamo, però erano cose...cioè ho fatto un po' così, inventato diciamo, cioè dopo quando ho studiato veramente, e con lezioni e tutto quanto, perché poi ho frequentato, tante cose un po' le avevo mal capite, quindi è servito anche per quello. E da lì è stata la base poi per gli esami successivi, perché poi ho fatto con la (omissis) analisi dei bisogni, anche quello è stato fondamentale, e dirò di più l'esame delle (omissis), che poi non frequentai perché non potevo, l'ho lasciato in fondo però parlando con una professoressa Torloni mi sono ritrovata inconsciamente a dire tante cose che... cioè ho fatto un buon esame perché avevo tutte le conoscenze acquisite prima, cioè mi sono ritrovata a parlare di analisi dei bisogni, mi sono ritrovata a parlare dei contesti lavorativi, di conoscenze acquisite negli altri esami magari se avesse dato il (omissis) da non frequentante il primo anno ne avrei dette meno della metà, tanto la prof non sapeva se ero all'ultimo anno, al primo o a metà, però lì ha inciso tanto. Quindi mi sono resa conto che nel parlare con lei ho detto un sacco di cose che abbiamo fatto negli esami precedenti, e scartando quei 3 o 4 un po' così, tipo c'è l'esame del Fadini per esempio è stato abbastanza tortuoso, poi è andato bene però c'ho sudato parecchio, cioè sono quegli esami, si ritorna lì, comunque non c'era niente di elaborazione di strumenti, erano sapere di, o come l'esame del Causarano, infatti è quello che poi non ho frequentato ed è quello che ho lasciato per ultimo, lasciamo perdere, non penso di aver mai avuto paura così tanto a dare un esame, eppure è un esame tranquillo, ce ne sono ben altri molto peggio, per me no, quindi quando ho dato l'esame è stato abbastanza ansioso. Causarano, Fadini, cioè sono tutti quegli esami...i laboratori per esempio non sono stati male se non sbaglio, perché anche con la dottoressa Giole abbiamo fatto anche lì un progetto, anche se magari per tre crediti è stato un signor lavoro, cioè il laboratorio abbiamo fatto un po' più alla volè, però anche lì è servito tutto, cioè ho capito che è un percorso strutturato dove acquisisci strumenti per poi riportarli in futuro negli altri contesti di esami, a parte quei 3 o 4 che ho avuto un po' un blocco però penso che quello che ho percepito alla fine di questo percorso è questo. Poi bene o male si sommano tutto insieme, c'è nel senso se in triennali comunque ho percepito più una divisione, una separazione tra le diverse materie, cioè non c'era tanta continuità tra l'una e l'altra, a parte sì a gruppetti però era un pop più sezionale, qua bene o male poi quando arrivi in fondo si uniscono, cioè non so come spiegarlo, cioè sono tutte collegabili l'una con l'altra, perché comunque si scambiano delle conoscenze che bene o male sono utilizzabili in maniera abbastanza...

INTERVISTATORE - Trasversale.

P4 - Esatto.

INTERVISTATORE - Ecco a proposito di questo quali competenze pensi di aver sviluppato in questo corso di laurea magistrale?

P4 - Allora competenze mie, come ho già detto prima, penso e spero di aver acquisito competenze che incidono di più sulla mia capacità di dialogare con l'altro, nel senso di dialogare ma dire la mia, se una cosa non mi va bene di dirla, di non restare in silenzio, che comunque ce l'ho mio di carattere, comunque è stato un modo per capire un po' più di me, quindi sicuramente questo, non pensavo di essere... cioè poi ho scoperto che in realtà poi in gruppo mi riesce lavorare abbastanza, cioè perché mi piace di fondo, però la competenza più grande penso sia stata più che a livello professionale, o di università parlando, sia stato a livello mio come persona, cioè per me l'ho detto 1000 e 1000 volte, infatti l'ho suggerito anche per quello, è che mi sblocca, mi ha sbloccato in questo senso, io ho visto che tanti, cioè ci sono persone che veramente sono portate per dire monologhi davanti a tutti senza problemi, io no, quindi è stata sicuramente una grande competenza che sto maturando nel tempo, perché non è che l'ho portata chissà a quali livelli però la differenza l'ho notata anch'io come persona poi trasversalmente a livello personale, cioè nel senso nella vita di tutti i giorni le riporti secondo me, cioè serve. E quindi ho capito, ogni tanto mi analizzo, ho capito che mi è servito tanto, cioè secondo me mi ha inciso tanto su questo tipo di competenza personale. Poi a livello più universitario non lo so, ci devo pensare, sicuramente ho capito che mi piace e sono soddisfatto del fatto di lavorare su un qualcosa di concreto, cioè anche di situazioni reali, di tutti i giorni, interfacciarmi con i problemi esterni, quindi mi piace mettermi lì, quando si fanno le relazioni io sono la persona più felice di questo mondo, nel senso perché mi piace mettermi lì e analizzare le situazioni che prima non avevo mai preso in considerazione, e ho scoperto un sacco di realtà esistenti che prima non gli davo peso, e anche questo è stato un grande stimolo poi nel capire che ci sono... tipo la professoressa (omissis) tante situazioni c'ha presentato interessanti, su cui poi abbiamo fatto tanti lavori sopra. Quindi anche questo mi ha allargato la mente come si dice, ha allargato i miei orizzonti conoscitivi diciamo.

INTERVISTATORE - Parlando un po' diciamo dei servizi di job placement che tipo di attività hai frequentato e quale supporto hai ricevuto?

P4 - Allora io sono andato al career day però al primo anno di iscrizione, cioè non questo ma l'altr'anno, però insomma fu un po' anche lì come esperimento perché ero terrorizzata, cioè io con una cartellina in mano, dicono che sanno che al primo anno ci vai per buttarti nella mischia e per provare, non ha le aspettative di essere richiamato, però anche lì in quel contesto apriti cielo, cioè sono stata tipo tre ore così nel dire ora da qualche parte dovrà andare perché sennò non parto, però anche quello poi arrivai in fondo che ero iper soddisfatta, anche se poi non mi ha richiamato nessuno però andai alla fine da un sacco di aziende, nel senso nonché per forza dovessero corrispondere al mio profilo poi che ho intrapreso, però mi è servito tanto, cioè parlare di me, delle mie esperienze personali e lavorative, mettermi alla prova sotto domanda di chi mi sta di fronte, essere comunque pronta a rispondere in maniera abbastanza diretta e concreta, dimostrare che comunque sei una persona abbastanza quadrata, non che cambi in aria, quello mi è servito, cioè ci sono andata per provare, insieme ovviamente a un'altra mia collega, ho detto diamoci supporto morale a vicenda, poi ci siamo separate quindi in realtà è stato solo all'inizio, però mi è servito tanto. E poi ho partecipato al laboratorio di ricerca attiva del lavoro, però mi sono fermata alla strutturazione del curriculum perché comunque è un altro scoglio che ho, cioè uno scoglio che ho rilevato su di me ma un po' su tutti è il fatto che siamo un po' imbranati nel buttare giù il curriculum, cioè almeno io mi sono reso conto che l'ho sbagliato in più punti, che non sapevo di dare importanza alla lettera di presentazione per esempio, e ora per esempio il mio babbo doveva scrivere del curriculum e mi ha detto "(omissis) mi aiuti?" e magari con i miei appunti che avevo preso, alla mano, quei 3-4 appunti che avevo però ho cercato di dare rilievo a degli aspetti che prima non davo considerazione, o magari semplicemente non sapevo dove inserire il fatto che ho fatto babysitteraggio, cioè magari li mettevo appuntanti mentre la professoressa insomma non mi ricordo chi era l'esperta però invece mi ha suggerito di metterli in forma più discorsiva dicendo sì cosa ho fatto ma allegando magari ciò che ho

acquisito, o magari che tuttora ne ho giovato di questa cosa piuttosto che buttare lì appuntato come un elenco della spesa le cose che ho fatto. Però mi sono fermata a questi due, non ne ho fatti altri.

INTERVISTATORE - E hai intenzione di farne altri?

P4 - In realtà volevo iscrivermi, cioè l'ultimo career day che c'è stato ma capitava in un giorno dovrà assolutamente non potevo esserci, però quello è quello che mi ispirava di più, poi magari se si può riaccedere ad ottobre.

INTERVISTATORE - Al prossimo sì sì, certamente.

P4 - Quello sì, secondo me è una buona opportunità anche proprio per conoscere tutte le aziende, cioè i nomi proprio, chi c'è presente nella realtà lavorativa, perché tante sì, quando poi sono andata a iscrivermi, a prendere l'appuntamento, tante mi sono messa lì a cercarle perché non sapevo manco chi fossero, poi non essendo di Firenze ma di altri posti più lontani a maggior ragione non so chi siano, però quello mi è piaciuto tanto e ho detto ci voglio ritornare e ho detto magari ad ottobre, che ho finito il percorso, magari in un'ottica futura mi sprona di più. Quindi sì, quello sì ci voglio ritornare.

INTERVISTATORE - E quando pensi di laurearti?

P4 - Non lo so, perché il problema è che ho finito gli esami, mi manca il tirocinio e un esame che ho inserito fuori piano per accedere alla classe di concorso, quella roba lì, che penso di dare ora ad aprile, però ho finito. Il problema è che devo cercare, cioè non mi sono mossa per cercare un relatore perché non so da chi andare. Ma perché non so da chi andare? Non so da chi andare perché non so che argomentazione portare, cioè nel senso ho paura di fare la figura della fessa ad andare lì a chiedere la tesi e magari dire "sì io sono fatta così", nel senso di dire mi piace la gestione delle risorse umane, o magari mi sono messa anche a cercare, però non ho un'idea abbastanza concreta. Quindi non lo so, perché in realtà se io mi mettessi ad ora a lavorarci e a iniziare, a parte il tirocinio che lo posso verbalizzare giugno-luglio, o anche settembre perché ci rientro se non sbaglio, mi potrei laureare anche a novembre, ma se fossi stata più furba e più intelligente, cioè un po' più sveglia, se avessi fermato qualcuno a settembre di professori magari io ad aprile, avendo finito gli esami ora, a febbraio, ero pronta, questo lo so. Però io da giugno del 2016 a gennaio non ho più dato esami perché Pippo mi sono un attimo bloccata psicologicamente, non lo so, mi sono fermata, un po' perché avevo preso l'impegno lavorativo che costante è dire poco, cioè dalla mattina alla sera, nove-sei, e quindi quando arrivavo a casa il primo pensiero non era mettermi sul libro, anche perché visto che mi ero lasciata in fondo esami che non mi piacciono, comunque denominati erano, non mi portano niente di più...

INTERVISTATORE - Era più faticoso.

P4 - Era più faticoso, e quindi non ho mai più ripreso e quindi non lo riprendi oggi, non lo riprendi domani, a settembre non ho dato esami, quindi mi sono un po' demoralizzata perché non mi era mai successo di stoppare così tanto, vi sono demoralizzata, e anche gli esami che ho dato a gennaio-febbraio comunque già dati due alla fine della sessione invernale, quindi neanche da dire mi sono organizzata per distanziarli un po'. E quindi questa è la mia conclusione, non so quando mi laureerò, se mi spiccio io spero a novembre, sì, sessione di novembre, tanto la tassa va pagata comunque, quindi ho fatto anche questo ragionamento.

INTERVISTATORE - Che tipo di esperienza lavorativa era questa?

P4 - Avevo preso un bambino che io seguivo da un po', i genitori non avendo appoggi familiari mi hanno chiesto nel periodo estivo di seguirlo, io andavo dal lunedì al venerdì dalle nove alle sei, e tutto ciò, ritornando alla questione che non ho un mezzo mio, e questo è un grande handicap per me cioè anche proprio come tipo di persona, perché io se ho bisogno di fare una cosa prendo, acchiappo e vado, non avendolo mentre stabilizza, mi portava mia mamma alla mattina, e non era vicino casa, era tipo a 8-9 chilometri da casa...

INTERVISTATORE - Che è un quarto d'ora.

P4 - Sì esatto, e poi il Pisa al centro, quindi insomma andavi un po' più nel caos, e al ritorno, giusto per mettere la ciliegina sulla torta, venivo via in pullman a luglio, oppure mi veniva a prendere quel sant'INTERVISTATORE del mio babbo, però era proprio una situazione pesa, e meno male che questo bimbo era abbastanza tranquillo pacato e beato, ci stavo bene, però arrivavo al venerdì che ero abbastanza provata, cioè poi fondamentalmente avevo un'ora libera ma essendo lontana da casa, non avendo un mezzo ed essendo comunque in un paesino prima di Pisa dove non c'è niente rimanendo a pranzo lì con loro, comunque era un'ora non pagata, cioè dove rimanevo con loro, il pago era perché mi offrivano un pasto però non venivo pagata in quell'ora, quindi era proprio che non staccavo mai il cervello, e alla fine mi sono ritrovata che io l'ho lasciato tipo il 13 o il 12 settembre e la sessione di settembre l'ho proprio bruciata, cioè c'era il sabato e la domenica ma no, è quello che mi ha frenato tanto. Tornassi indietro non lo accetterei, è pertanto io dico sempre sì a tutto e dico che va bene e poi in realtà non andava bene. Sì avevo in giugno, luglio e agosto c'è da precisare non tutte le settimane, tipo andavo a periodi, tipo tre settimane di giugno, poi due stop, poi ho ripreso, poi dal 15 agosto tipo al 28-27 stop, e ho ripreso fino al 15 però è uguale. Quindi questo sì, mi ha fermato.

INTERVISTATORE - E come immagine il tuo futuro professionale da qui ai prossimi due anni?

P4 - Io spero vivamente, anche per una mia indipendenza mia da casa e da tutto, di stabilizzarmi a livello lavorativo, che riesca a trovarmi... a parte che, come ho detto prima, non so bene dove, perché comunque per i settori che piacciono a me non penso che uscita da una nuova laurea comunque senza particolari esperienze lavorative, dove magari altri colleghi ne hanno, che possa essere presa e messa lì in quello che voglio fare, penso che ora sia abbastanza raro, quindi sicuramente conto che ci sia una gavetta o comunque un percorso da fare prima di arrivare a quello che voglio fare. Però spero, io credo, cioè sono convinta sennò davvero ho fatto un percorso universitario per niente, di fra due anni trovarmi a lavorare con tutto rispetto non al McDonald a fare le patatine, cioè ora nel senso questo è il succo, cioè lo potevo fare in triennale mentre magari portavo avanti un percorso di studi anche per sostenere le spese universitarie, se ti dico da qui a due anni dove mi vedo spero vivamente non in questi contesti, anche perché poi lo vedo da casa che tipo il mio babbo e la mia mamma non hanno... cioè hanno iniziato a lavorare a 14 anni, non hanno nessun tipo di diploma o laurea, però tipo mia mamma ha iniziato in un negozio di commessa a 14 anni e a tuttora a 52 è sempre lì, cosa che non succederà mai, però vedo loro e vedo loro come un lavoro così stazionario e sempre uguale li porti all'esaurimento nervoso. E quindi avendo loro come esempio, a parte che sono figlia unica quindi anche il fatto di vedere la propria figlia che proprio rispetto a loro è tutt'altro mondo, cioè vedendo loro come cosa, che comunque si sono sacrificati nel buttarsi in un lavoro che non gli piaceva, perché secondo me è la felicità sta tutta nel fare un lavoro che ti piace, quindi vedendo loro e vedendo loro che comunque anche se hanno una sicurezza lavorativa da 14 anni ad oggi non indifferente, e che tra neanche 10 anni vanno in pensione quando io non la vedrò mai questa pensione, però vedendo loro capisco che voglio fare un percorso lavorativo che mi entusiasmi prima a me, al di là del rendimento economico, al di là di tutte queste parti più razionali, quello che m'interessa a me è fare un percorso lavorativo che mi piaccia veramente e che mi coinvolga in primis, cioè che magari sono disposta anche a fare più ore rispetto a quello che dovrei fare, ma perché lo vedo anche da altre persone che magari s'intrattengono in ufficio ma perché ci tengono al lavoro che fanno piuttosto che alle rendimento, cioè alle ore lavorative da fare, però spero vivamente e credo che da qui a due anni mi veda in un contesto lavorativo, anche per acquisire una propria autonomia, per finalmente staccarsi da casa e prendere una macchina, sarà tipo il mio primo premio, cioè nel mio futuro vedo in primis la macchina, quando la comprerò penso che farò una festa di una settimana perché veramente è un grande handicap che ce l'ho da quando ho preso la patente, che presi prima ancora di fare

diciott'anni, già da quanto la volevo mi iscrissi subito, però poi non c'è il mezzo fisico.
Spero questo.

INTERVISTATORE - Okay, va bene, grazie.

INTERVISTA #5

INTERVISTATORE - Allora, come ti avevo già anticipato questa ricerca ha l'obiettivo di studiare lo sviluppo della potenziale occupabilità, e quindi l'employability degli studenti e dei laureati in scienze dell'educazione degli adulti. Quindi l'intervista ha l'obiettivo di comprendere il tuo percorso di formazione, diciamo dalla fine della scuola secondaria ad oggi, in cosa ti è stata utile questa formazione, che cosa ti ha permesso di fare, quindi con un focus sulla laurea triennale, sulla laurea magistrale, e in parte finale sulle prospettive future. Quindi diciamo giusto per partire immediatamente, guardando indietro al tuo percorso di studi, dalla scuola secondaria ad oggi, quali sono le tappe fondamentali che hanno caratterizzato le tue scelte.

P5 - Allora partiamo dal presupposto che io non ho mai amato moltissimo la scuola, cioè ora all'università mi piace molto studiare però probabilmente perché studio quello che mi piace, però prima non mi piaceva molto studiare. Quindi io ho sempre avuto problemi con la scuola perché ero molto agitato, non avevo voglia di studiare, volevo stare con gli amici, quindi tipo le scuole medie le ho scelte perché io suonavo le percussioni, mi piaceva molto, lì c'era una sezione musicale e quindi sono andato in queste scuole medie...

INTERVISTATORE - Dove?

P5 - A Montecatini Terme, che è il paese grande più vicino al mio paesino, che è minuscolo che è Massenzio. Quindi sono andato lì, era a Montecatini un po' periferia quindi c'era un po' di gente non proprio raccomandabile però vabbè io facevo il mio, poi anche io ero un po' mattarello quindi mi sono trovato abbastanza bene. Poi le superiori come le ho scelte, non avevo idea di dove volevo andare però volevo fare il classico. Mi è stato consigliato di fare il classico perché mi hanno detto non hai voglia di fare niente, che ci vai a fare al classico. Quindi mi sono fatto suggerire da un amico e sono andato all'agrario e mi sono subito trovato male però...

INTERVISTATORE - Perché ti sei trovato male?

P5 - Perché non mi piacevano le materie che si andavano a studiare, perché non le ritenevo... ora forse col senno di poi posso dire che in qualche modo è utile, però lo ritenevo troppo... io sono sempre stato uno molto teorico perché mi piaceva... per esempio alle medie, fino alle medie e superiori mi piaceva filosofia per affari miei, tipo ho letto Seneca "lettere a Lucilio", che mi è piaciuta tantissimo, io mi leggevo quella roba lì, e in quella scuola si studiavano le piante, quella roba lì, a me sembrava stupido, io volevo studiare altre cose, volevo studiare filosofia. E quindi cioè poi io continuavo ad avere un atteggiamento pessimo a scuola, che io tornavo a casa, controllavo lo zaino, andavo in paese e stavo con i miei amici tutto il giorno, non è che pensavo a studiare. Magari studiavo prima (inc.) perché dovevo passare, non è che volevo passare, anche perché sennò poi i genitori si arrabbiavano, quindi facevo quello che dovevo e poi andavo subito... non m'interessava niente della scuola, avevo una logica di... per me è la soddisfazione era essere riconosciuto dal gruppo dei pari, non m'interessava niente della scuola. E quindi niente mi sono sempre trovato male perché avevo quest'atteggiamento sfidante sempre verso le autorità, se qualcuno mi diceva quello che dovevo fare non lo sopportavo, facevo il contrario di quello che mi dicevano, perché nessuno mi spiegava come mai dovevo fare una cosa, nessuno si è messo mai a spiegarmi (inc.) secondo me l'importanza che (inc.) io non ho mai incontrato nessuno che mi diceva queste sono le opportunità, fai questa scelta perché queste sono le conseguenze, invece mi veniva sempre tutto imposto e io non sopportavo quando (inc.), poi anche andando alle superiori chiesi che venisse attivato un corso di filosofia, ero innamorato della filosofia, ma mi dissero "scusami rischi di essere bocciato tutti gli anni e vuoi fare un corso di filosofia, non si può, quando porterai su tutte le materie potremo prendere in considerazione se ci saranno altri che lo vorranno fare", la filosofia non interessava a nessuno, io non sono mai arrivato in tutta la mia vita a portare tutte le materie su, quindi è naufragata questa

cosa, però diciamo che avevo trovato un professore di filosofia che nei corridoi ci parlavo di filosofia. Poi sono arrivato diciamo alla quinta superiore al proprio facendo il meno possibile, poi alla quinta superiore avevo discusso con un professore in maniera molto accesa, che mi metteva sempre dei voti pessimi e poi alla fine all'ultimo anno (inc.) quella materia molto sotto, uscì in seconda prova e mi disse che io non ero in grado di fare la prova, perché effettivamente non ero in grado di fare la prova perché non mi aveva mai saputo prendere, non mi aveva mai saputo incoraggiare, tutte le volte che avevo cercato di recuperare la materia (inc.) sia io mettessi il foglio in bianco sia che io scrivessi qualcosa (inc.) sempre a prescindere, che era giusto, cioè magari dopo sbagliavo tutto però se ti lascio il foglio in bianco (inc.) una differenza ci sarà, mai, mai, infatti andai a parlare anche con la preside, che andai a parlare ma non cambia niente. Quindi per essi un anno e da lì ministri a studiare, ma non perché avevo perso l'anno, perché avevo detto se io vado via di qui... poi stavo male, dentro mi sentivo svalutato, mi sentivo sempre che sapevo benissimo che potevo dare molto di più e quindi (inc.), tra l'altro a metà della scuola superiore un professore a cui ero molto legato, tra l'altro di chimica, non c'entrava niente, però era una persona empatica, mi disse "guarda per me deve cambiare, vai allo psicopedagogica, cambia", andai a sentire però dovevo fare due esami integrativi per una materia, e poi c'era il latino, e io non avevo mai avuto una grande esperienza con gli esami, con queste cose, fino alle superiori, e avevo un po' paura di queste cose quindi ci rinunciai. Tirai in fondo, persi i rapporti con tutti i professori, tranne appunto... che il professore diceva sostanzialmente che mi aveva mandato avanti così, che non me lo meritavo, tranne quello di filosofia, chimica, e una professoressa di matematica che sono tuttora in contatto. E niente, poi ho scelto l'università, che la mia domanda fondamentale che mi faceva l'università è stata cos'è che mi fa star bene? Aiutare le persone, oppure cercare di aiutare le persone in qualche modo (inc.) come lo posso fare, e allora mi sono detto o faccio lo psicologo, perché mi piace interagire con le persone, o altrimenti mi hanno detto che c'era questa possibilità di scienze della formazione.

INTERVISTATORE - Chi te l'aveva detto?

P5 - Ah perché praticamente un'amica di mio padre aveva detto che (inc.) la psicologia, quindi lei li spingeva molto su psicologia, e io gli chiesi le opportunità, perché c'era il test d'ingresso dico se c'è solo questo, c'è anche in scienze della formazione, mi disse che (inc.) psicologia e giustamente tirava acqua al suo mulino. E io feci il test d'ingresso a psicologia, però nel frattempo mi informai sul tipo (inc.) e sentivo che per me era quello che volevo fare però dicevo posso fare lo psicologo e farlo come farebbe un educatore, quindi molto più pratico, molto più a contatto con le persone eccetera. Chiaramente non sono entrato psicologia perché io mi sono diplomato con 60 ed è difficilissimo entrare con un voto così basso, perché conta parecchio il diploma, e poi sono venuto qua. Più sono andato avanti e più mi sono reso conto che l'approccio che c'era qua era quello che mi piaceva. E anche sono sempre stata una persona che mette in discussione le cose, un po' polemica in un certo senso diciamo, forse anche troppo, ora sono cambiato un po', e quindi mi sono sentito come se la pedagogia mi avesse detto in qualche modo cioè quello che hai sempre pensato non sei solo te che lo pensi, ci sono altri che lo pensano (inc.) e questo mi ha reso più forte perché ho capito che non ero io che ero un pazzo, che la pensavo solo io così, ma c'erano altre persone che la pensavano così, c'era addirittura una disciplina che apprezzava come affrontavo io la questione (inc.), quindi perché quando parlavo con le persone davano sempre dei punti di vista un po' particolari e quindi ha detto vabbè quando crescerai capirai, perché poi mi sono visto la pedagogia che secondo me mi ha fatto essere quello che veramente ero e mi ha permesso di avere delle pezze d'appoggio, io adoro la pedagogia e spero di poter vivere con questa disciplina. Principalmente è questo.

INTERVISTATORE - E guardando indietro a questa storia che cosa cambieresti?

P5 - Allora io sono dell'idea che tutto quello che accade non accade mai per caso, quindi sarei molto restio a cambiare anche una piccola cosa della mia vita perché mi ha reso

quello che sono e sono felice di quello che sono, non tanto di dove sono ma so di poter arrivare dove voglio perché ho imparato attraverso la pedagogia, attraverso quello che ho studiato, attraverso la mia vita, a mettermi in discussione e a domandarmi sempre dov'è che posso migliorare, cosa posso fare, questa è una metodologia che credo mi possa permettere di vivere felice, quindi sarei restio a cambiare qualcosa però probabilmente non ascolterei i professori che (inc.) perché sono convinto che sarei andato bene anche alle superiori, perché io sottraevo tempo per stare con i miei amici per leggermi Seneca, e quindi mi domando se la scuola mi avesse chiesto di studiarlo probabilmente l'avrei fatto.

INTERVISTATORE - E un'altra domanda che mi viene in mente, con che tipo di figurati sei confrontato per prendere quel tipo di scelta? Dicevi se tornassi indietro non avrei ascoltato col professore lì.

P5 - Sì, diciamo che era principalmente la professoressa di... che poi se lo dimenticano i professori tutto quello che dicono, perché poi quando torni... cioè dicono delle cose che poi negano perché non gli conviene, però una professoressa di biologia, tra l'altro è una brava persona però era convinta che io non dovessi andare all'università per esempio, quindi mi disse per esempio "cosa vai a fare al classico, che ti preparano per l'università, che tu (inc.) neanche ora secondo te all'università avrei voglia", e poi tutti i professori quando ti diplomano ti suggeriscono dove andare, fanno tipo un consiglio, cioè si ritrovano e ti danno un'indicazione, e dissero a mio padre di andare appunto all'agrario, anzi gli dissero o l'agraria o l'alberghiero, poi l'alberghiera è ancora più pratica e io sono sempre stato un teorico, ho detto tra le due preferisco qualcosa che comunque... io sapevo già che dovevo andare all'università perché io ho sempre amato studiare, però ho sempre odiato studiare quella che mi dicevano gli altri, quindi io ti rispetto alle superiori ho letto Seneca, poi mi sono letto Dorian Grey, cioè leggevo le cose che m'interessavano a me. E quindi questo, cambierei questo, e le figure che si riferiscono principalmente questa professoressa di biologia e poi comunque in generale i professori che mi dissero tutti che comunque era meglio andare a fare questa scelta.

INTERVISTATORE - Allora concentriamoci adesso in questa parte sul corso di laurea triennale, quali insegnamenti o attività formative che ritieni siano state fondamentali nel tuo percorso di laurea triennale?

P5 - Allora principalmente le materie che mi hanno più colpito?

INTERVISTATORE - Più che le materie faccia riferimento agli insegnamenti, perché non c'è solo il contenuto disciplinare, c'è anche come si sviluppa la competenza (inc.) in questo settore.

P5 - Allora una cosa che in assoluto mi ha colpito tantissimo è stato il corso di sociologia in triennale, che mi hanno fatto studiare (inc.) mi sembra che fosse vabbè (inc.) però ho studiato (inc.) tutto il dominio (inc.) tutta la ricostruzione, mi ha colpito molto, sì, in triennale sono stato molto colpito da questa materia e dall'approccio di questa materia, perché insomma c'era sempre come piace a me alla fine su tutto quello che si diceva c'era sempre un rovescio della medaglia, che poi è stato ribadito anche in magistrale, poi abbiamo fatto un altro corso, cioè che sembrava tutto quello che vedevi c'era sempre un risvolto della medaglia quindi magari, non so, mi viene l'idea appunto (inc.) maschile o sulla questione del ladro che ruba, ma diciamo che (inc.) sopravvivenza che è eticamente più importante della questione (inc.) insomma detto così sembrava brutto però nel senso era una questione di vedere le cose da un altro modo, in un altro senso, e vedere sempre le cose dalla parte degli ultimi, questa è una cosa che per me è fondamentale, vedere sempre le cose dalla parte degli ultimi, perché secondo me non si può essere felici se c'è qualcuno nel mondo che sta morendo di fame o che più banalmente soffre. Quindi questa è una cosa che io ho sempre pensato e quando trovo delle pezze d'appoggio a quello che penso, o anche qualcosa che mi stravolge completamente, mi fa molto piacere. Io ho sempre sostenuto che bisognerebbe che la civiltà di una nazione si misura da come tratta degli ultimi, e io anche quando studio studio sempre per dire io cerco di arrivare più su possibile per poi dare una mano a chi è più... non certo per dire io mi merito dove sono e

gli altri si meritano dove sono perché non hanno fatto quello, non hanno fatto quell'altro. Infatti questo è quello che non mi è piaciuto, quando ho fatto il corso di...uno di quei corsi di università che era quello della ricerca attiva del lavoro con la psicologa, e mi sembrava fosse... quello non mi è piaciuto, ha dato delle informazioni interessanti però c'era la logica che chi era arrivato meritava dov'era arrivato e chi non era arrivato meritava che non fosse arrivato, quindi questo mi ha dato molto fastidio perché oltre alla povertà il povero, o comunque colui che è stato sfortunato, secondo me è anche sfortuna perché io credo che bisogna fare sempre il massimo che si può ma chi arriva è fortunato, sempre restando che bisogna dare il massimo. Quindi c'era questa questione dei controlli interni e esterni che secondo me giustificava una logica che colpevolizzava che era sfortunata e premiava chi già era premiato. Io un domani se mi venissero a chiedere, non so se arriverò mai in alto, o dove la società dice che... però io sono stato fortunato, io mi sono impegnato, ho fatto quel che potevo, ho fatto dei sacrifici ma sono stato fortunato, e se sono arrivato fin qui sono arrivato per sollevare quelli che sono per terra, non per dire io sono su e voi siete giù ed è giusto così. E questa (inc.) anche di pedagogia (inc.) si tradurrà spero in pedagogia.

INTERVISTATORE - Okay e quindi hai partecipato soltanto a questa attività di job placement oppure hai fatto anche altre attività?

P5 - No poi ho fatto anche il laboratorio (inc.) di implementazione del lavoro, lì come si chiama, non me lo ricordo.

INTERVISTATORE - Della prospettiva professionale?

P5 - Sì sì esatto, e quello una cosa che mi ha colpito è appunto perché (inc.) abbiamo ancora una mentalità che è ancorata al lavoro come (inc.) e quindi questa è una cosa che chiaramente anche nei libri la sento, però pian piano dilla oggi dilla domani ti entra sempre di più nell'essere della persona. Quindi questa cosa di dire io non devo cercare un posto di lavoro, devo cercare di avere una carena formativa e professionale tale da permettermi di essere sempre occupabile, questo è un forte cambio di prospettiva anche nell'approccio, perché se io voglio cercare qualcuno che mi assuma per tutta la vita magari anche se non ci sono delle grandi condizioni io cerco di lavorare per quell'azienda e cerco di farlo in modo che l'altro capisca che io voglio lavorare per lui, che io tengo a quell'azienda eccetera. E questo è un modo di investire capitale, in modo che quando quella persona deve scegliere tra te e un altro perché ha investito capitale in quell'azienda. Invece l'approccio è totalmente diverso, cioè io sto qua fino a che tu mi dai valore, mi dai un curriculum, cioè lavoro per il mio curriculum, cioè non lavoro per farmi voler bene da te. Certo io lavoro bene perché fa parte della mia professionalità però non m'interessa quello che pensi te in un certo senso, ma mi interessa la strutturazione del mio curriculum e del mio percorso formativo, perché domani tu mi dici ciao ma io sono occupabile perché ho un curriculum che mi permette di farlo. E questo si ricollega molto secondo me alla felicità del lavoro, nel senso io sono dell'idea che un educatore che fa tutta la vita un solo settore educativo rischia di andare in una sorta di (inc.), invece se io ho un curriculum e un percorso formativo che mi permette di cambiare più volte lavoro, capire quello che mi piace, cambiarlo, in un certo periodo della mia vita mi piace quel lavoro e lo faccio, e non altro mi piace un altro settore educativo, e lo faccio, mi permette attraverso le esperienze di educarmi e di cercare sempre di essere felice e non di tapparmi la bocca, perché quello è il datore di lavoro che mi dovrà mantenere tra parentesi per tutta la vita.

INTERVISTATORE - Ora l'abbiamo fatto insieme quindi diciamo condividiamo la stessa prospettiva, però come riflessione mi faceva piacere sottolineare proprio il fatto, come dire, che non è un approccio individualista ma è un approccio formativo, cioè di dire prende in mano la tua vita, capisci da dove vieni e dove vuoi andare, e costruisce il percorso che si ti inserisca dentro il contesto ma che ti dia la possibilità di progettarla la tua vita, di dire okay cambiano le condizioni esterne per tutta una serie di ragioni, può essere un problema, sì, però trovo il modo per affrontarlo. E l'altro, e mi ricollego a

quello che dicevi te sul tema della felicità, ma direi anche della libertà, un approccio di questo tipo libera le persone, perché magari non sempre ti riuscirà, non sempre sarà possibile però ti permette di prendere scelte che poi vanno sul tuo percorso di vita, e quindi come dire il concetto diciamo di sottomissione fra il datore di lavoro e chi invece questo lavoro lo svolge viene un po' meno, o comunque si cerca di renderlo più libero e più autonomo perché poi dopo le persone hanno una capacità di dire okay questo lavoro non fa più per il mio progetto di vita perché decido di cambiare la famiglia, di avere una famiglia, mi sono cambiate le condizioni, cerco di rimodulare il mio percorso di vita professionale secondo quello che è il progetto ecco. Quindi è anche una decisione di libertà.

P5 - Al di là che ci sono delle ombre su questo approccio, tornando appunto alla questione che c'è sempre un risvolto della medaglia e il fatto che io prima di tutto vado sempre a chi rimane fuori dai giochi, che chi è meno formato e chi ha meno opportunità di fare esperienze c'è il rischio che rimanga marginale su questa cosa, e bisogna che si facciano delle politiche in modo che le persone che rimangono fuori, o che le persone che sono invece dentro questo gioco, questo sistema, riescano a passare da un lavoro a un altro senza sofferenze e senza stress, quindi delle misure per il sostegno da un passaggio dal lavoro a un altro, e trovare delle politiche, perché le persone che non sono state formate, e io ritengo sinceramente che molte volte non sia colpa loro se non sono riuscite ad arrivare a fine percorso, quindi ci sono una serie di questioni sociali, sociologiche eccetera, devono essere integrate, devono avere la dignità, devono trovare il lavoro che gli piace e tutti hanno il diritto di farlo. Ora non dico che i lavori migliori sono quelli intellettuali, però l'approccio, cioè tu devi cercare come educatore di far trovare e di far capire che ogni lavoro ha le sue caratteristiche e può essere bello se fatto in un certo modo, e ognuno ha il suo lavoro, però tutti hanno il diritto alla felicità, questo è importante. Ancora una volta ho sentito dei professori dire per esempio che se non sei formato, se non hai avuto esperienze eccetera, ti un lavoro, qualunque esso sia, tu lo accetti anche se non ti piace, dici meglio che niente, se non ti piace o stai male è a far tuo. Io non sono d'accordo su questo perché sta a me cercare di farti capire che quel lavoro ha degli aspetti positivi, può prendere, con l'esperienza, delle cose positive che poi mi permettono di traslare però su altre cose. Ma io su una cosa sono inamovibile, è nessuno deve stare male mentre fa quello che fa, perché tutti hanno diritto ad essere felici, o avere le condizioni necessarie per poter cercare di esserlo.

INTERVISTATORE - Tornando indietro un po' alla nostra domanda, abbiamo parlato delle discipline, degli insegnamenti del corso di laurea triennale, e guardando all'atto delle competenze quali competenze pensi di aver sviluppato durante la tua laurea triennale?

P5 - Questa competenza di mettere sempre in discussione le cose, di vederle sempre da un'altra prospettiva, di essere sempre appunto dalla parte dell'ultimo, cioè di capire sempre l'altro cosa pensa, di mettersi nei panni dell'altro, empatia, un metodo per imparare, che è fondamentale, un amore per quello che studio, per lo studio, per la cultura, e sì principalmente sono questi, e un atteggiamento aperto verso l'altro, verso la differenza che non è banalmente la differenza etica ma la differenza minima, perché non è che poi banalizzare la differenza etica però è abbastanza banale la differenza etica...

INTERVISTATORE - È abbastanza evidente.

P5 - Ma proprio le piccole differenze, io sono una persona che sono aperta a qualsiasi punto di vista, ma questo non vuol dire che io non ho appoggi, però se una persona mi dice che ritiene giusto che, non so... io parlo con le persone e cerco sempre di capire i motivi, sempre, perché io credo che se anche una persona mi dice che lui ritiene per esempio che... io metterei a parlare con una persona che è fascista per esempio, cercherei di capire le ragioni anche, perché io credo che capire le ragioni, capire un fenomeno sia il più grande bacino che ci possa essere, perché capisci le persone dov'è che portano la loro sicurezze. Un fondamentalista islamico, se io dovessi educare un fondamentalista

islamico io studierei i suoi libri sacri, cercherei di capire perché mi dici questo, quali sono le basi su cui ti stai poggiando, e capendo, studiando come se io fossi uno di loro, cercherei di capire come mai la pensano così, perché dire “è sbagliato” è stupido, perché era una persona che è un po’ più vicina di te a quell’argomento ti spiega le cose la persona non è vaccinata, non ha avuto qualcuno che gli ha detto ci sono queste cose positive e queste cose negative ma dice “oh se ci sono anche delle cose positive, quello mi ha detto che era tutto negativo, probabilmente era un bugiardo”, capito?

INTERVISTATORE - Certo. Ci sono delle attività particolari che ti hanno permesso di sviluppare queste competenze?

P5 - Questo corso di sociologia mi ha dato un punto di riferimento molto forte, sicuramente, però diciamo che tutti i libri che si studiano alla triennale c’è sempre un libro di base (inc.).

INTERVISTATORE - È un approccio diciamo.

P5 - È un approccio durante tutto l’arco della vita.

INTERVISTATORE - E quali esperienze professionali invece, tirocinio, hanno caratterizzato il tuo percorso di laurea triennale?

P5 - Il tirocinio che ho fatto l’ho fatto a Pistoia, dove seguivo dei ragazzi che (inc.) mi sono trovato subito diciamo bene perché mi sono un po’ rivisto in questi ragazzi, perché anche io avevo questo tipo di problematiche.

INTERVISTATORE - In che senso ti sei rivisto, cioè in che cosa ti è stato utile rivederti dentro all’attività?

P5 - Mi sono rivisto perché io riuscivo a capire benissimo cosa provavano perché ho avuto lo stesso odio verso la scuola, erano tutte persone, ragazzi che odiavano la scuola, e io mi sono messo dal loro punto di vista e ho detto cos’è gli può interessare. Allora io sono arrivato lì che gli dovevo far fare i compiti, la prima cosa che ho fatto ho messo da parte i compiti e ho detto “dimmi che cos’è che ti interessa per favore”, e una persona mi diceva le macchine, una persona mi diceva lo sport, e io dicevo allora le macchine, le macchine sono fatte così e così, e gli facevo studiare le macchine, e quello era un metodo perché lui poi le doveva traslare nello studiare quello che stava studiando, questo è stato il mio primo approccio. E poi fargli capire che io capivo quello che lui provava. Quindi questo è stato il primo approccio, e poi gli dicevo la prima parte su questo e la seconda parte prendevo il po’ della lezione che aveva da fare e gli traslavo quel metodo sui compiti, e poi gli spiegavo perché stava studiando quello, a cosa gli serviva durante la vita, a cosa gli sarebbe servito durante tutto l’arco della vita, da quando usciva di lì a quando avrebbe avuto 80 anni. Gli facevo vedere dei film che sostenevano quello che io stavo dicendo e cercavo di fargli capire quello che studiava come gli sarebbe servito, ma anche poi piano piano che si sono aperti un po’ con me cercavo di fargli capire che i problemi che loro avevano si potevano risolvere con quello che studiavano. E quindi ho visto assolutamente che si sono impegnati tanto, infatti sono stato soddisfatto perché mi hanno fatto i complimenti, e quelli fanno sempre piacere, di come ho lavorato, sono stato contentissimo, avevo avuto un buonissimo rapporto con tutti i ragazzi, e niente sono stato contento.

INTERVISTATORE - Che cosa ha imparato da quest’esperienza?

P5 - Ero un po’ titubante perché giustamente la prima volta che fai l’educatore non è... però ho imparato che le competenze secondo me, le competenze generali sono molto molto importante, perché le competenze empatiche sono competenze molto generali, e tutta la sociologia era molto teorica in generale, e ho capito che magari non avrò delle competenze proprie specifiche però ho gli strumenti per adattare le mie competenze generali alle questioni specifiche. Quindi anche lì ho ulteriormente rivalutato le competenze generali, che dopo devono essere ristrette ma che però sono importanti, sono come una base che ti permette di affrontare tutto quello che ti arriva davanti. Certo se hai una competenza specifica affronti meglio con quella competenza specifica quella cosa

specifica, ma avere una base che ti permette di affrontare tutto, teorica, è fondamentale, questo ho capito.

INTERVISTATORE - Okay ottimo. Come sei arrivato poi ad indirizzarsi verso questo percorso di laurea magistrale?

P5 - Perché io volevo fare (inc.) scienze pedagogiche, era insomma lo sbocco più naturale eco, perché appunto io sono sempre stata una persona teorica, però attenzione non quella teoria che non serve a nessuno, cioè una teoria che mi serve per fare pratica, per cambiare le cose, che deve essere utile a qualcuno, quindi era lo sbocco più naturale. Poi chiaramente mi sono detto facciamo una cosa che mi apre più porte, perché io non so ancora di preciso cosa voglio fare, mi voglio lasciare aperte più porte, perché io non ho paura poi di restringere il campo andando a studiare ancora, non è un problema per me, anzi spero di poter studiare per tutto l'arco della mia vita se posso, se la vita me lo permetterà, magari mentre lavoro faccio un master o faccio dei corsi, so che devo essere sempre aggiornato sicuramente a livello professionale, perché io credo che la pedagogia mi serva per essere felice, quindi cerco di essere felice, è il riassunto di tutto quello che sto facendo. Quindi ci deve essere un insieme, un incontro tra quello che sono, professionalmente e personalmente, e il percorso che sto facendo.

INTERVISTATORE - Quindi come sei arrivato a scegliere proprio questo corso di laurea, cioè perché proprio questo?

P5 - Sì perché essendo scienze pedagogiche credevo che era quello più diretto per diventare un pedagogista, invece gli altri erano più per dirigente scolastico, erano più specifici, e quindi ho cercato di allargare il tiro perché ancora non so, voglio lasciarmi più porte aperte possibili.

INTERVISTATORE - E all'interno di questo percorso di laurea magistrale, diciamo che dura da un anno giusto?

P5 - Sì.

INTERVISTATORE - Quali insegnamenti o attività formative ritieni siano state fondamentali fino a questo momento?

P5 - Diciamo che innanzitutto il corso magistrale mi sembra più... cioè si vanno a studiare testi più classici, i grandi nomi si sono sentiti in triennale diciamo e si vanno a studiare i testi. Ripeto anche le lezioni del (omissis) (inc.) è stata ben fatta, cioè io apprezzo molto tutti quei corsi che sono di ricostruzione, anche se so benissimo che servono anche altri tipi di corsi più professionalizzanti, però io sento più utile alla mia vita e al mio percorso professionale tutti quei corsi che puntano alla ricostruzione, perché io so che voglio non essere mai sicuro di niente, perché voglio sempre capire qual è la scelta migliore in un determinato momento, in una determinata epoca storica, e sempre vorrei essere pronto a rimettermi in discussione, credo che questa sia la caratteristica professionale più importante per un educatore e per un pedagogista, sapersi mettere in discussione.

INTERVISTATORE - E sul piano invece delle competenze cosa pensi di aver sviluppato all'interno del corso di laurea magistrale?

P5 - Nel corso di laurea magistrale ho potenziato questo discorso ricostruttivo e ho avuto degli strumenti più diciamo statistici e ho approfondito la dimensione della ricerca, che è un punto diciamo dolente della pedagogia che rispetto alle altre scienze è meno vista in maniera più precaria, più morbida, meno scientifica, che chiaramente è abbastanza anche un pregiudizio, però noi dobbiamo cercare sempre di avere quegli strumenti che ci permettono di far capire che non è così. Quindi (inc.) per esempio mi è piaciuta molto, chiaramente bisogna guardare tutto il contesto perché le persone (inc.) se le mettono in un contesto sono diverse rispetto se le metti in un altro contesto, quindi (inc.) ha i suoi limiti, però diciamo che si capisce anche che quello che vuole il mondo da un professionista diciamo che è questo approccio. Poi noi da pedagogisti e da educatori dobbiamo levigare gli spigoli che renderebbero la scienza disumana, e io invece credo che la pedagogia dovrebbe essere quella scienza che mette al centro l'uomo.

INTERVISTATORE - Che esperienze di tirocinio a infarto durante questo percorso?

P5 - Magistrale?

INTERVISTATORE - Sì.

P5 - No non ho ancora...

INTERVISTATORE - Okay che idea ti sei fatto, che cosa vorresti fare?

P5 - Perché io una volta, non pagano mai nessuno però una volta ho sostituito un educatore in un centro per prevenzione (inc.) quindi c'erano questi ragazzi che stavano in questa stanza, c'era una sala prove per la musica, un ping-pong, scacchi, e ritornando indietro nel passato infatti un'altra cosa che ho imparato anche della magistrale, ora senza fare nomi però ho imparato l'importanza delle esperienze passate riviste in chiave pedagogica, quindi mi sono trovato lì dentro e c'era un ping-pong, un biliardino, scacchi, musica, ed io sono stato tutta la mia infanzia e la mia adolescenza a giocare a ping-pong o a biliardino dentro un circolo, ho detto queste sono competenze che io ho, è un capitale forte che io ho, e ho visto che giocando a ping-pong e giocando biliardino, che sembra una cosa stupida, e giocando bene, facendo vedere che sapevo giocare, vincendo delle partite contro chi vedevo che era il leader del gruppo, ho scalato delle gerarchie e quelle gerarchie le ho usate per passare messaggi educativi. E allora mi sono detto meno male di tutto quel tempo che ho passato non l'ho buttato. Quindi a me piacerebbe molto agire sui ragazzi, io sono aperto a tutto però mi sono sentito veramente bene, il tempo è passato in una maniera che non me ne sono nemmeno accorto, questi ragazzi in un giorno mi hanno riconosciuto come punto di riferimento, attraverso lo sport ho passato dei valori, ho passato dei messaggi. Un giorno non è niente, magari è stata la follia mia, però mi sono sentito bene in quel contesto. Quindi mi piacerebbe riprovare quel contesto. Ma con un'altra prospettiva invece potrei anche dire proviamo altri contesti che non ho provato, quindi questa è un po' la decisione che vorrei fare.

INTERVISTATORE - Andando diciamo all'ultima parte, quindi sulla parte delle prospettive future, come immagini il tuo percorso professionale da qui ai prossimi due anni?

P5 - Allora io ho una carenza molto forte con l'inglese, quindi la mia prospettiva sarebbe imparare l'inglese, quindi trovare un modo di mettere insieme dei soldi, in qualche modo, e andare un po' a fare dei lavori un po' così, qualsiasi cosa trovo, in Inghilterra per imparare l'inglese.

INTERVISTATORE - Perché non hai fatto l'Erasmus?

P5 - Non ho fatto l'Erasmus perché per me è l'Erasmus poteva servire per imparare l'inglese, però io so diciamo che io con l'inglese c'è proprio una versione strana. Una volta sono andato a Dublino con mio cugino tre settimane e praticamente ho fatto il corso ma non riesco a... cioè magari alla fine delle settimane qualcosa... però non riesco a comunicare. Io mi sono detto degli esami in una lingua così, che non so, per me è impensabile, anche perché addirittura quello che faceva il corso alla fine mi chiamò fuori e mi disse "ma tu capisci quello che sto dicendo?" e io gli dissi "io capisco però non riesco a comunicarti che capisco", e allora mi sono detto io vado là, poi magari sono tutte cose che mi faccio io nella mente, vado là, io di inglese non so veramente niente, anche con Ugo ho preso quel B2, non so come ho fatto alla triennale, però voglio dire se devo dare degli esami io non sopporto che mi regalino dei voti, quindi non è che dico o mi va male, e sto male, o mi regalano dei voti e comunque non va bene, perché magari non è che dico che regalano dei voti però ho visto che aiutano.

INTERVISTATORE - Sì ti posso dare un'altra prospettiva, immagina di, prima facevi riferimento a Seneca, magari di studiare le "lettere a Lucilio" in inglese può essere un modo per studiare l'inglese attraverso qualcosa che già sai, apprezzi, e hai piacere di gustare, e quindi forse dare gli esami in un'altra lingua più che un ostacolo lo vedrei come un'opportunità. Che poi è l'inglese o può essere anche un'altra lingua, come il francese.

P5 - (inc.) però mi sono domandato riesco a fare veramente degli esami in un'altra lingua, e la mia risposta è stata no, ma nemmeno... cioè io non lo so, cioè chi dovrei stare un po' lì per rientrare un po' nella questione. Non me la sono sentita ecco. Poi io sono una persona che dovrei imparare un po' a buttare giù sicuramente, però ho capito che io quando me la sento una cosa vuol dire che sono pronto e posso andare, prima è un po' difficile.

INTERVISTATORE - È un bisogno in fase di definizione.

P5 - Sì, io so che c'è questo bisogno però sto aspettando...

INTERVISTATORE - Che assuma i contorni giusti.

P5 - Tutti tasselli in ordine per dire ce la faccio, perché se io dovessi andare là e dovesse essere un fallimento credo che sarebbe difficile da assorbire.

INTERVISTATORE - E insieme all'inglese cosa vede nel futuro?

P5 - Io avevo intenzione, se me lo permetterà l'università, di fare i percorsi che mi lanciano, ora o prima di laurearmi o dopo, che mi lanciano verso il lavoro, poi avevo in mente di fare un po' di esperienza come educatore, perché a me mi butteranno fuori dall'alloggio quando mi laureerò e quindi dovrò tornare a casa volente o nolente, però mi piacerebbe mantenere la mia indipendenza però per ora non lo posso fare, quindi tornerò a casa, e sfruttare questo momento in cui sono a casa e quindi non ho spese per fare dei lavori educativi, magari pagati un po' meno, che mi permettono di fare curriculum. Poi fare il percorso di inserimento verso il lavoro, fare un corso di inglese tipo al centro linguistico dell'ateneo, e poi appena ho finito questo percorso, e ho fatto un po' di esperienza lavorativa, magari quando si laureerà anche la mia ragazza e quindi avrò anche magari un appoggio andare in Inghilterra, o in un posto dove s'impara l'inglese, per darci un po' una mano, due è sempre meglio di uno, se c'è qualche difficoltà o qualcosa cercare di fare queste cose qua.

INTERVISTATORE - E che tipo di attività di job placement hai immaginato per perseguire questo, cioè ti sei formato su che tipo di servizi ci sono, come ti possono accompagnare?

P5 - Sì, so che ci sono questi servizi che ti permettono di fare in una stanza un confronto per capire i tuoi punti forti, i punti deboli eccetera, il curriculum video e queste cose qui, poi mi piacerebbe molto imparare, siccome credo che la società di oggi sia molto più... cioè è molto importante sapersi presentare, mi piacerebbe fare dei corsi per imparare a montare dei video, per mantenermi in sito, mettermi in una pagina Facebook, per presentarmi ecco. quindi questi corsi qui li farei, cercherei di capire come me li fanno fare loro, punti deboli e punti forti. Ho alcune idee su della app che potrei fare per dei vuoti che ci sono, che queste app sono esplose adesso, credo che ci siano molti vuoti, molte app ci sono che potrei proporre, quindi mi piacerebbe anche inserirli nei percorsi che fa l'università, con un mio amico della magistrale stavo pensando di inserirci in questo percorso per sviluppare questo progetto.

INTERVISTATORE - Che progetto è?

P5 - È un progetto per la formazione per tutta la vita, un app che ti potrebbe permettere di trovare informazioni attendibili, un po' (inc.) le fonti, suddivisione base alle fonti e agli argomenti dei libri specifici, poi un app che ti mette insieme, ti fa fare comunità, scambio di idee, corsi, comunità reale, cioè l'app che deve essere un ponte tra una comunità reale e che ti dà le basi e i libri per prepararti, è un po' il sogno di una società della formazione per tutta la vita, che l'università lo dice molto questa cosa ma non c'è, e quindi anche di staccare la formazione ufficiale con la formazione per tutta la vita, e io do gli strumenti alle persone per formarsi, sui vari ambiti io ti do gli strumenti per formarti, ti do una comunità di confronto, ti do possibilità di avere dentro questa app tutto quello che ti serve per formarti come cittadino, come uomo e come professionista.

INTERVISTATORE - Hai valutato l'ipotesi di fare dei colloqui di lavoro con le aziende che vengono a presentarsi all'Università per esempio?

P5 - Sì mi piacerebbe farlo però io diciamo che volevo prima finire un attimo il percorso, perché se poi quello mi dice magari vieni a lavorare, va bene ti prendo, magari anche mi sentirei un po' a disagio dire di no, però io so, che questo è un punto mio debole sicuramente perché ci sono persone che lavorano e studiano, quindi è un punto debole mio, che quando faccio più cose insieme non mi vengono proprio benissimo, infatti anche il tirocinio pur per quanto si andato bene, mi sono trovato benissimo eccetera, sentivo che non potevo dare quello che veramente avrei potuto, e mi sento anche un po' in colpa verso quei ragazzi perché dovevo preparare l'esame, dovevo andare alla lezione, e io sono dell'idea che quando una cosa la voglio fare la voglio fare bene.

INTERVISTATORE - L'ultima domanda diciamo riepilogativa, quale relazione vedi tra la tua prospettiva di carriera professionale e il tuo progetto di vita personale.

P5 - Per me sono inscindibili queste due cose, perché io ho scelto la pedagogia appunto per come sono e credo che l'essere come sono mi ha portato alla pedagogia e la pedagogia mi permette di essere come sono, quindi c'è un legame strettissimo e spero vivamente, non so se sarò così fortunato ma spero veramente di fare di questa mia passione un lavoro, di modo che non sia un peso per me ma una passione e posso dire io faccio questo per vivere e questo farei anche se non mi pagassero, perché fare del bene agli altri fa bene, credimi che siamo stati fatti per essere così, quando fa il bene degli altri stai bene. Quindi io voglio farlo di lavoro e sarei fortunatissimo e la prima cosa che direi è sono stato fortunato.

INTERVISTATORE - Va bene grazie per il tuo tempo e per la sua disponibilità.

INTERVISTA #6

INTERVISTATORE - Allora, grazie (omissis), grazie per la tua disponibilità. Il percorso diciamo della ricerca che stiamo portando avanti ha l'obiettivo di continuare il progetto employability and competences, quindi di continuare a studiare quelli che sono i percorsi di formazione, quindi l'avviamento lo sviluppo professionale dei laureati del corso di laurea in scienze dell'educazione degli adulti, con l'intento di capire come in questo caso il percorso di laurea, dalla triennale alla magistrale, quindi diciamo in generale dalla fine degli studi superiori verso l'università, come questo percorso abbia aiutato, supportato, trasformato il percorso professionale lavorativo. Quindi diciamo dopo una prima parte generale di analisi dei bisogni faremo un focus sulla laurea triennale e poi un focus sulla laurea magistrale, andando a vedere anche quali possono essere le prospettive future. Quindi andando subito diciamo alla prima domanda, guardando indietro al tuo percorso, dalla scuola secondaria ad oggi, quali sono state le tappe fondamentali che lo hanno caratterizzato.

P6 - Allora io sono uscita dalla scuola secondaria con un diploma di ragioneria programmatrice, quindi piuttosto basato sulle competenze specifiche, quindi avevo scelto un percorso che mi potesse dare diciamo una maturità professionale in questo senso, perché sentivo che per me lo studio in quel momento era faticoso e se fosse rientrato alla pratica magari per me era più leggero, lo sentivo meno pesante. Una volta finito questo percorso con 48 su 60, quindi nemmeno andato proprio malissimo diciamo, ero contenta, ho avuto l'opportunità di fare subito un primo colloquio, immediatamente ai primi di settembre, con un annuncio vecchio sulla "pulce", dove cercavano un'impiegata apprendista, e che poi è diventato il mio primo lavoro subito perché a fine settembre, quindi nemmeno due mesi dopo il diploma, sono riuscita ad entrare nello showroom della Benetton a Firenze, in Toscana, quindi uno showroom dove potevo diciamo mettere in pratica anche l'esperienza che io avevo vissuto perché il mio percorso della secondaria era una scuola diciamo sperimentale, un percorso sperimentale essendo orientato alla programmazione e all'azienda, quindi avevo studiato un po' le aziende...

INTERVISTATORE - Programmazione intesa come programmazione aziendale quindi economica?

P6 - Noi avevamo non ragioneria ma avevamo economia aziendale, quindi già proiettati in un'ottica di vedere le aziende, questo si parla degli anni 90 quindi...

INTERVISTATORE - Programmazione e controllo.

P6 - Sì esatto, quindi quello che all'epoca era un modo di vedere le aziende diverso. E in più la fortuna che ho avuto è che questo showroom era di una persona che aveva anche all'epoca, quando sono entrata io, sei negozi. Quindi io mi sono buttata diciamo su un lavoro prima di centralino ovviamente, imparare le prime competenze di base diciamo del lavoro, anche perché uscita dalla scuola penso fosse normale, dopodiché questo sviluppo dei negozi ha preso campo, io sono diventata diciamo referenze per la gestione dei magazzini, informatizzata tra l'altro, perché alla fine degli anni 90 noi avevamo l'opportunità di...avevamo organizzato un sistema di magazzini per cui vedevamo, che ne so, il pantalone nero 42 in quale dei 14 negozi fosse disponibile, quindi era un primo strutturazione di una rete di computer gestita con dei magazzini che si sintonizzavano la notte, un'assistenza remota ai negozi, quindi era un crescendo di competenze e un vissuto quindi in realtà assolutamente stimolante, quindi era una cosa che era molto piacevole, molto soddisfacente. Dopodiché questo aggravio di competenze si stava facendo un po' importante, ero sempre e solo io a gestire quelli che da 6 erano diventati 14 negozi, il flusso dei trasferimenti tra i maghrebini era cambiato, il modo di arrivare le bolle non erano cartacee ma erano elettroniche, le mail, insomma ho visto sviluppare e trasformarsi quest'organizzazione, e per me stava cominciando ad essere un po' faticoso, mi ricordo benissimo la telefonata del negozio dei Gigli, i primi negozi ai Gigli aperti la vigilia di Natale cassa bloccata, io in ferie e con il mio cellulare, insomma ragazza di 20 e pochi

anni a dover risolvere una mole di lavoro di questo tipo, l'unica che rispondeva, con il rischio di dover andare ai Gigli perché quelli non riscuotevano più diciamo la vigilia di Natale gli incassi. E quindi sollevavo queste mie difficoltà ma niente, non c'era risposta da parte del management all'epoca, perché insomma l'importante era che i negozianti arsero e poi chi gestiva il magazzino insomma era una cosa un po' limitata, non era così determinata e determinante. Quindi ho incominciato a fare un percorso diverso, ho avuto la fortuna di fare un concorso, uno dei pochi concorsi che in Italia si vince senza spinte, ci sono ritrovata dentro, sono arrivata terza su 6 e sono passata dal venerdì al lunedì a cambiare struttura, da ente privato a ente pubblico, quindi nel lavoro insomma dov'è sonora. Io ero la ragazza più giovane di nuovo anche lì, sempre questa figura della ragazza giovane che rientrava a 25 anni in un ente pubblico, quindi con una visione di futuro anche piuttosto classica dell'ente pubblico, io ho preso il posto di una persona che usava la macchina da scrivere, io che venivo dai server e le reti per me era una cosa aberrante, e quindi niente ristrutturare proprio anche lì l'organizzazione del lavoro. Quindi quello che mi ha dato il dirigente degli uffici è stato te che sei bravo sul computer organizzati, vedi come sistemare questo, le classiche lettere su Word, all'epoca appunto scrivevano con la macchina da scrivere, tutta una serie di cose, e riorganizzare diciamo la struttura.

INTERVISTATORE - In che anno è successo questo?

P6 - 2002, quindi lì ho iniziato il mio percorso. Poi io sono piuttosto precoce per cui mi sono sposata giovane, ho cambiato lavoro e sono entrata dipendente subito da giovane sia pubblica che privata. Poi ho avuto una bimba a 27 anni, 28 anni, e diciamo messa stabilmente quindi sia in ambito familiare che in ambito professionale c'era qualcosa che mi mancava, sentivo che mi mancava qualcosa, io sono una piuttosto... faccio fatica a stare ferma, quindi mi avevano affidato nel corso del tempo la parte della formazione dei dottori, i dottori cominciavano ad essere obbligati a fare formazione in ambito sperimentale, e c'era quest'ambito, non era stato affidato a nessuno, me l'affidano a me. Io quindi mi sono interessata a questa cosa, com'è che l'adulto impara, perché il dottore è stimolato a formarsi, quindi okay vabbè quali sono gli obblighi di legge, ma insomma come possono essere anche stimolati ad apprendere in maniera diversa, era un ambito che mi poteva piacere, quindi mi sono voluta rimettere un po' in discussione. Questo fatto di aver concluso forse un percorso lasciato là tanto tempo prima, magari molto tecnico, però mi sono resa conto che anche, che ne so, per esempio filosofia, che io non avevo mai fatto, ho detto perché non affrontarla, mettermi in discussione. Ho capito che non mi piace, continuerò a dire che non mi piace, però almeno l'ho affrontata. Quindi ho incominciato questo percorso, ho scelto un ambito che potesse darmi anche un risvolto lavorativo, per cui ho scelto subito la formazione che esisteva all'epoca di tecnologie dell'istruzione che mi potesse dare anche un risvolto di riformatore, quindi okay la formazione erogata ma anche l'analisi, o le tecnologie con cui possono essere messe in campo e tutto quanto, e devo dire che ha avuto un progredire buono, io ho passato un periodo difficile perché può nel frattempo mi sono separata, quindi è stato un po' un sospendere ma poi riprendere di corsa per avere un'affermazione anche personale di questo risultato, volevo concluderlo, ero intenzionata a portarlo avanti, anche perché in ambito lavorativo questa cosa progrediva e quindi volevo concludere questo percorso. E quindi diciamo questo è l'ambito mio della triennale. Poi ho detto perché non concludere anche la magistrale, mi sembrava un ottimo percorso, anche perché sento che mi manca comunque qualcosina, perché nello sviluppo poi mio delle competenze al lavoro il dirigente, essendo io quella legata ai sistemi informatici, essendo io quella legata alla parte quindi più innovativa, per un ente pubblico, della dimensione poi esterna, o anche delle procedure interne, questa riduzione del lavoro, o di risorse umane o comunque di formazione non solo legata agli esterni ma legata anche ai dipendenti mi compete in qualche modo, anche se non è formalizzato però poi alla fine fece, che ne so, le news da cambiare, o piuttosto che la procedura per gli appalti che cambia con il codice degli

appalti qualcosa a me arriva sempre e comunque, quindi ho voluto continuare questo percorso di crescita. E devo dire che mi sta dando soddisfazioni sia nell'ambito del lavoro che nell'ambito dell'università, perché comunque da quando io ho ripreso la magistrale siamo entrati in un gruppo con l'ordine di Firenze di innovazione tecnologica e digitalizzazione su un tavolo che poi fate riferimento a tutto l'ambito nazionale dei colleghi di tutta Italia, e quindi ho la parte da formatrice per i colleghi, e quindi diciamo poi alla fine ritrovo un po' quello che ho studiato all'università e così all'Università riporto un po' quella che è la parte del lavoro, e quindi è un duplice aspetto. Come ho detto al professor Odoardi poi ieri, che alla fine ritrovo in ambito scientifico un po' quelle che sono le mie sensazioni del lavoro insomma, questa è la parte poi più concreta diciamo, che è quella che mi aiuta di più, perché non è facile affrontare la duplice veste di mamma lavoratrice e studentessa, insomma triplice poi alla fine. E questo è quanto.

INTERVISTATORE - E guardando a questo percorso formativo professionale, riformativo, cosa cambieresti?

P6 - Allora le tempistiche sì e no, nel senso che comunque io l'ho fatto questo percorso di formulazione del competente quando ero veramente consapevole che fosse il momento giusto, che per me non era un peso, e se ora sono iscritta part-time va bene così, perché comunque secondo me è anche giusto riconoscere quelli che sono i ruoli poi sia nell'ambito dell'Università sia nell'ambito del lavoro, se è possibile conciliare okay, se è possibile fare un progetto formativo dell'Università in ambito lavorativo okay, se non è il momento, che una scadenza al lavoro secondo me è anche corretto riconoscerla perché insomma alla fine è quello che mi dà da mangiare insomma, e ho delle responsabilità anche nei confronti della famiglia quindi comunque poi facendolo ora, a quarant'anni, anche il percorso formativo successivo, sicuramente è più consapevole, è una consapevolezza diversa, delle tempistiche diverse, un'autonomia, una gestione diversa. Mi dispiace non poterla vivere appieno, questo sì, cioè job placement, palestra di intraprendenza, assessment, bellissimo, e io quando vedo le mail o gli annunci dico non ci posso andare, sono al lavoro, che peccato se l'avessi fatto magari quand'ero più giovane, che non avevo impegni, però poi mi chiedo l'avrei fatto con la stessa consapevolezza, e probabilmente mi rispondo di no e quindi dico va bene, è un segnalino, è rimasto lì, chissà magari a sessant'anni cosa mi ritroverò a fare insomma. Sicuramente sono una che si mette in discussione sempre, quindi magari non è nemmeno chiusa qui la faccenda, proseguirà probabilmente, però per ora va bene così.

INTERVISTATORE - Facciamo un passo indietro al corso di laurea triennale, come sei arrivata a scegliere questo percorso qui in questo momento?

P6 - Perché io vedevo che in ambito lavorativo questa cosa era un ambito esclusivo, cioè tra i miei colleghi, che eravamo all'epoca 6, quello era un ambito che nessuno aveva mai affrontato. Ho dei colleghi che hanno competenze di un certo tipo per vissuto personale, chi ha fatto giurisprudenza, chi ha fatto scienze politiche, e quindi più grandi di me, già formate, già diciamo che non si rimettono in discussione. Quell'ambito lì io l'ho visto come un ambito di sviluppo personale e professionale, vedevo che poteva essere una mia autonomia, un mio ambito, e volevo provarci anche perché già all'epoca per esempio avevamo cambiato tutti i sistemi informatici e tutto e io vedevo che i miei colleghi trovavano delle difficoltà ad entrare in un sistema aggregativo che fosse diverso rispetto ai loro schemi, e quindi proprio lì a livello personale. Ma l'adulto quando impara come impara, che preconetti si pone, come possibile scardinarli, cioè io che mi devo mettere con il collega che aveva la terza media, con l'età del mio babbo, per me è stato fondamentale quest'aspetto qui, io ho vissuto con questo collega che ha l'età del mio babbo, il mio babbo e lui venivano da un percorso di studi uguale, cioè la terza media, tutti e due famiglie umili, tutti e due famiglie con poche possibilità, però ho visto i percorsi personali cambiare, e quindi mi sono chiesta com'è che il mio babbo ha fatto tutto questo percorso mentre lui è arrivato e si è fermato, non ha voluto progredire, non si è nemmeno chiesto se aveva le possibilità per progredire. E questo per me è stata proprio

la cartina di tornasole, il mio babbo è, se può interessare perché pensa che possa interessare, è quello che mi ha trasmesso probabilmente questa possibilità di vedere la vita in modo diverso, il mio babbo anche lui ha 25 anni entra in un'azienda come facchino, vede che lì usano la macchina da scrivere, in un'azienda di logistica, tipo Bartolini tanto per capirsi, vede che la gente in ufficio fa un lavoro più comodo e che usa la macchina da scrivere, quindi lui finito il turno di lavoro comincia ad imparare a usare la macchina da scrivere. Quando poi in ufficio manca una persona a lui si propone per quel lavoro lì, che già comunque vedeva la parte della logistica fuori dice magari so come funziona, e in più ho imparato questa cosa, datemi quest'opportunità. E lui quindi viene assunto, da lì nel giro di pochi anni gli viene dato l'incarico di un settore che era quello di terra, l'incarico di una filiale, la filiale si ingrandisce, ritorna con quella di Firenze e diventa vice responsabile della filiale di Firenze, quindi fa un percorso brillantissimo, un accrescimento delle competenze, mi ricordo che il sabato mattina andava a fare corsi di inglese, quindi una voglia anche di mettersi in discussione, prendeva l'aereo, io mi ricordo ero piccolina il babbo che va in aereo in Germania, insomma queste cose belle, più possibilità di competenze personali e relazionali di mettere in campo, al di là di quella che era la competenza tecnica. E da lì a poco insomma fa una carriera molto brillante e quando io, faccio per dire, partorisco, lui è nell'ambito di un passaggio di ditta, lui viene chiamato un'altra ditta a prendere il ruolo di una divisione di logistica sul marmo, sul vino, molto specifica, da far crescere, e dopo di lì gli danno la filiale di Bologna e poi va in Svizzera due anni. Quindi ha avuto un percorso sempre in crescita, sempre anche rendendoci partecipi come famiglia di questo che era il suo vissuto, insomma le sue esperienze, le sue cose. E io probabilmente, stimolata da tutto questo, sicuramente sono, un po' per carattere, un po' stimolata, messa in discussione a vedere una progressione, una possibilità di crescita sempre in me. Sicuramente io ho preso molto da lui, non riesco a stare ferma, dopo un po' ho bisogno di nuovi stimoli, questo sicuramente. Questo collega mi ho invece avendo la stessa età del mio babbo, venendo da percorsi molto simili, evidentemente non stimolato, lui si è messo lì in questa sede dell'ordine ed è rimasto quello che era vent'anni prima. Con me invece ha trovato la figlia tra virgolette che lo aiutava a crescere, fargli vedere com'erano i computer, a usare il telefono, attivargli la mail, per me era un po' un gioco cioè di dire se lo riesco a spiegare a lui che magari...

INTERVISTATORE - Una sfida era.

P6 - Sì esatto, e lui mi sfidava ma lo trovavo anche stimolante, cioè di dire lo lascio lì e vediamo cosa fa, quel mettere un po' in pratica a livello empatico quello che avevo studiato, quello che poteva essere una tecnica piuttosto che un'altra, è un po' un modo anche per giocare simpaticamente. E devo dire che è stata vinta perché lui poi è andato in pensione due anni fa, cioè insomma c'è un rapporto personale sicuramente, una stima nei miei confronti assurda, come io ce l'ho nei suoi, insomma lui ha visto un percorso anche difficile all'interno della struttura mio, la famiglia, la separazione, la bimba, le ostruzione che mi hanno fatto al lavoro, cioè io che prendo e vado all'università, insomma questo anche no, cioè magari ti do le ore prima per studiare e poi dopo te le do soltanto per andare a lezione, quindi ti ostacolo comunque in qualche modo la crescita, e io però il risultato l'ho portato a casa lo stesso e quindi sono costretta di questo. Ho fatto tra l'altro la tesi sull'immigrazione altamente qualificate in ambito sociosanitario, quindi una cosa un po' di nicchia, un po' specifica, che però era il mio lavoro, e mi hanno dato tantissimi punti, sono felicissima, perché i professori anche di sociologia che erano nella commissione di esame non si aspettavano che ci fosse una cosa così tra virgolette paradossale come un trattato del 57 ancora in vigore, per cui se sei egiziano ti riconosco facendoti passare così e se invece sei un francese, o uno studente americano con tutti titoli altisonanti, non vali tra virgolette niente nel momento in cui metti piede in Italia. Quindi avevo portato il mio sapere dell'ufficio in ambito scientifico all'università e per me è

stata una bella soddisfazione, quindi sicuramente fatta anche al momento giusto con una consapevolezza giusta.

INTERVISTATORE - E il corso di laurea triennale che cosa ha portato come valore aggiunto al tuo lavoro?

P6 - Saperne individuare le tipologie e le tecniche di apprendimento in ambito di erogazione di corsi, quindi se io mi dovessi mettere oggi a fare un corso, per esempio il learning piuttosto che cooperazione versus collaborazione, li saprei riconoscere. L'ordine in questo momento eroga corsi che non sono fatti sicuramente di learning, perché c'è la federazione che li sovrappone per cui ci si appoggia alla federazione, non c'è un investimento in questo senso, però per esempio saper riconoscere una modalità piuttosto che un'altra di un corso, saperla puoi anche valorizzare nei confronti dei dottori, cioè dire medici che devono raggiungere quest'obbligo formativo per cui è il mio lavoro dirgli ma lei su quale competenza si deve sviluppare, quindi farli riflettere su quella che è la loro capacità di mettersi in discussione e in formazione, sicuramente questo me l'ha dato. Mi ricordo l'esame del (omissis) per me è stato essenziale, così come quelli del Calvani, La professoressa (omissis), sono esami che io tutt'oggi ritrovo al lavoro. Abbiamo fatto un evento nel 2016 tipi di colleghi, per i medici, perché poi i colleghi medici, è stato l'evento a cui hanno partecipato il dottor in aula, e il mio apporto è stato quello di farli riflettere sulla formazione che gli viene erogata, perché loro si trovano alla Careggi, piuttosto che società scientifiche, piuttosto che le case farmaceutiche, li invitano a 8 milioni di corsi, però poi escono fuori che sono sempre scontenti. Allora io li avevo un po' invitati e sollecitati a riflettere che non è una carta affidati per cui te devi raggiungere il bonus ed è quello, cioè avete anche l'opportunità e degli strumenti per saperli scegliere, e quindi io gli avevo ritirato fuori (inc.), ho fatto un percorso di riflessione su quelle che sono... e quindi sicuramente questa è una cosa che solo io in ambito di lavoro posso dire di aver acquisito. Oggi è entrato ragazzo nuovo e gli ho spiegato che cos'è la formazione per i dottori, vabbè che c'è da sei mesi e ovviamente non può avere le mie conoscenze, perché poi nel tempo è cambiata, ma questo lui non ce l'ha, questo è un ambito io che io ho preso dalla triennale e quello o si ristudia i libri o se no non ce l'ha.

INTERVISTATORE - Tipo di formazione ha lui?

P6 - Lui viene da una giurisprudenza, viene da un ente pubblico, è un ragazzo dell'83-84, sicuramente ha competenze di appalti, enti pubblici, delibere e tutto quanto, ma all'ambito proprio specifico della formazione non ce l'ha, è così di nicchia, così settoriale che non ce l'ha. Mi sono fatta nell'ambito della triennale, a cavallo tra la triennale e lezione alla magistrale, un'esperienza lavorativa fondamentale è stata quella di collaborare con la Regione, e con il COGIAPS, è il consorzio che gestisce l'anagrafica e le professioni sanitarie, una sperimentazione sul dossier formativo dei dottori, per me è stato fondamentale sia in ambito relazionale, perché ovviamente ho conosciuto persone, ma anche proprio di sperimentazione di quello che era un po' tutto, le competenze, le divisioni, chi fa che cosa, come vengono erogate. Questo mi ha dato l'opportunità di farmi valere tra virgolette per le mie competenze personali. Lì era stata individuata dalla struttura come quella che va alle riunioni in Regione con il COGIAPS, finita la sperimentazione ovviamente con la Regione è rimasto il rapporto e sono felicissima perché l'anno scorso lei mi ha mandato in anteprima le bozze dell'accordo e del manuale che dovevano essere approvate per i professionisti sanitari e voleva mio parere personale. Quindi io sono stata riconosciuta come persona qualificata per quelle che sono le mie competenze in quel settore, quindi felicissima di questo e devo dire che l'università mi ha dato tanto perché si ho potuto mettere in discussione qualcosa nell'ambito di politiche anche di interventi è perché poi ero supportata da un percorso personale.

INTERVISTATORE - E poi dopo la laurea triennale come sei arrivata a iscriverti alla magistrale?

P6 - Perché volevo finire un percorso, cioè io sentivo che non era concluso, non era concluso anche perché in ambito lavorativo vedevo, cioè mi viene chiesto di fare delle

cose in ufficio non formalizzando che tra virgolette l'innovatrice sono io, che quella che porta l'innovazione sono io, mi viene detto c'è da strutturare, che ne so, il manuale di gestione dell'ordine, vedere come digitalizzare gli archivi, però questo cosa vuol dire? Vuol implementare una struttura organizzativa, chi fa che cosa, con le competenze, con che tempistiche, riferendomi al quale poi ambiente esterno poi c'è da rivolgersi, con che modalità, quali sono le procedure, quindi vengo riconosciuta come quella tra virgolette che è in grado di saper gestire questa cosa qui, non viene formalizzata, per una serie di motivi che anche non m'interessano, però vedo che dalla triennale alla magistrale mi hanno passato di livello, mi hanno dato la responsabilità dell'anticorruzione e della trasparenza, e continua quindi un percorso mio personale che cresce. Appunto l'altra settimana non sono potuta venire a lezione perché c'era l'Avvocato, il consulente dell'ordine, che presentava il piano triennale dell'anticorruzione, io la responsabile, e i colleghi c'era da gestire un momento formativo in qualche modo, quindi era comunque diciamo un riconoscere le mie competenze anche in questo senso. Se c'è un'innovazione su un gestionale piuttosto che altro ci sono io, e quindi mi viene riconosciuto, e mi rendo conto che probabilmente se continuo un percorso di studi su gestirla meglio. Le situazioni di conflitto per esempio, questa è una cosa che sta andando a lezione dal professor Odoardi per me quel corso è importante per chi mi rendo conto che a livello di ufficio ci sono delle fiduciarie conflittuali che vanno avanti da anni e io tra virgolette mi metto in una situazione nel mezzo tra un procedere di un'innovazione che va avanti per le normative, perché c'è necessità, stimulate da qualcosa, con delle persone. Questo per sempre la triennale non me l'ha dato, lì era molto sul tecnico, lì era molto su che cosa fa quella situazione, però poi in ambito personale, di psicologia, questo mi manca, quindi sono sicura che quell'apporto dell'esame per me è fondamentale. Per esempio alla triennale l'ho dato psicologia dinamica, non me lo ricordo benissimo questo esame, cioè lo udivo proprio fuori dai denti tanto il professor è andato in pensione e va bene così, e non mi ha dato quell'apporto, io mi ricordo il libro che c'ha dato, Clinton e la Lewinsky, cioè non bisogna essere stupidi per fare errori. Carino, divertente, però poi in ambito pratico non mi ha trasmesso con la possibilità di risolvere il conflitto. Okay anche Clinton ha fatto quello che ha fatto, nonostante fosse la Lewinsky, nonostante fosse monitorato nello studio ovale e tutto quanto, un bel libro, però riportato poi nella mia realtà cioè quando gli devo andare a spiegare che te devi usare quella procedura e te invece non hai voglia di usarla come la risolvo. Non mi dà quel quid in più insomma. E quindi quella è stata la motivazione per continuare il percorso, questo sicuramente.

INTERVISTATORE - Parentesi, che rapporto c'è tra innovazione e formazione?

P6 - Stretto, correlato, necessario e obbligatorio secondo me. La formazione secondo me è comunque un'innovazione, perché rimette in discussione i tuoi schemi mentali piuttosto che le tue procedure, piuttosto che può essere una cosa che poi avere te dentro per cui fa informazione, che ne so, per parlare in pubblico e quindi può essere un'innovazione tua perché ti sei trovato in un momento di difficoltà, magari in un momento di colloquio pubblico, o piuttosto perché cambia la procedura e ti deve mettere in formazione perché ti obbliga il ministero, quel decreto, quell'ambito. E non solo, innovi formando, formi innovando, cioè nel senso sono entrambe contestualizzati e contemporanei secondo me, quando non innovi è perché secondo me non hai usato le leve giuste di formazione, secondo me, perché io lo posso vedere nell'ambito dei miei colleghi, io so come funziona la mia struttura, so che io e la mia collega abbiamo lavorato tanto per innovare sul ambito della digitalizzazione, c'è uno scalino, non arriviamo lì, e so anche qual è il problema. Come io riesco però a innovare formando il dirigente, spiegandogli che ha dei problemi? Non è proprio così semplice però so che c'è un problema lì, io con la mia formazione riesco a riconoscere che c'è un problema lì, quello poi se si risolverà non lo so, probabilmente la collega nel frattempo è andata in pensione, però riesco a riconoscerlo, e questo mi dà l'opportunità di superarlo anche in qualche modo, ritrovare una strada alternativa o di lavorarci in maniera diversa se non altro.

INTERVISTATORE - Guardando sempre alla laurea magistrale che tipi di insegnamenti o attività formative pensi siano state fondamentali del tuo percorso?

P6 - Allora rispetto alla laurea magistrale a me mancano ancora dei laboratori, un paio di laboratori sicuramente, e degli esami. Diciamo che la caratterizzazione della magistrale è stata determinante in base ai professori, cioè io sono andata, lo dico proprio fuori dai denti, sono andata giovedì ad una riunione in cui, a Roma, si parlava di questo tavolo di digitalizzazione per gli ordini. Noi abbiamo fatto un evento formativo a ottobre, il primo scalino, ne abbiamo rifatto un altro a febbraio. Cambia il segretario, quindi cambia il management che ci chiede delle cose, e dice “ne dobbiamo fare altri”, e io tiro fuori l’esame della professoressa (omissis) e dico sì ma abbiamo studiato quello che abbiamo di fronte? Perché se non sappiamo i colleghi a che punto sono, se hanno appreso quel percorso che noi li abbiamo erogato tra ottobre e febbraio, dove vogliamo andare a parare? Hanno cambiato le loro strutture organizzative? Sarebbe interessante indagarle. Allora porto diciamo il mio vissuto, quindi sicuramente per esempio quello. Quindi utilizzare un questionario. Con la professoressa (omissis) il questionario per me è stata la base del report che noi abbiamo fatto nell’esame di metodologia della ricerca, per me è stato essenziale, perché ora io lo ritrovo, l’ho già messo in pratica un paio di volte sia per i colleghi in ufficio sia per i colleghi di tutta Italia, e io ottobre ho relazionato su questo, cioè il mio compito era dire a che punto eravamo come colleghi italiani sulla digitalizzazione. Quindi mi ha dato sicuramente delle sicurezze da poter spendere in ambito personale e professionale e che mi vengono riconosciute. Nell’ambito della digitalizzazione al lavoro se c’è da fare il questionario vale prepara il questionario, cioè non si sta nemmeno a discutere poi ce lo fai vedere, lo ridiscutiamo, poi ovvio io da formatrice lo farei più lungo, lo farei più articolato, deve essere messo po’ in discussione con delle politiche, che non competono a me, però sicuramente la magistrale mi ha dato questo, a partire da un’analisi dei bisogni, con certe metodologie conclamate tra virgolette, sperimentate, e per esempio l’esame del professor Calvani, cioè la formazione, io mi do degli obiettivi, li devo valutare. Questo non esiste nell’ambito per esempio professionale pubblico, perché vuol dire comunque mettere in discussione degli status quo che vivono da anni, per cui a lui non gli puoi dire che quello non l’ha capito. Anche sì invece, se no non innovo, cioè gli faccio la formazione fine a se stessa ma non arrivo a quantificarle e a innovare le procedure. Quindi questo sicuramente per me è stato fondamentale. Gli esami che io non sono riuscita a dare per esempio sono stati quelli di economia perché fatti di sabato, che per me è l’unico momento familiare tra virgolette, in inglese, che per me era un ulteriore motivo di difficoltà, e in gruppo, non è tanto quello ma quanto piuttosto questi due. Per esempio ho rimandato, e lo dico chiaramente, storia nella formazione delle istituzioni, ed etica della formazione, perché non ci ritrovo niente di concreto, cioè io faccio fatica a seguirli, probabilmente perché lavoro. Io riporto sempre a qualcosa di concreto nelle mie domande, e infatti epica per me, e filosofia, è un grosso scalino, scalone proprio, e storia della formazione perché per me andare ad analizzare il percorso degli operai nelle fabbriche negli anni 60 è bellissimo, mi dà una linea, sicuramente è storia e sicuramente è giusto che sia così, me lo riporta poco ai tempi di oggi, e quindi per me è faticoso, e quindi per me è ancora lì da dare. Ora c’ho ha riprovato, sto riprovando a seguire le lezioni ma mi rendo conto che per me è difficile.

INTERVISTATORE - Se dovessi individuare un soggetto trainante nel tuo percorso di formazione...

P6 - Un soggetto inteso come persona o istituzione?

INTERVISTATORE - Un soggetto trainante, questo ruolo lo assegneresti al lavoro o all’università?

P6 - È difficile, perché sono domande e risposte, cioè io magari trovo qualcosa al lavoro di domanda e lo ritrovo nelle risposte all’università, e trovo delle domande all’università che mi rispondono al lavoro, è un po’ difficile dire quale il determinante. Sono trascinanti ma non così determinanti in maniera esclusiva nessuno dei due. Sicuramente l’ambito del

lavoro mi crea più domande, a cui io ho bisogno di dare risposta che cerco nell'università, infatti riuscire a trovare una persona, che può essere, che ne so, come il professor Odoardi, amabile che individua gli inibitori o gli antecedenti dell'innovazione, per me è fondamentale perché poi con calma magari me li vado a rivedere e dico forse gliel'ho spiegato ma non sono intervenuta così tanto su questo e magari potevo ottenere qualcosa di migliore se l'avessi saputo prima, questo sì. Quindi per me è un mettermi in discussione sicuramente l'ambito del lavoro, questo sì, che mi dà poi risposte nell'ambito dell'Università.

INTERVISTATORE - Andrei veloce su alcuni aspetti perché il tuo è un percorso un po' particolare in questo senso, è un percorso da lavoratrice studente, non da studente lavoratore. Guardando alle prospettive professionali come ti vedi da qui ai prossimi anni? P6 - Ho sicuramente, un po' perché mi vengono riconosciute, un po' perché me le riconosco da sola, capacità manageriali, capacità di problem solving, ma anche soprattutto problem miming forse, che è diverso, e quindi questo mi viene riconosciuto e valorizzato, e quindi sicuramente è quello trascinante. Io sono una che non si chiude gli spiragli sicuramente, anzi se li lascia tutti aperti, ho fatto la domanda per il FIT, per il PF-24, cioè magari a sessant'anni mi annoio dei dottori e dei vecchietti che mi chiedono della pensione e voglio imparare con i giovani altre cose, ma paradossalmente a me piacerebbe continuarla all'Università, cioè perché finire qui? Magari che ne so all'ambito psicologico, che io vedo che per me potrebbe essere stimolante analizzarono ancora, ma ben venga un'altra laurea, cioè non è che mi fermo alla pesantezza della tesi o piuttosto alla pesantezza degli esami, perché per è tutto relativo, cioè quando i ragazzi qui parlano "ah devo dare cinque esami" e non sanno che io li ho preparate la notte tra una lavatrice e quell'altra mi fanno sorridere, lo stimolo secondo me e la motivazione è quella che poi è trascinante, è quella che è determinante. Io vedo che ho degli ottimi risultati all'università, ho degli ottimi risultati al lavoro, perché il dirigente dice io sto lavorando per te, quindi mi piacerebbe che in un futuro tu prendessi questa mia eredità tra virgolette, il mio dirigente c'ha 10 anni più di me quindi non è che vecchissimo, però insomma vuol dire che mi sta facendo crescere in un ambito di autonomia. Magari mi tocca prendere la laurea veramente in giurisprudenza perché paradossalmente i dirigenti negli enti pubblici o hanno quella o hanno quella, scienze politiche o e giurisprudenza, fine. Un ambito di scienze della formazione o vai nell'assessorato specifico, e allora ti fanno il bando specifico per i formatori, o gestione risorse umane, o sennò la laurea in quest'ambito è un po' limitata, però io non è che voglio il posto da dirigente, quello che vorrei io è continuare a crescere nelle mie competenze sicuramente, perché vedo che poi è necessario in ambito lavorativo, cioè la mia collega io sono entrata, ero la più giovane e lei era la mia responsabile, adesso siamo in due a gestirci questo lavoro della digitalizzazione perché lei sì può avere competenze specifiche sulla materia dei procedimenti amministrativi ma se non c'è chi poi gli gestisce il computer non va da nessuna parte. Quindi sono in un ambito anche piuttosto di nicchia, esclusivo, o comunque che fa da crocevia a tutta una serie di processi, per cui a me le cose alla fine me le devono venire a dire tra virgolette, e questo è stimolante per me, sono sicuramente nel posto giusto perché se dovessi occuparmi solo delle procedure veramente soccomberei in due secondi. Però per esempio l'ambito della formazione non è detto che non... anzi io mi butto, cioè noi abbiamo fatto questo percorso della digitalizzazione, è stato chiesto l'aiuto a un archivista, è stato chiesto l'aiuto ad un Avvocato specifico sull'informatica, e il formatore non è stato chiamato, "eh ma guardate magari servirebbe", avevo progettato anche con la professoressa (omissis), che mi aveva aiutato, una bozza di un aiuto a strutturare questi eventi formativi in un certo modo, dando ovviamente delle risorse. Non ci sono risorse quindi tocca farlo a te, sei te quella che si arrabatta per fare questo tipo di lavoro con quello che ha insomma, però è stimolante sicuramente.

INTERVISTATORE - Okay, intanto grazie per la disponibilità, ora ti lascio un ultimo esercizio.

INTERVISTA #7

INTERVISTATORE - Allora, la ricerca che stiamo portando avanti ha l'obiettivo di studiare i percorsi di sviluppo e di employability degli iscritti, studenti o laureate, al corso di laurea in scienze dell'educazione degli adulti. Quindi il percorso che stiamo facendo si focalizza diciamo su tutto quello che è stato fatto dalla fine della scuola secondaria fino ad oggi, nel caso in cui uno sia laureato fino all'attuale lavoro oppure all'attuale attività, nel caso in cui uno sia ancora iscritto al corso di laurea...

P7 - Io sono un ibrido.

INTERVISTATORE - O una situazione ibrida, diciamo come la sua, in cui c'è una seconda laurea insomma. Quello che state facendo per sviluppare la professionalità. Quindi dopo una prima fase di analisi dei bisogni ci concentreremo sugli studi precedenti alla laurea magistrale, quindi nel suo caso la laurea precedente e i percorsi di specializzazione, per poi focalizzare l'attenzione su quella che è la laurea magistrale attuale e anche in prospettiva futura. Quindi guardando indietro al suo percorso dalla scuola secondaria ad oggi quali sono state le tappe fondamentali che lo hanno caratterizzato?

P7 - Ovviamente il conseguimento del diploma, che mi ha dato poi la possibilità di accedere alla laurea in psicologia presso l'Università di Urbino, l'esperienza formativa sotto tutti i punti di vista, non solo a livello di conoscenze ma proprio a livello personale. Questo perché, perché uscivo fuori da una famiglia molto accudente, e il troppo essere accudenti molte volte rischia di diventare soffocante, ma non solo per una questione di sentirsi soffocare, ma più che altro non avere la possibilità di misurarsi nella creazione di una propria autonomia e gestione delle proprie azioni, perché il sostituirsi sempre ad un figlio diventa poi un bloccare. Quindi io sono napoletana di nascita di conseguenza avendo studiato a Urbino mi sono dovuta per forza misurare da sola, anche perché l'Università di Urbino aveva gli esami nelle sessioni estive per cui io non tornavo a casa mai a questo punto, e tornavo a casa solo per le feste comandate così come si dice, quindi Natale e Pasqua, perché poi mi fermavo lì anche a luglio perché ad agosto c'erano gli esami molto spesso, quindi è stata un'esperienza che io ho vissuto appieno perché si può dire che per sette anni io sono uscita fuori corso, per sette anni io ho vissuto fuori da sola. E la ricordo più che come competenza e conoscenza a livello di creazione della professionalità, proprio un cambiamento a livello personale, si è messa in gioco tutta una situazione più a livello personale. Ovviamente la fase che ricordo con più dolore, ma anche con più gioia, è stata la preparazione della tesi, perché come la professoressa che mi seguiva non c'eravamo capite, non c'eravamo prese, anche perché lei subentrava su questo insegnamento successivamente ad un'altra docente con la quale io avevo ottenuto l'insegnamento, quindi in pratica non ci conoscevamo, però avevo deciso di affidarmi a lei in quanto lei seguiva anche un'altra collega che invece aveva seguito il corso con lei, quindi si conoscevano meglio, quindi il rapporto era diverso, per cui all'inizio non c'eravamo proprio capite, c'è stato un momento in cui lei al telefono mi aveva minacciato di non portarmi in sessione di laurea. Quindi ho dovuto fare un grande atteggiamento zen su di me, rispondendole "okay non ci sono problemi, lei mi sta dicendo che io non sono capace, va benissimo facciamo una cosa, io scrivo tutto, poi le porto quanto ho scritto, lei mi fa la cortesia di correggerlo, se non va bene io con il materiale che ho cerco un altro professore e mi laureo con un'altra persona, per me non c'è problema", quindi la cosa era partita proprio male male. E così ho fatto, ho scritto tutto, le ho portato tutto il materiale, alla fine ero diventata l'allieva perfetta perché lei non fece altro che spostare un paragrafo da un capitolo e metterlo in un altro, dopodiché mi disse "vabbè se io avessi la sua capacità di scrittura probabilmente avrei già fatto 300.000 libri", quindi a quel punto cambiò la situazione con mia grande soddisfazione, e alla laurea ho presi 10 punti, io avevo una media del 27 quindi partivo da un 99/100, sì forse 98, alla fine sono uscita con 107, quindi mi sono ritenuta più che soddisfatta. Laureati in un primo momento avevo

pensato poi di pubblicare, poi è rimasta là e non se n'è fatto niente. Quindi sono rientrata a Napoli dopo la laurea e ovviamente ho dovuto sostenere tutto il momento, il periodo di tirocinio post laurea per poter poi fare l'iscrizione all'albo, ovviamente era una tappa obbligata, e nel tirocinio mi sono sentita poco valorizzata, non lo so se capita però mi è sembrato che funzionasse così, forse non ero molto simpatica, e quindi tutti i lavori secondari venivano affidati a me, che facevo comunque, non mi sono mai ribellata, per cui ho un po' arrancato devo essere sincera, e quando ho finito il tirocinio non mi sentivo preparata, forte, cioè era come se avessi perso un anno se proprio devo essere sincera. Però anche lì non mi sono abbattuta, sono andata avanti, ho fatto l'esame di abilitazione, mi sono abilitata, iscritta all'albo, e nel frattempo ho iniziato un perfezionamento in psicodiagnosi, quindi presso il perfezionamento in psicodiagnosi e già con quello mi sentivo più forte perché avere lo strumento, perché ovviamente impari ad utilizzare dei test, avere uno strumento ti fa sentire un po' più forte. Quindi quello mi è servito tanto. E poi finito il perfezionamento ho iniziato la scuola di specializzazione che è durata altre quattro anni...

INTERVISTATORE - Sempre a Napoli?

P7 - Sempre a Napoli. Ovviamente la scuola però avendo altre sedi molto spesso faceva degli incontri in plenaria anche in altre città, e aveva un appuntamento molto bello nel mese di maggio dove si andava in ora location tipo, che ne so, un albergo a cinque stelle con sala riunioni, e ci si divideva tutti, tutte le scuole andavano, cioè tutte le varie sedi delle varie città andavamo in questa location e si lavorava su... noi abbiamo le EBS, quindi esperienze di base, sull'esperienza di base del mostrarsi, e la possibilità di metterti poi in gioco, perché ci si riuniva in gruppi, si facevano dei lavori in gruppi e poi alla fine bisognava presentare il lavoro che si era fatto agli altri, quindi era un doversi poi mettersi in gioco continuamente, e questo mi ha aiutato poi tanto nella docenza, perché ovviamente quando sei un docente non puoi vergognarti di parlare ad una platea. Quindi è un lavoro che poi è ritornato utile su di me nuovamente. Alla fine la formazione torna utile sempre sulle competenze trasversali, perché non c'è solo la parte di conoscenze e di abilità pratiche che si acquisiscono ma è proprio un mettersi in gioco a 360 gradi, si può dire che forse io da quando sono nata ad oggi sono stata sempre in formazione, non mi sono mai fermato. E niente, quindi con la scuola di specializzazione poi c'è stata una bella opportunità perché ho potuto lavorare un po' con loro nella segreteria didattica e seguivo l'iter di accreditamento degli eventi ECM, quindi lì poi ho acquisito altre competenze per l'accREDITamento degli eventi ECM, fino poi a lavorare finalmente su una cosa alla quale io tenevo tantissimo per la tesi di specializzazione che era il potere unire il teatro al mio modello. Il mio modello ovviamente è un modello olistico, quindi utilizza molto anche il corpo. Quindi ho fatto uno studio sul sistema delle azioni fisiche di Stanislavskij, quindi Stanislavskij diceva che l'attore è vero se prova vere emozioni, altrimenti è inutile mettersi in gioco, non passerà nulla al pubblico se non senti prima tu l'emozione, e questa cosa lui la capì stando seduto su uno scoglio in Finlandia. Quindi mi piacque tutta questa cosa, ovviamente ho letto due manuali base di Stanislavskij, e su quello quindi ho potuto poi poggiarci il mio percorso di psicoterapia ipotizzando la possibilità di creare dei laboratori di educazione psico-emotiva, se così vogliamo dire, utilizzando il corpo, cosa che però purtroppo non è mai andata in porto, però la tesi di specializzazione è diventata una pubblicazione quindi vabbè l'abbiamo girata in altro modo. Poi ci sono state tante altre cose, l'incontro con le risorse umane, quindi dei piccoli corsi in selezione, in comunicazione e marketing, formazione formatori, fino ad arrivare al tecnico di sostegno dell'anno scorso che mi ha aperto una nuova prospettiva e che quindi mi ha fatto incontrare la professoressa (omissis) e mi ha fatto rivenire la voglia di rimettermi in gioco, perché lavorando nella formazione forse sentivo essere carente su quella che poteva essere la parte più pedagogica, avevo tanto si chiama forse mi mancava la parte più pedagogica, ed è per questo che poi mi sono iscritta di nuovo, ma adesso sono

in crisi perché mi sto accorgendo di non riuscire a gestire gli esami, gli impegni, lo studio, il lavoro, io purtroppo devo lavorare a tempo pieno se no...

INTERVISTATORE - Attualmente che tipo di attività lavorativa...

P7 - Allora attualmente sto lavorando con partita Iva, perché io ho partita Iva, purtroppo la gioia di un contratto non l'ho avuta ancora, quindi sto lavorando a partita Iva per degli enti di formazione professionale riconosciuti dalla Regione Toscana, in realtà mi muovo su tre enti, qui io ne ho messi solo due, e sono Formetica di Luca, la Cescot di Pistoia e Formatica di Pisa, sui quali seguo gli IFP in realtà, che poi loro chiamano percorsi di qualifica professionale per drop out, ma alla fine è un IFP perché loro prendono la qualifica triennale in due anni, ovviamente in Toscana il quarto anno specializzante di diploma non è ancora partito sottocosto punto di vista, in altre regioni sì ma qui sembra che non ci sia ancora, almeno non mi è mai capitato di essere inserita in un quadriennale, quindi diciamo sul diploma e non solo sulla qualifica, e lì mi occupo come docente di recupero di competenze di base rispetto all'asse linguistico e storico culturale, e in altri enti, come la Cescot e Formatica, perché per Formetica non ancora, anche degli orientamenti, quindi faccio orientamento individuale, orientamento collettivo, bilancio di competenza, insomma questo. Il mio excursus è un po' questo.

INTERVISTATORE - Prima faceva riferimento all'ultimo corso di tecnica del sostegno.

P7 - Sì.

INTERVISTATORE - Che tipo di riscontro ha avuto da quell'attività?

P7 - Allora e il tecnico del sostegno agli riscontro c'è stato anche a livello lavorativo, perché grazie alla progettazione propria del corso, e alla finalità che poi aveva il corso, che era quella di introdurre la persona che aveva conseguito la qualifica nel mondo del lavoro, questo c'è stato nel senso che io per un periodo di tempo ho lavorato come tecnico del sostegno in una scuola della FISM, solo che poi ho dovuto dare le dimissioni perché avevo preso una supplenza statale, ma purtroppo durante la supplenza statale sa com'è, le terze fasce sono così, c'è stata una persona che ha fatto un ricorso di conseguenza è passata prima di me e io ho perso la supplenza, quindi mi sono trovata fuori da entrambe le situazioni e ho ripreso a collaborare con gli enti di formazione.

INTERVISTATORE - E non ha riavviato il discorso sul tecnico del sostegno?

P7 - Allora ritornare in una scuola mi faceva brutto perché ho dato le dimissioni per andare alla statale, poi è andata com'è andata, che facevo ritornavo indietro? Mi sembrava di dire siete la mia seconda scelta, e non mi sembrava corretto l'edicola verità. Quindi per una questione di correttezza non l'ho fatto.

INTERVISTATORE - Sì sì era soltanto che magari potrebbe riavviare il discorso più avanti ecco.

P7 - Vediamo a settembre magari, ovviamente verrà ripresentato il curriculum, ma ad anno scolastico in corso con eventualmente una persona che era subentrato al posto mio, cioè non mi sembrava proprio corretto, e onestamente a me piace muovermi nella correttezza più assoluta.

INTERVISTATORE - Certo era un'altra situazione sono d'accordo.

P7 - Quindi è stata poi una scelta presa per una questione di correttezza, anche per il bene della ragazzina che si vedeva sballottolata, si perdeva una continuità didattica, si perdeva qualunque situazione sulla quale avevi lavorato, non mi sembrava proprio...

INTERVISTATORE - E guardando indietro questo percorso che cosa cambierebbe?

P7 - La verità? Tutto, andrei a lavorare dopo il diploma.

INTERVISTATORE - Come mai?

P7 - Perché sono stanca della precarietà della partita Iva, stanca delle lunghe attese, ci dobbiamo mettere proprio a nudo e dire le cose come stanno? Si lavora ma io non prendo soldi dal mese di ottobre, io lavoro ma a gratis per il momento perché la Regione non paga, e se non paga la Regione l'ente non ti paga, quindi ho fatture emesse dell'anno scorso che non ho ancora riscosso, do fondo a quello che ho.

INTERVISTATORE - Beh certo.

P7 - E quindi è questo, il mio costante aggiornamento, il mio costante andare avanti è proprio per riuscire a trovare... lo so che il posto fisso non esiste più, ne sono certa di questo, che bisogna essere inflessibili, io sono stata nomade per tutta la mia vita proprio perché sono flessibile e mi sposto laddove riesco a trovare lavoro, però un attimo di calma, di sospiro, per poter avere almeno la certezza di poter fare un acquisto a volte in un mese, quello io non ce l'ho.

INTERVISTATORE - In questo come dire una forma contrattuale potrebbe dare un supporto.

P7 - Eh sì, anche che non sia a tempo indeterminato ma che ti dia un attimo di calma. Allora ecco perché poi ti rende conto che... ecco la mia difficoltà nel poter gestire quest'altro secondo percorso, io se non vado a lavorare per me quella è una giornata dove non ho guadagnato nulla, anche se non mi pagano. Perché io non ho ferie, non ho malattie, non ho 13^a, non ho niente, per me una giornata dove non sono andata a lavorare è una giornata dove non si è guadagnato, la questione è quella. Si vive di soddisfazione professionale, il lavoro è principalmente soddisfazione professionale, non è guadagno, però purtroppo si mangia, si pagano le bollette, quindi c'è bisogno anche del guadagno.

INTERVISTATORE - Assolutamente, è finalizzato a questo altrimenti si chiama volontariato.

P7 - Ed è questo quello che mi stanca, ed è per questo che forse presa dalla cosa io le rispondo tornassi indietro probabilmente dopo il diploma andrei a lavorare, forse cambierei anche la tipologia di diploma.

INTERVISTATORE - Perché?

P7 - Un alberghiero, perché l'alberghiero ti inserisse direttamente nel mondo del lavoro in maniera pratica, e io sono stata adesso a contatto, io non la conoscevo la realtà degli alberghieri, con gli IFP, mi rendo conto e fa tanto male da docente vedere ragazzi che non riescono a comprendere il valore di quello che stanno facendo oggi per quello che faranno domani, e sto vedendo come la nuova generazione, e fa male e io cerco di cambiarla questa cosa ma forse o non uso i mezzi adeguati ancora, non lo so perché non ci riesco, però io vedo le nuove generazioni con un vivere il presente in maniera così stretta e non si voltano mai indietro per fare tesoro degli errori avuti e non riescono a guardare più in là del loro naso mai. E come è brutto quando durante un orientamento individuale tu chiedi "parlami di te, cosa ti piace fare" e la risposta è "boh", ti cadono le mani. Io a 16 anni volevo spaccare il mondo, questi a 16 anni rispondono "boh".

INTERVISTATORE - Certo, ma pensa che gli interventi che voi fate all'interno degli IFP abbiano una sua ricaduta in prospettiva?

P7 - Guardi quando insegno italiano non lo insegno mai presentando l'antologia o la grammatica, non mi piace, anche perché non sono laureata in lettere quindi forse non avrei neanche i mezzi per poterlo fare, utilizzo sempre il canale della comunicazione, presento i cinque assiomi e su quei cinque assiomi cerco di fargli capire quanto sia importante una comunicazione fluente per capirsi, perché la vita è relazione e senza la comunicazione di base questo non è possibile, e su quello poi si costruisce magari la lettura di un brano o di un testo teatrale, perché io mi porto il testo teatrale per spiegare magari l'assioma di relazione e contenuto. Io gli faccio fare un testo teatrale, prendo due di loro, gli mette in mano ai copioni e dico leggete e interpretate la cosa, ci sta proprio un copione che si chiama "quanto ti amo" e ci sta questa P7 che dice al fidanzato "mi ami? Ma quanto mi ami?" e quello inizia a sbuffare, quindi cioè dà proprio l'idea dell'assioma di contenuto e relazionale, di come poi la modalità con la quale diciamo le cose influenza tutto il resto, e su quello poi si parte con una... quindi cerco di calare l'italiano nelle situazioni quotidiane. Nemmeno con questo. Nemmeno con questo. È un continuo parlare, disturbare, e li prendi con le buone e non va bene, e li prendi con le cattive e non va bene, ad un certo punto dice vabbè fate quello che volete. Sono disarmanti, disarmanti.

INTERVISTATORE - Ma che tipo di impegno orario ha in questo tipo di attività?

P7 - Eh a volte tutta la giornata, di solito una lezione media è di cinque ore.

INTERVISTATORE - Segue più classi?

P7 - Una, sulla stessa classe cinque ore, un docente è sulla stessa classe magari per cinque ore, perché deve finire il modulo in un tot periodo di tempo.

INTERVISTATORE - Quindi questo comporta sia un sovraccarico da parte sua ma direi anche di relazione con i ragazzi.

P7 - Esatto, perché giustamente se loro avessero un... io questo l'ho fatto presente, che forse cambiando il docente loro avrebbero respiro ma anche noi, perché cinque ore in una situazione di bolgia come quella diventano pressanti, perché tu puoi essere anche Giobbe e avere tutta la pazienza di questo mondo ma dopo cinque ore di cartine buttate, urla, gente che ti mangia in faccia, molte volte ti ruttano pure, cioè quindi manca proprio l'educazione di base, l'ABC, ti viene di dire "no adesso sciopero", perché non è possibile.

INTERVISTATORE - Questo percorso di laurea magistrale, prima lei lo accennava, come ha scelto di iscriversi?

P7 - L'amore per il ritorno allo studio è nato sentendo parlare la professoressa (omissis), io non lo so che cosa quando parla... però io la ascolterei per ore, le dico la verità, non c'è quindi non posso fare sviolate perché è presente lei qui, però è stato quello, e proprio durante il tecnico del sostegno poi mi sono accorta di essere un attimino zoppa sotto alla questione della parte forse più didattica pedagogica, e ho sentito la necessità, proprio perché mi incontro con queste persone, di rafforzare e capire maggiormente come fare.

INTERVISTATORE - Come entrare anche nella dinamica.

P7 - Sì, capire quali sono gli strumenti più precisi, capire meglio. Non le nascondo però che la finalità finale è un'altra, per mettere a frutto quello che eventualmente posso apprendere in questi corsi, però l'obiettivo finale è quello di riuscire ad entrare in un ente di formazione finalmente con un attimo di stabilizzazione più.

INTERVISTATORE - Certo, ma ha provato a proporre la cosa agli enti con cui collabora?

P7 - Non c'è possibilità, non c'è possibilità.

INTERVISTATORE - E inserirsi in una dinamica anche di progettazione l'aveva mai valutato, visto che poi il corso di laurea...

P7 - Sì il coordinamento, ho fatto anche dei colloqui, proprio con Formetica nemmeno una ventina di giorni fa, si era liberato un posto nel coordinamento, quindi nella progettazione e gestione degli interventi, hanno preferito prendere una persona che già lo faceva, perché io ovviamente sulla carta, quindi sul curriculum, ho esperienza in particolare di orientamento e docenza. Ho avuto un periodo di tre anni di cura dell'accreditamento degli ECM ma a loro quello non basta.

INTERVISTATORE - Anche perché probabilmente è un settore anche legato alla sanità e quindi agli enti.

P7 - Esatto diverso. A parte che adesso è cambiata la metodologia per accreditare gli ECM, adesso c'è un'altra agenzia, la GENEAS, una cosa del genere, che è diventato ente accreditato del totale, tutti gli enti che erano piccoli enti accreditatori ormai hanno perso la possibilità di essere ente accreditatore perché c'è questa agenzia che gestisce tutto a livello centrale, l'accreditamento. Quindi poi l'ente mette solamente in atto l'azione del ECM, quindi è diversa proprio la situazione.

INTERVISTATORE - E quindi che cosa pensa di mettere in campo da qui ai prossimi mesi?

P7 - Eh io più di quello che sto immaginando penso di non poter immaginare onestamente, veramente mi sto impegnando con tutte le mie forze, cercando di riuscire a portare a termine tutto ciò che...

INTERVISTATORE - Sì, cioè sul piano dell'impegno e dell'attività è fuor di dubbio. Come dire le ponevo una domanda su azioni che possano cambiare, che possa intervenire trasformando qualcosa, al di là del corso di laurea.

P7 - Il problema è sempre la questione... non ci dimentichiamo che io ho 43 anni, l'età incide molto su quello che io posso fare, ormai le aziende su di me come fanno ad

investire se non hanno nemmeno gli sgravi fiscali. Quindi io continuo a fare colloqui, due giorni fa sono stata in Humana, che è un'agenzia di lavoro dove cercavano un orientatore professionale interno, quindi mi sono messa al telefono, ho letto l'annuncio, ho chiamato la filiale che aveva necessità di questa cosa, mi sono presentata, ho portato il curriculum, ho sostenuto il colloquio, ma giustamente quando incontri la persona dall'altro lato che ti dice non sono io a dover effettuare la scelta finale, perché essendo un inserimento interno è Venezia, perché Humana è di Venezia, che deve fare questo, io più di passare il curriculum a Venezia e dire quello che ci siamo detti non posso fare, quindi torni nell'attesa ovviamente. Io so bene come ci si muove per cercarsi il lavoro, anche perché con gli orientamenti lo faccio anch'io, faccio ricerca attiva del lavoro anche io, ai ragazzine come si scrive il curriculum, la lettera...

INTERVISTATORE - Anche perché non solo fanno da soli e quindi vanno accompagnati passo passo.

P7 - No ma perché proprio è previsto durante questo percorso il modulo di ricerca attiva del lavoro e di solito lo gestisco io, quindi so bene quali sono i passi da fare e quali cose da intraprendere, ma se non si fa match io più di quello che ho onestamente non so cosa poter dare.

INTERVISTATORE - E il corso di laurea attualmente che cosa le sta dando?

P7 - Poco perché non ci posso partecipare, quindi mi sento solo pressata ulteriormente da una situazione che in questo momento io non riesco a gestire, perché mi avvicino ai libri ma poi devo fare per forza altro, quindi è un lasciare e prendere continuo che diventa per me complicato. Non le nascondo di voler valutare fino magari a settembre come va la situazione ed eventualmente abbandonare, perché se poi deve diventare un essere parcheggiata per non dare frutti mi spiace.

INTERVISTATORE - Certo è anche un investimento poco fruttifero sul piano formativo, sul piano economico e sul piano professionale.

P7 - Le ripeto purtroppo con dolore le dico questa cosa ma io devo fare i conti con quella che è la realtà, io devo fare i conti con la realtà e con una situazione in cui mi trovo.

INTERVISTATORE - Magari potrebbe provare a ripercorrere questa strada del tecnico del sostegno a settembre e vedere se le parte quel lato lì che comunque, come sa...

P7 - Sì però il problema è comunque una situazione che ha una durata limitata nei tempi.

INTERVISTATORE - Perché?

P7 - Perché dipende sull'anno scolastico, 15 settembre-giugno.

INTERVISTATORE - Sì vero, però è vero anche che è una rete in cui uno può entrare e in cui può anche andare ad approfondire una...

P7 - No ma infatti da settembre, anzi probabilmente da giugno si ripresenteranno i curriculum, si iscriveranno alle scuole FISM, quello sicuramente.

INTERVISTATORE - Sì ma anche direttamente al centro FISM.

P7 - Sì sì.

INTERVISTATORE - Da Barbara Consumi, perché quella è una rete in cui uno può trovare, magari non subito però passo dopo passo può trovare...

P7 - Sì, quello sì, anzi adesso molti enti stanno anche proponendo la qualifica di valutatore delle competenze, che è un'altra figura professionale riconosciuta, stavo pensando eventualmente di prendere quella, stavo cercando di capire senza seguire il corso ma potendo partecipare solo all'esame come poter fare, e stavo cercando di capire anche quello, per avere un'arma in più anche per gli enti di formazione. In realtà il sogno nel cassetto sarebbe entrare nel coordinamento di un ente di formazione, le dico la verità.

INTERVISTATORE - Ma perché è anche tutta un'esperienza maturata negli anni che le permette una visione di insieme...

P7 - Però se non capita io il piano B lo devo tenere a portata di mano.

INTERVISTATORE - Sono d'accordo. Va detto che con la nuova legge sulle professioni educative se riesce a superare questo scoglio della laurea poi comunque servirà il titolo per poter fare quel lavoro lì.

P7 - La L19 lei dice?

INTERVISTATORE - Per fare l'educatore, per fare il coordinamento ciò al M57, 50 o 85.

P7 - Eh lo so.

INTERVISTATORE - Quindi si apriranno delle finestre.

P7 - Il problema è questo, cioè io in questo momento non riesco a mettere più a fuoco, le dico proprio la verità, in questo momento sono in un momento in cui non riesco a mettere a fuoco, perché mi rendo conto di inseguire tutto quello che si deve fare burocraticamente ma di non riuscire a stare al passo.

INTERVISTATORE - Inseguire che cosa?

P7 - I piani di studio, anzi dopo, non so se lo posso dire durante, dopo se mi dà una lettura al piano di studi per vedere se è stato compilato correttamente e poi devo farle comunque delle domande, mi mancano delle chiavi d'accesso per iscrivermi ai corsi che sono partiti adesso, cioè proprio non riesco a mettere nemmeno insieme quelli che sono i doveri di chi segue con quelli di chi non riesce a seguire, io proprio non ce la faccio.

INTERVISTATORE - Certo, capisco benissimo, va bene, ho un po' di cose da dirle ma ora magari gliele dico a margine di questo. Intanto grazie.

INTERVISTA #8

INTERVISTATORE - Okay, allora grazie (omissis) per la disponibilità. Il percorso di ricerca, volevo presentartelo rapidamente a grandi linee, ha l'obiettivo di analizzare lo sviluppo dell'employability da parte dei laureati del corso di laurea in scienze dell'educazione degli adulti, con l'intento di capire le tappe fondamentali che hanno caratterizzato il percorso formativo dal punto di vista professionale, quindi sia sul piano delle esperienze lavorative, di tirocinio, degli insegnamenti, delle competenze apprese e delle prospettive professionali. Quindi dopo una prima parte di analisi dei bisogni su un quadro generale del percorso ci concentreremo prima sulla laurea triennale, poi sulla laurea magistrale e sulle esperienze professionali future, sulle prospettive future.

P8 - Perfette.

INTERVISTATORE - Quindi andiamo subito alla prima domanda, guardando indietro al tuo percorso, dalla scuola secondaria ad oggi, quali sono state le tappe fondamentali che hanno caratterizzato le tue scelte.

P8 - Quindi la scelta di che facoltà intraprendere, okay, allora io ho completato il percorso delle superiori è convinta di non voler più studiare niente di pedagogia, perché ho fatto il liceo socio psicopedagogico, però abbiamo studiato più che altro la storia della pedagogia e quindi ho sempre pensato di sapere tutto della pedagogia e che quindi non mi fosse più interessata. Quindi ho iniziato chimica del restauro, una facoltà totalmente diversa, infatti non avevo nemmeno le basi a livello scientifico, e ho provato per un anno e poi mi sono resa conto che in effetti non ero proprio adatta a stare in un futuro in un laboratorio a lavorare, quindi ho deciso di smettere. Nel frattempo ho iniziato il servizio civile in Caritas e grazie a questa esperienza ho avuto anche modo di conoscere un po' le professioni come assistente sociale, operatore, e quindi il suggerimento anche del mio tutor di eventualmente orientarmi in questo percorso. Quindi ho deciso di valutare di iniziare poi scienze dell'educazione, la triennale. Quindi ho iniziato così. E poi niente, mi sono trovata inizialmente bene, e poi piano piano mi sono un po' evoluta anche nei desideri, insomma queste cose qua.

INTERVISTATORE - E poi dopo sei arrivata alla laurea magistrale giusto?

P8 - Sì, io ho iniziato la triennale convinta di smettere, di non continuare più, perché ero convinta che io facessi l'educatrice e basta, cioè questo. Poi in realtà mi sono appassionata alle materie e mi sarebbe dispiaciuto fermarmi e quindi non continuare insomma in questa cosa di ricerca, e in più mi sono accorta che il mondo del lavoro dell'educatore è molto precario e quindi ho pensato ad approfondire una parte insomma della pedagogia con questa materia qui per vedere anche di dare più opportunità a livello professionale a me. E in più mi sto rendendo conto che fare la parte sempre attiva, in prima persona così, con i disagi, mi rende abbastanza... cioè mi impegna tanto a livello emotivo, e quindi ora sto valutando ma in un futuro quando magari avrò una famiglia, avrò magari a livello emotivo altri coinvolgimenti non so se riuscirò ad essere così attiva ed efficiente ed efficace in quel lavoro lì. La valutazione è stata questa.

INTERVISTATORE - Ora abbiamo guardato il percorso a grandi linee, che cosa cambieresti in questo percorso se potessi farlo?

P8 - Della triennale?

INTERVISTATORE - Di tutto questo percorso, dalla fine della scuola secondaria ad oggi che cosa cambieresti?

P8 - Magari potrei migliorare l'aspetto della consapevolezza, perché sono uscita dalle superiori con la volontà di uscire perché le superiori mi stavano strette, però allo stesso tempo con pochi strumenti per capire quello che davvero fosse in grado di fare o quello che davvero mi piacesse fare, cioè in realtà pensavo "esco dalle superiori oddio devo trovare il lavoro della mia vita", e invece poi mi sono resa conto che è un percorso un po' graduale arrivare al lavoro della vita.

INTERVISTATORE - E che cosa faresti in concreto per aumentare questa consapevolezza, se hai in testa qualcosa.

P8 - Magari, boh, forse più esperienza pratica prima, oppure magari potevo fare delle scuole superiori titolo scientifico che mi orientasse un po' in generale e almeno fossi stata più consapevole dopo se intraprendere chimica o, che ne so, piuttosto che un'altra materia, non lo so.

INTERVISTATORE - Okay quindi approfondire maggiormente gli aspetti.

P8 - Sì sì, la triennale sono stata contenta perché ho fatto tutta la triennale lavorando e quindi sono stata consapevole in quello, cioè io proprio ho scelto quella triennale lì perché sapevo poi più o meno il lavoro dopo cosa sarebbe stato, e questo mi ha aiutato tanto.

INTERVISTATORE - E nel dettaglio prima facevi riferimento alla scelta del corso di laurea, come ci sei arrivata proprio nello specifico a dire inizio questo percorso di laurea triennale, un po' l'avevi accennato, se puoi spiegarlo meglio.

P8 - Sì, allora volevo approfondire l'aspetto della formazione, quindi eventualmente anche pensando ad un lavoro come formatore, e perché no magari anche come insegnante, anche se in realtà a mano a mano che vado avanti in questo percorso mi rendo conto che mi appassionano molto di più le materie più vicina l'aspetto generale che all'insegnamento, però avevo guardato un po' le materie e inizialmente le materie di Firenze mi sembravano un po' troppo teoriche, e quindi ho detto no vabbè magari faccio altrove, guardo, poi non mi tornava coincidendo tutti gli orari lavorativi, quindi ho detto no vabbè continuo questo percorso, magari l'apparenza può ingannare, sono andata all'orientamento della professoressa (omissis), la professoressa (omissis) insisteva tanto sull'aspetto di praticità, di comunque creare persone formate per entrare in un ambiente lavorativo il più in fretta possibile, e quindi questa cosa mi è piaciuta tanto sinceramente.

INTERVISTATORE - E t'ha appassionato.

P8 - Sì.

INTERVISTATORE - E quindi hai deciso di iscriverti a scienze delle relazioni sociali.

P8 - Ah no, io intendevo alla magistrale.

INTERVISTATORE - No no io mi riferivo alla triennale.

P8 - No la triennale sono stata abbastanza convinta fin da subito perché sapevo che volevo fare quello come lavoro, okay per arrivare a fare quello cosa devo fare? Scienza dell'educazione sociale, e quindi mi sono iscritta. Avevo provato il test anche di educatore professionale, perché inizialmente c'era quest'idea che loro sono più tutelati perché trovano subito lavoro, però poi non sono entrata e non sono rimasta neanche in graduatoria, e sinceramente penso che per fare l'educatore serva tanto l'aspetto pedagogico, studiare queste materie sinceramente. Quindi alla fine mi sono trovata bene così.

INTERVISTATORE - E del ruolo ha avuto il servizio civile in questa scelta, cioè in che anno ha iniziato a fare il servizio civile?

P8 - Io ho iniziato nel 2013-2014.

INTERVISTATORE - In che anno ti sei iscritta alla triennale?

P8 - 2014.

INTERVISTATORE - Quindi il servizio civile è antecedente.

P8 - Sì.

INTERVISTATORE - E del ruolo ha avuto il servizio civile in questo tipo di scelta?

P8 - Ha l'inciso molto perché mi sono messa in gioco a livello personale subito, in modo attivo, e quindi ho iniziato a rendermi conto se mi poteva piacere fare un lavoro di questo tipo oppure no, oppure magari mi prendeva l'ansia a vedere le persone stare male e a lamentarsi continuamente per esempio. E invece no, mi sono resa conto che mi piaceva, che comunque all'inizio è stato molto difficile anche cercare di avere dei filtri, di cogliere un po' le situazioni subito a colpo d'occhio, però poi mi sono trovata molto a mio agio in questo sinceramente. E dall'altra parte vedevo dei riscontri positivi, magari si ricordavano

più di me, quello inizialmente perché magari vedevano una persona nuova e cercavano di coinvolgerla subito, però comunque sì questo. E poi mi ha aiutato il servizio civile anche a crescere, perché ero molto timida, paurosa, spaventata, perché comunque sono uscita dalle superiori con un percorso non proprio splendido, e quindi a livello personale non è che pensassi... cioè io non pensavo di essere adatta a fare un'università, superare degli esami, cioè assolutamente no, l'autostima era sottozero, e quindi mi ha aiutato tanto a rimettermi in gioco anche in questo senso.

INTERVISTATORE - Che ruolo hanno avuto i tuoi colleghi, le figure che lavoravano con te all'interno del servizio civile, in questa scelta?

P8 - Eh tanto, cioè il mio tutor referente insomma del servizio civile fin da subito, magari accorgendosi che ero un pochino più adatta, ma fin da subito mi ha detto "ma prova, non ti è mai venuto in mente di... perché saresti sprecata se non lo faresti", insomma tutte queste cose, quindi ho cercato di valutare questo percorso, però ecco una guida sicuramente ce l'ho avuta. E poi l'appoggio dei genitori, ovviamente continuare un percorso universitario visto il fallimento pregresso.

INTERVISTATORE - All'interno del corso di laurea triennale quali sono stati gli insegnamenti e le attività formative che ritiene fondamentali in questo percorso triennale?

P8 - Allora mi ricordo le materie del (omissis), quindi tutto ciò che riguarda la pedagogia, per esempio mi ricordo nello specifico l'anno scorso che c'era un corso su qualcosa riguardante la didattica, però non mi ricordo bene ora il codice, comunque in cui abbiamo fatto dei seminari laboratoriali, e quindi sono venute delle persone educatrici educatori esterni, che lavoravano quindi come educatori in varie strutture, e io ho scelto un corso esperienziale, in cui era un laboratorio dove prima di studiare sulla teoria ci dicevano "va bene facciamo dei giochi di ruolo e capiamo, mettiamoci un po' nei panni di", questo è stato molto interessante ed è stato utile soprattutto anche per formare un po' il gruppo.

INTERVISTATORE - Sempre tenuto dal professor (omissis) questo?

P8 - Questo era tenuto da una ragazza e educatrice di un'altra cooperativa, però comunque era del (omissis).

INTERVISTATORE - Era incardinato dal (omissis).

P8 - Sì.

INTERVISTATORE - E che cosa pensi di aver appreso da questo tipo di esperienza?

P8 - Nel senso è stato più immediato, è stato immediato comprendere, che ne so, la collaborazione, la cooperazione, questi concetti che si studiano a livello teorico, sul campo, quindi veramente visti poi in prima persona. Quindi è stato una cosa molto immediata. E poi altri corsi in realtà sono stati un po' così, c'è stato il primo anno un corso di filosofia contemporanea, che anche quello è stato molto utile perché era filosofia contemporanea ma unita a psicologia, e quindi un po' comportamentismo, era uno psicologo il professore, quindi abbinava un po' la teoria di Platone ai comportamenti in eccesso, tipo nevrotici, della realtà, e questo è stato interessante. Però sono state più che altro queste le materie.

INTERVISTATORE - E che cosa pensi che questo tipo di corsi, questo tipo di attività, ti abbiano portato a livello di competenze? Nel corso di laurea triennale.

P8 - Allora, sì, come competenze sicuramente è stato un po' strano perché in realtà sono tutti corsi che si è comunque non ci rifletti anche un po' non arrivi ad una conclusione, cioè fare corsi in un determinato modo, con uno spirito magari di prendere alla lettera e fare corsi in un certo modo secondo me non si arriva, cioè non è scontato arrivarci. Quindi, sì, per quei corsi che ho fatto mi sono sentita arricchita da quel punto di vista lì, quindi che ne sono il mettersi dal punto di vista dell'altro, quindi il rapporto empatico, come avviene il meccanismo, oppure la cooperazione, la collaborazione, erano tutte cose che in realtà in pratica si comprendevano però poi per sempre all'interno del nostro corso c'erano comunque competizioni, era un po' assurda questa cosa però penso che questo sia in un po' tutti corsi di laurea, però nel corso soprattutto di educatore sociale era un po' una cosa in contrasto. Quindi questo.

INTERVISTATORE - Oltre al servizio civile durante la triennale hai fatto altre esperienze di lavoro o l'esperienza di tirocinio?

P8 - Esperienze di tirocinio in una cooperativa che faceva inserimenti lavorativi, socio-lavorativi, per persone vi siamo disagate o che passavano periodi economici brutti, o che avevano perso il lavoro, ecco quindi le tutor cercavano di comprendere le competenze, cioè le capacità che potevano avere queste persone, per indirizzarli ad un certo tipo di percorso piuttosto che ad un altro, e mi è piaciuto tantissimo.

INTERVISTATORE - E te ruolo specifico avevi in questo tipo di organizzazione, facevi da supporto?

P8 - Sì sì, io affiancavo le tutor quindi magari sistemavo i colloqui, ho fatto un po' di curriculum vitae a queste persone, poi vabbè ovviamente fotocopie, aggiornavo schede, ci provavo, alla fine facevo anche i verbali alle riunioni, insomma mi hanno coinvolto tanto sinceramente.

INTERVISTATORE - Pensi sia stata un'esperienza positiva per te?

P8 - Sì perché rispetto all'educatore in prima linea lì sei è più un lavoro di ufficio diciamo, perché hai determinati orari, sei a contatto con l'utente ma comunque è sempre un contatto abbastanza poco e in piccola parte, la parte che riguarda per esempio il lavoro, e quindi mi è piaciuto anche trovare questo tipo di esperienza per vedere se magari mi annoiavo dopo due secondi oppure in realtà potevo sostenere anche questo passo. E inizialmente è stato difficile, mi sono le fa' conto che inizialmente mi ha stancato tanto al livello mentale, perché era un tipo di lavoro che non ero abituata a fare, e all'inizio sentivo proprio che mi mancava la parte pratica, quindi magari ai colloqui, quando le tutor erano a fare le fotocopie o che, cercavo di richiedere personalmente "allora come va questo percorso", per cercare di creare un rapporto più stretto. Ora iniziando invece la magistrale lo rivaluto con occhi più positivi sinceramente.

INTERVISTATORE - In che senso lo rivaluti?

P8 - Nel senso che probabilmente facendolo ora, in questo momento, o ritrovando un'esperienza del genere magari lo sosterrai un po' di più, magari non mi mancherebbe l'aspetto totalmente pratico dello stare sempre a contatto, vicino con l'utente, non lo so, questo.

INTERVISTATORE - E su che cosa si è concentrato poi il tuo percorso di tesi della triennale?

P8 - Sul lavoro, sul progetto della struttura di accoglienza nella Caritas diocesana di Pescia, come scelta ho voluto fare questa cosa perché appunto essendo poi dopo educatore almeno facevo vedere che nonostante la teoria avevo fatto, durante tutto il percorso triennale, anche la pratica, e quindi portavo un progetto mio.

INTERVISTATORE - E nel dettaglio che tipo di progetto era?

P8 - Riguardava più che altro l'autonomia di queste donne, quindi una volta che sono nella struttura come viene considerata l'autonomia, se sono in grado di rendersi autonoma, ovviamente è una situazione in micro perché è una struttura che può accogliere al massimo sei donne, ed è attiva da sette anni quindi è ancora un po'...

INTERVISTATORE - Giovane.

P8 - Sì, però nonostante questo ci sono stati casi di donne che sono riuscite, grazie alla propria volontà e mettendoci il suo pezzo, a raggiungere l'autonomia non proprio desiderata, non proprio totalmente autonomia però comunque ci si avvicina.

INTERVISTATORE - Certo, è interessante perché poi è un percorso di trasformazione.

P8 - Sì sì.

INTERVISTATORE - Prima accennavi al passaggio diciamo alla laurea magistrale, come ti sei indirizzata nello specifico sulla scelta di questo corso di laurea magistrale?

P8 - Appunto prima di concludere mi ero già attivata per fare una magistrale, perché comunque volevo continuare, e all'insegnamento sono sempre stato un po' così, non mi ha mai convinto tanto, però nonostante questo ho pensato facciamo qualcosa che mi dia a livello professionale delle opportunità diversificate tra loro, in modo tale che io posso

benissimo cercare di avere del competenze adeguate in basse anche ai momenti della vita che passo. E quindi ho cercato ovviamente su Internet, tramite il sito on-line, era un anno che ero dietro a questa magistrale, che stavo valutando più che altro per gli sbocchi, perché on-line è chiara la divisione, LM57 e 87, però nello specifico il lavoro che posso fare se faccio LM57 o 85 lì per lì non lo trovavo, però con l'orientamento fatto anche dalla professoressa (omissis) ottobre dopo è stato molto più chiaro, perché magari per esempio non ho molta pazienza e quindi vorrei cercare subito risposte, però sì questo è stato. Oltre alle ricerche on-line che conoscevo una ragazza, che però lei era iscritta al piano LM57, che aveva fatto scienze de l'infanzia, lei non me ne aveva parlato benissimo perché inizialmente vedeva tanta diversificazione di materie, però l'ho riviste di recente e mi ha detto che tra l'altro pensava ad un dottorato, quindi probabilmente ha avuto modo di cambiare idea.

INTERVISTATORE - Di approfondire questo aspetto. E oltre a questo corso, indipendentemente dal curriculum, quali altre opzioni ti eri data per la magistrale?

P8 - Altri tipi di magistrale?

INTERVISTATORE - Sì sì, se avevi valutato altri percorsi ecco.

P8 - Ma in realtà no, a Firenze c'era pedagogia clinica, dirigenza scolastica, insomma che poi venendo da scienze dell'educazione noi abbiamo affrontato tematiche sull'infanzia però non vi sarebbe piaciuto concentrarmi solo su quello, e avendo esperienza con gli adulti ne sarebbe invece piaciuto approfondire con gli adulti. E l'aspetto della formazione, perché nella triennale questa cosa l'abbiamo trovata nel corso del (omissis), che ci spiegava in modo teorico la differenza tra istruzione, educazione e formazione, però poi non è stato approfondito tantissimo, e quindi mi ha incuriosito.

INTERVISTATORE - Quindi quando ti sei iscritta alla laurea magistrale?

P8 - Nel 2017-2018.

INTERVISTATORE - Quindi quattro mesi fa.

P8 - Sì.

INTERVISTATORE - E tipi di insegnamento o attività formative hai seguito in questi primi mesi?

P8 - Allora il primo semestre ho seguito il corso della professoressa (omissis) di metodologia della didattica, metodi e tecniche della didattica insomma, e invece il secondo semestre sto frequentando tutto, mi sto impegnando, anche perché mi sono resa conto che io sono pendolare quindi faccio fatica a frequentare, devo essere sincera, e a incastrare tutto, però mi sto rendendo conto che frequentando ho anche dei punti di riflessione diversi in più rispetto al solo studio. Quindi sì, e la motivazione quindi nel dare gli esami e nello stare al passo sinceramente.

INTERVISTATORE - Su questi primi corsi ovviamente che tipo di competenze pensi che ti stiano dando queste attività?

P8 - Allora a me è piaciuto tanto il corso della professoressa (omissis), competenze a livello progettuale, quindi come si fa un progetto, tutta la fase di attenzione anche per fare un progetto di ricerca che penso sia da usare in qualsiasi campo, non solo se una persona fa dottorato di ricerca. E mi è piaciuta anche tanto la materia del professor, che è sociologia della formazione, quella non l'ho frequentata, però comunque l'ho trovata una materia molto concreta perché parlava della formazione nei contratti di tirocinio, di apprendistato anche a livello giuridico, quindi un porno a base di cosa sono, però mi è piaciuto perché è un aspetto che riguarda la vita pratica, la quotidianità, si sente tante volte contratto di tirocinio e di apprendistato, quindi orienta molto in questo. E ora mi sta piacendo tanto economia della formazione, che l'ho fatto come esame a scelta, LM57.

INTERVISTATORE - Perché tu sei iscritta a LM85?

P8 - Sì.

INTERVISTATORE - E che cosa ti sta interessando di questo corso?

P8 - Ecco anche questo corso lo vedo molto pratico e a parte il professore è abbastanza stimolante, è un professore di economia e quindi ci fa tante volte riferimento al suo

mondo, quindi probabilmente questo allarga anche un po' la mente, però per esempio il mondo che riguarda le aziende, come gestire un'azienda, l'organizzazione di un'azienda, era totalmente estraneo, e quindi ho pensato che formazione riguarda anche questo tassello, e quindi mi è piaciuto sinceramente, cioè mi sta piacendo.

INTERVISTATORE - Quindi tutto l'aspetto dell'ambito aziendale potrebbe essere un'area di interesse per te.

P8 - Sì, infatti sto valutando se fare tirocinio o in un'agenzia formativa oppure ho fatto richiesta così, ho fatto una domanda per la Regione Toscana.

INTERVISTATORE - Per un progetto in Regione Toscana nel settore formazione?

P8 - Sì, la professoressa (omissis) aveva messo quest'annuncio e insomma ho fatto domanda.

INTERVISTATORE - E sono usciti i risultati?

P8 - Ho fatto il colloquio orientativo con la professoressa, che ha inviato il mio curriculum e i miei dati al coordinatore regionale, al responsabile insomma che si occupa, però ancora non sono stata contattata.

INTERVISTATORE - Però insomma hai già le idee abbastanza indirizzate.

P8 - Sì.

INTERVISTATORE - Quando penseresti di farlo il tirocinio come periodo indicativo?

P8 - Spererei o da marzo prossimo, oppure da settembre.

INTERVISTATORE - Comunque insomma non vorresti posticipare la tanto, vorresti farla breve.

P8 - Sì.

INTERVISTATORE - Hai già un'idea di quali agenzie formative potrebbero fare al caso tuo?

P8 - Ho guardato verso Siena perché il mio ragazzo si è trasferito per lavoro a Racolano Terme, e quindi in prospettiva di un tirocinio per farmi conoscere, anche conoscere il territorio di Siena perché ovviamente ogni territorio è gestione a sé, pensavo all'agenzia formativa Metrica, perché l'ho vista su Internet e come stile lavorativo lì per lì mi ha colpito, però ora poi rientrando verso Siena ho visto che c'era anche la Confesercenti quindi penso che possa fare tirocinio anche lì eventualmente.

INTERVISTATORE - Che tipo di attività di job placement hai frequentato?

P8 - La ricerca attiva di lavoro.

INTERVISTATORE - E che cosa pensi di aver sviluppato all'interno di questo corso?

P8 - Allora per esempio ho scoperto l'utilità, insomma sono venuta a conoscenza delle lettere di presentazione, io non sapevo di questa cosa, ho sempre fatto il curriculum, ho sempre cercato di informarmi anche su come farlo nel modo più corretto il curriculum, però l'aspetto della lettera di presentazione non avevo mai considerato, quindi è stato utile in questo. Ed è stato anche utile quando ad un certo punto questa ragazza diceva che nel curriculum va inserito qualsiasi cosa, qualsiasi esperienza, perché alle volte loro vedono che c'è un buco di due anni, un buco di un anno, e non riescono a capire in quell'anno che cos'è successo. E quindi un po' anche questa cosa, che pensavo che in realtà non servisse, cioè pensavo che a loro servisse magari il titolo però come ci sei arrivata a quel titolo no, e quindi è stato utile in questo senso.

INTERVISTATORE - Guardando diciamo alle prospettive future come ti vedi da qui ai prossimi due-tre anni professionalmente?

P8 - Ecco io ho aspettative un po' alta, mi vedo tipo P8 in carriera, però ora stando un po' con i piedi per terra ora come ora mi vedrei in un'azienda come formatrice, a me sinceramente leggendo Rosenberg alla triennale, è che lui era tipo mediatore nelle aziende, dei conflitti, mediatore dei conflitti, avevo pensato magari c'è anche in Italia una cosa del genere, mi piacerebbe questa cosa, dal punto di vista del lavoratore, del lavoratore insomma che per ottenere un certo risultato probabilmente deve essere in un clima abbastanza sereno, allora come raggiungere questa serenità il più possibile, insomma sono aspetti che sto valutando.

INTERVISTATORE - E che relazione vedi tra la tua prospettiva di carriera e il tuo progetto di vita personale?

P8 - Se si possono combaciare oppure no?

INTERVISTATORE - Che tipo di prospettiva vedi.

P8 - Io sono molto positiva come persona, quindi io penso che sarò sicuramente capace di combaciare tutto, però penso che ci saranno anche dei momenti di frustrazione in me.

INTERVISTATORE - Perché?

P8 - Perché rimango molto male per esempio quando una P8, che vuole fare figli, quindi in una situazione di gravidanza o che, che magari il datore di lavoro ti dice non era il momento giusto, cioè ecco sono concezioni che mi fanno rimanere un po' male, anche se ovviamente sono ancora all'esterno, cioè magari determinati atteggiamenti potrò comprenderli quando, non lo so, sarò in un'azienda che allora potrò capire la gestione del lavoro e sicuramente può essere un problema, però ecco è una cosa che un po' mi fa rimanere male questa. E quindi ci saranno dei momenti un po'... però penso che comunque sarà dovuto poi alla gioia di avere una famiglia, sarà un po' compensata la cosa.

INTERVISTATORE - Okay, va bene, io ti ringrazio intanto.

INTERVISTA #9

INTERVISTATORE - Come dicevamo nella mail che ti abbiamo inviato l'altro giorno, il percorso di ricerca va un po' in continuità con il progetto (inc.), quindi l'obiettivo è quello di analizzare i percorsi di costruzione di carriera, quindi lo sviluppo di employability, e lo faremo diciamo andando a ripercorrere le tappe fondamentali che hanno caratterizzato il percorso di studi e anche di costruzione della professionalità. Quindi dopo una prima parte di analisi dei bisogni faremo un po' un approfondimento sulla laurea triennale come primo percorso, e poi sulla laurea triennale, finendo poi sulla parte di sviluppo professionale. Quindi come prima domanda ti chiederei di guerra ero un po' indietro al tuo percorso di scuola secondaria, quali sono le tappe fondamentali che dalla fine della scuola secondaria hanno caratterizzato il tuo percorso.

P9 - Allora le tappe fondamentali che hanno caratterizzato la secondaria, la laurea?

INTERVISTATORE - Dalla fine della scuola secondaria in poi.

P9 - Allora io non avevo intenzione di iscrivermi all'università, quindi finite le superiori entrare nel mondo del lavoro...

INTERVISTATORE - Che tipo di scuola secondaria avevi fatto?

P9 - (inc.) estere. E quindi ho iniziato facendo (inc.) immobiliare, successivamente ho lavorato in un ristorante, e poi mi sono decisa dopo due anni, nel frattempo che facevo questi lavori, di iniziare a studiare, quindi di intraprendere una carriera universitaria, in quanto il mio obiettivo era quello di poter lavorare con i bambini, quindi in scienze dell'educazione e della formazione (inc.) e durante il percorso ero diciamo sempre improntata con una educazione di bambini fino a quando non ho fatto il tirocinio all'interno di un asilo nido privato, nel quale eravamo cinque tra maestre e tirocinanti, e 10 bambini, e diciamo che quest'esperienza non mi ha motivato (inc.) e quindi le scelte diciamo della magistrale è stata più indirizzata (inc.) è per quello che ho scelto di iniziare scienze dell'educazione degli adulti.

INTERVISTATORE - E attualmente insomma è ancora in corso quest'esperienza.

P9 - Sì.

INTERVISTATORE - Più o meno quando pensavi di laurearti?

P9 - Tra aprile e luglio.

INTERVISTATORE - Ecco guardando a questo percorso, ora ci sono alcune cose che magari approfondiamo più avanti nel corso dell'intervista, che cosa cambieresti di questo percorso che mi hai raccontato?

P9 - Partendo dalla secondaria?

INTERVISTATORE - Sì, da quello che mi hai raccontato, che cosa faresti diversamente?

P9 - Rifarei tutto, anche la magistrale che ho iniziato qui a Firenze.

INTERVISTATORE - Nel percorso della laurea, anche dalla secondaria all'università, avresti fatto qualcosa di diverso, il percorso, l'attività, i tempi?

P9 - A livello di tempi cioè tornassi indietro inizierei subito l'università anziché buttarli nel mondo del lavoro e iniziare dopo due anni, quello sicuramente, perché comunque avrei ricoperto due anni.

INTERVISTATORE - Per il resto diciamo il percorso...

P9 - Sì, rifarei tutto.

INTERVISTATORE - Ecco concentriamoci magari più sulla parte della laurea triennale, come sei arrivata alla scelta della laurea triennale, se puoi raccontarmi più nel dettaglio perché l'hai scelta, quando l'hai scelta, che cosa ti ha spinto a dire per esempio nel tuo caso mi rimetto in gioco con un percorso di studi, e in quel percorso di studi, ecco se puoi un po' raccontarmi nel dettaglio questa parte qui.

P9 - Sicuramente perché sono sempre stata portata a stare con i bambini, fin da piccola, sia con i vicini di casa, sia con i nipoti che con i cugini, quindi diciamo che è sempre stata una mia passione. Dal momento in cui dovevo scegliere quale percorso intraprendere l'unico più vicino a me vedevo l'area dell'infanzia. Avendo fatto anche le superiori

indirizzate sull'economia, quindi c'era anche diritto, le lingue, ho visto che quei i rami non erano per me, non mi sono piaciuti, e quindi mi sono buttata (inc.) perché la sentivo più vicina ai miei ideali, alle passioni e a quello che volevo fare in futuro, quindi lavorare con i bambini.

INTERVISTATORE - E la laurea triennale se non sbaglio lei fatta ad Arezzo.

P9 - Sì.

INTERVISTATORE - Ecco quali sono le attività, gli insegnamenti, i discorsi che consideri particolarmente rilevanti nel tuo percorso di laurea triennale, che ti hanno particolarmente lasciato un segno.

P9 - Sono gli insegnamenti di psicologia, mai fatto in vita mia, psicologia e filosofia, e sono stati fondamentali durante il mio percorso di studi perché è il mio modo di pensare, di avvicinarmi, è cambiato dal momento in cui io mi sono confrontata con entrambe le materie, che io non ho mai considerato, mai studiato.

INTERVISTATORE - In che cosa è cambiato?

P9 - A livello di apertura mentale, di conoscenze relative a più aspetti della personalità, dell'avvicinarsi con l'altro, della relazione.

INTERVISTATORE - E anche sul piano operativo in che cosa pensi che ti abbiano...

P9 - Influenzato.

INTERVISTATORE - Sì che ti abbiano dato qualcosa.

P9 - Sembra magari generico però guardare oltre, non fermarsi a quello che è successo, quindi solo ai fatti, ma guardare anche cosa c'è dietro i fatti.

INTERVISTATORE - E invece più sul lato delle competenze quali competenze pensi ti abbia dato la laurea triennale?

P9 - Particolarmente conoscenze pedagogiche, che non avevo per niente, sociologiche, pedagogia, filosofia, psicologia prima di tutto, conoscenza della didattica, mi sono confrontata con queste materie.

INTERVISTATORE - Sì questo diciamo più sul lato del sapere, invece sul lato più del saper fare?

P9 - Del saper fare, beh sul lato del saper fare bisogna anche aver modo per praticarlo, quindi l'unico modo è stato quello di fare quel tirocinio, e lavorare per un breve periodo durante la triennale nel baby parking, dove facevo diciamo l'educatrice in una ludoteca, e lì mi sono confrontata con il mio sapere, quindi diciamo ho messo in pratica quello che avevo appreso delle mie competenze magari pedagogiche, quindi l'approccio con i bambini, anche la strutturazione della giornata ad esempio, me la dovevo gestire da sola quindi dovevo strutturarmi le giornate, la mattina facevo dei giochi, o non lo so un'uscita, il pomeriggio facevo altre cose, quindi ho messo in pratica quello che ho studiato.

INTERVISTATORE - E quindi tutte queste attività che hai elencato sono state oggetto di studio durante la laurea triennale giusto?

P9 - Certo.

INTERVISTATORE - E in quale attività di preciso? Per esempio tutta la parte dell'organizzazione della giornata, dell'attività di gioco, quali insegnamenti ti hanno permesso di sviluppare delle competenze su questo?

P9 - Sicuramente il tirocinio che ho effettuato prima mi ha aiutato molto, il lato se c'è stato durante anche l'università mi ha aiutato molto per avvicinarmi anche dopo al lavoro. Di materie sicuramente pedagogia generale.

INTERVISTATORE - E guardando un po' a questo tirocinio perché è particolarmente significativo, in che cosa ti ha dato un'esperienza di rilievo?

P9 - Sì è stata un'esperienza di rilievo perché ho sicuramente capito come ciò che si fa in un asilo nido, che fino a quel momento l'avevo solamente studiato però vederlo è diverso. Non è stata però un'esperienza che mi ha dato grande motivazione perché il rapporto tra insegnante e bambino era talmente basso che io mi sentivo quasi inutile.

INTERVISTATORE - In che senso era basso?

P9 - Era un asilo nido privato in cui eravamo cinque educatrici, tra cui una ragazza che faceva il servizio civile, io ero tirocinante, e 10 bambini, solamente 10, quindi diciamo che la maggior parte delle cose le facevano loro e io al massimo potevo fare (inc.) e poco altro, quindi mi sono sentita un po' (inc.).

INTERVISTATORE - Tu dicevi che l'esperienza al mito ti ha fatto capire che quel percorso non faceva per te, per il controllo del lavoro o perché quell'esperienza lì non ti ha aiutato effettivamente a capire le tue potenzialità?

P9 - È fatto, perché quell'esperienza lì non mi ha aiutato a capire quali erano le mie potenzialità, e le ho invece capite più lavorando successivamente in questa ludoteca, piuttosto che invece lavorando con più bambini e gestendo io il lavoro ero molto più stimolata.

INTERVISTATORE - E perché questo dici quindi allora che ti ha fatto scegliere un'altra strada?

P9 - Un'altra strada nel senso che mi ha aperto un po' le porte nel dire ma voglio fermarmi ai bambini, in realtà ero molto più curiosa di conoscere anche il mondo dell'insegnamento degli adulti.

INTERVISTATORE - Okay quindi ora ho più chiaro il quadro, cioè non è che l'esperienza al nido ti ha fatto capire, dimmi se ho ben capito, ti ha fatto capire che non era quella la strada...

P9 - In quel momento l'ho pensato ma mi sono poi ricreduta.

INTERVISTATORE - In che senso?

P9 - Mi sono poi ricreduta lavorando in questo baby parking, ho detto forse era quel contesto, non potendo sfruttare le mie potenzialità, non potevo mettermi in gioco, ma in realtà in altri contesti poi quell'ambito lì mi potrebbe piacere.

INTERVISTATORE - Quindi è quell'ambito lì però anche aprendosi magari ad altre prospettive.

P9 - Sì.

INTERVISTATORE - Guardando un po' al percorso di laurea magistrale anche qui come sei arrivata a prendere questa decisione, quindi a scegliere questo corso di laurea magistrale?

P9 - Diciamo la curiosità nel poter mettermi in gioco in un altro ambito oltre che con i bambini ma anche con gli adulti, quindi vedere se con gli adulti riuscivo a fare formazione, sarei riuscita magari ad essere ancora più motivata e fare un lavoro che magari mi sarebbe piaciuto di più rispetto a lavorare insomma con i bambini.

INTERVISTATORE - E come sei arrivata a conoscere questo corso di laurea magistrale?

P9 - Eh mi sono informata su Internet, in realtà questo corso c'era anche ad Arezzo ma ho preferito venire a Firenze per allontanarmi, diciamo cambiare un po' vita, andare a vivere da sola, diventare indipendente.

INTERVISTATORE - Perché tu vivi ad Arezzo?

P9 - Sì, cioè vivevo.

INTERVISTATORE - Arezzo città?

P9 - No, in campagna, Val di Chiana.

INTERVISTATORE - Dove?

P9 - A Marciano.

INTERVISTATORE - Quindi la scelta del percorso di laurea magistrale non era soltanto una scelta di un ambito di indirizzo ma anche diciamo una scelta di vita per uscire diciamo dall'ambito familiare e poter fare un'esperienza fuori.

P9 - Esatto.

INTERVISTATORE - Quest'esperienza che cosa ti ha insegnato, cioè se dovessi dire che cosa hai appreso da quest'esperienza?

P9 - Da quest'esperienza ho appreso tantissimo, io i primi due anni, quindi durante la magistrale, ho vissuto con altre persone, quindi con altri coinquilini, e ho imparato prima di tutto a gestirmi da sola, ad essere molto più responsabile, ad essere più indipendente

perché lavoravo anche già alla Coop là a (inc.), adattabile, cioè nel senso ho imparato ad adattarmi agli altri, cosa non semplice soprattutto quando ci vivi, e quindi sopportare anche delle situazioni non piacevoli, cercare di trovare un punto d'incontro, ho capito che stando lontano dalla famiglia mi mancano moltissimo ma sto anche bene, rifarei sicuramente questa scelta 1000 volte. E mi sento cresciuta, mi sento molto più cresciuta.

INTERVISTATORE - Quindi è stata una scelta positiva.

P9 - Sì assolutamente.

INTERVISTATORE - Anche qui guardando un po' alla parte della laurea magistrale, sul lato più degli insegnamenti, della didattica, quali sono state quelle attività formative e insegnamenti che sono stati fondamentali del tuo percorso?

P9 - Della laurea magistrale diciamo che le cose che mi sono risultate fondamentali sono stati i progetti, perché durante la triennale abbiamo fatto forse un unico progetto, o due, invece alla magistrale diciamo che quasi tutte le materie ti portano poi a sviluppare dei progetti. Quindi sicuramente ho imparato molto per questo, cioè a fare progetti, a lavorare in gruppo, cosa che (inc.) praticamente quasi mai, e (inc.) conoscenze di materie in realtà a livello teorico diciamo che mi ha dato ma già dalla triennale avevo una base, quindi non mi ha rivoluzionato ecco.

INTERVISTATORE - Non ti ha rivoluzionato, okay, il percorso essendo in continuità può darsi questo aspetto c'è qualcosa in particolare che ti ha dato oltre ad un sapere anche un saper fare qualcosa in più?

P9 - L'esperienza che può avermi dato di saper fare è l'esperienza del tirocinio che ho fatto l'interno dell'università (inc.), quella è stata un'esperienza che (inc.) durante la magistrale.

INTERVISTATORE - In che senso?

P9 - (inc.) perché mi ha fatto capire che ovviamente non eravamo all'interno del tirocinio e noi tirocinanti (inc.) cosa che non avevo mai fatto in vita mia e non avevo neanche mai valutato come possibile opzione per un futuro lavoro, invece facendolo ho capito che in realtà mi piace molto, dai feedback che ricevevo dalla nostra tutor (inc.), era quella che ci seguiva durante il percorso, diciamo (inc.) molto portatili tirocinanti, quindi mi si è aperta un'altra porta, quindi quella della selezione del personale, che ho capito che mi piace e che potrei essere anche portata.

INTERVISTATORE - In particolare che cosa pensi che possa... questo è il tuo tirocinio, il tirocinio di laurea magistrale.

P9 - Sì.

INTERVISTATORE - Sul piano della professionalità quale pensi possa essere la figura che tu vorresti spendere alla fine del percorso?

P9 - A livello della professionalità mi piacerebbe poter fare la selezionatrice del personale (inc.) risorse umane.

INTERVISTATORE - Quindi hai individuato, grazie a questo tirocinio sei riuscita ad individuare quest'area insomma come tua area di riferimento.

P9 - Sì.

INTERVISTATORE - E sei già entrata in contatto con alcune realtà aziendali che potessero...

P9 - In realtà ho provato a mandare mail, e chiamare anche direttamente, ma mi è stato detto che non ci sono diciamo posti per fare stage o tirocini al momento, quindi ho tra virgolette rinunciato per ora, e nel frattempo ho partecipato ad un bando di servizio civile, che inizierà lunedì, ovviamente il settore è diverso...

INTERVISTATORE - Dov'è?

P9 - È la cooperativa (omissis), e lavorerò all'interno di un centro primavera (inc.) che è un centro anziani e disabili, quindi diciamo un'area diversa, però nel frattempo pur di lavorare nell'ambito in cui ho studiato, che comunque rientra, sono disposta anche a fare il servizio civile.

INTERVISTATORE - E a quali tipi di aziende ti eri rivolta nella ricerca?

P9 - In realtà avevo risposto a molti annunci su Internet riguardanti varie aziende come la Brico, come l'Ikea, aziende grandi, la Coop, dove lavoro anche attualmente, credevo che avendo anche delle conoscenze all'interno dell'azienda potesse essere magari...

INTERVISTATORE - Quindi c'erano posizioni aperte sulle risorse umane?

P9 - Sì c'erano posizioni aperte ma non alla Coop Firenze, in altri settori, però diciamo non sono stata chiamata, selezionata.

INTERVISTATORE - Ah okay, quindi le candidature che hai inviato erano successive a degli annunci.

P9 - Sì sì.

INTERVISTATORE - Perché come avevi detto è che non c'erano posizioni.

P9 - Sì ho chiamato anche Esselunga, Coop, anche senza vedere annunci.

INTERVISTATORE - Okay non avevo capito quest'aspetto, hai fatto sia candidature spontanee che risposta ad annunci. E quando pensi di poter iniziare con quest'attività per ricercare un'opportunità nelle risorse umane?

P9 - Quando posso ricercare?

INTERVISTATORE - Quando pensavi di ripartire per iniziare, avevi detto che l'avevi lasciato accantonato.

P9 - Sì finché non termino il servizio civile, quindi il 1 ottobre mi concentrerò sul lavoro della Coop, servizio civile, e ovviamente la tesi.

INTERVISTATORE - La tesi su quale argomento la stai sviluppando?

P9 - Sui servizi che offrono le cooperative, dedicati alla genitorialità, ovviamente cooperative che si occupano del settore dell'infanzia, asili che offrono anche opportunità ai genitori di potersi diciamo confrontare tra di loro, quindi ho visto che molti organizzano giornate dedicate proprio al confronto, allo scambio di idee, pareri eccetera.

INTERVISTATORE - Come sei venuta a conoscenza di questo tirocinio (inc.)?

P9 - Controllando le mail ho visto che mi era arrivata una mail di inizio tirocinio e ho partecipato al bando.

INTERVISTATORE - Quante persone hanno partecipato a questo bando?

P9 - O 6 o 8, non mi ricordo bene.

INTERVISTATORE - E quindi poi sei stata selezionata e sei rientrata all'interno del percorso. Quanto dura questo percorso, se è ancora vivo.

P9 - È ancora attivo, anzi l'hanno anche allungato. Durò all'incirca sei mesi, perché iniziai ad aprile e l'ho terminato a dicembre.

INTERVISTATORE - E che tipo di attività vi è stata fatta fare?

P9 - Erano due giornate nelle quali la prima giornata veniva suddivisa in più prove, dove partecipavano ovviamente gli studenti che volevano partecipare alla giornata (inc.), quindi loro volontariamente si erano segnati per questa giornata, erano due prove in cui gli studenti dovevano simulare di essere in un colloquio di lavoro effettivo, quindi con dei selezionatori veri, e di conseguenza dovevano comportarsi come se fossero davvero selezionati. Alla fine delle prove, quindi la prima avveniva durante la mattinata, la seconda prova nel pomeriggio, al termine delle prove gli studenti tornavano a casa e (inc.) insieme, alle altre persone più esperte di noi, stilavano dei feedback che poi il giorno dopo, o dopo due giorni, non mi ricordo, perché c'era il giorno di riflessione per loro, quindi il terzo giorno tornavano (inc.) di appuntamenti praticamente e all'incirca mezz'ora a testa di feedback veniva restituito durante la giornata.

INTERVISTATORE - E che cosa pensi di avere imparato da questa esperienza?

P9 - Ho imparato varie competenze trasversali, ad esempio non è stato per niente facile stilare dei feedback perché dovevamo essere tutti d'accordo, comunque ognuno di noi aveva appreso delle cose che l'altra non aveva appreso, quindi mi è servito molto per capire che in realtà due occhi non bastano, quindi collaborare è fondamentale, ho capito anche che è importante in un team ascoltare i pareri degli altri, di non farsi bastare mai il proprio parere, e della (inc.) del feedback ho imparato molto a comunicare in maniera assertiva, cercare di far capire all'altra persona che ciò che noi gli dicevamo in quel

momento alla fine era solamente una prova e non in riferimento alla sua personalità, perché le persone in un certo senso ci rimanevano anche un po' male.

INTERVISTATORE - Quindi insomma è stata un'esperienza rilevante.

P9 - Sì sì.

INTERVISTATORE - E a quali altre attività di job placement fatte all'Università hai partecipato?

P9 - CV video, CV check, quindi come stilare anche un curriculum vitae, al career day.

INTERVISTATORE - Che cosa pensi di aver appreso da queste esperienze?

P9 - Diciamo che l'esperienza più significativa è il career day, perché comunque conoscere molte aziende in una giornata non è da sottovalutare, non capita tutti i giorni, quindi il career day è stata una bella esperienza.

INTERVISTATORE - Sotto quali aspetti una bella esperienza?

P9 - Perché mi sono confrontata con più realtà, perché comunque c'erano diverse aziende (inc.) diversi, e presentarsi comunque in maniera differente, tra virgolette differente però insomma ogni azienda ricerca comunque una qualità diversa quindi dovevi presentarti in maniera diversa con ogni azienda, non è stato così semplice però è stata una bella esperienza.

INTERVISTATORE - E da lì è scaturito magari qualche colloquio?

P9 - Sono stata chiamata da Orienta, agenzia formativa, e da (inc.).

INTERVISTATORE - Per il tipo di attività?

P9 - Selezione del personale, ho fatto i colloqui e dopo un mese circa mi hanno detto che sono state selezionate altre persone.

INTERVISTATORE - Comunque ti hanno dato un feedback insomma, anche la (inc.) ti aveva chiamato per fare selezione del personale.

P9 - Sì, sono stata lì un giorno, tra l'altro sono andata per fare assessment center.

INTERVISTATORE - Quindi hai partecipato all'assessment center, e che differenza hai trovato tra quello che facevi te (inc.) all'Università e quello che hai fatto da OBI?

P9 - Diciamo che mi sentivo abbastanza avvantaggiata perché conoscevo comunque le dinamiche, però nonostante quello è stato difficile perché dovevi metterti in gioco te anziché guardare gli altri che si mettevano in gioco, quindi ho imparato da quest'esperienza a buttarmi, anche se magari non l'avrei mai fatto in vita mia però mi sono buttata.

INTERVISTATORE - E che differenza c'erano tra le due attività?

P9 - A livello di attività che le prove erano solamente di gruppo, cioè nel senso nessuno di noi doveva simulare nessuno, dovevamo semplicemente scegliere quale candidato sarebbe stato l'ideale per una certa azienda, e quindi ognuno di noi diceva qual era il candidato ideale, avevamo veramente un fascicolo di 7-8 persone, col loro curriculum vitae, e dovevamo scegliere a quali dei 7-8 ragazzi candidati era più ideale ad una certa candidatura. Era strutturato in maniera diversa.

INTERVISTATORE - Ovviamente sulla selezione, quindi c'entra anche la dimensione magari un po' tecnica però (inc.) dinamica di gruppo.

P9 - Sì.

INTERVISTATORE - E andando diciamo alla parte delle prospettive professionali, dicevi che ad aprile o a luglio ti laurei, insomma conclude il percorso, come immagini il tuo percorso professionale nei prossimi due anni?

P9 - Come lo immagino? Cioè diciamo come vorrei immaginarlo?

INTERVISTATORE - Come te lo immagini, futuribile, realisticamente.

P9 - Realisticamente in una cooperativa, non so però in quale ambito.

INTERVISTATORE - Con quale profilo professionale?

P9 - Educatrice.

INTERVISTATORE - E con quale target di riferimento?

P9 - In che senso?

INTERVISTATORE - Cioè sull'infanzia, sugli adulti, sull'adolescenza?

P9 - Non lo so, non lo so perché devo confrontarmi adesso con una realtà diversa, con gli anziani, che non mi sono mai confrontata con loro, quindi non so se mi piacerà, è probabile che lì mi trovi bene e prosegua con quel target.

INTERVISTATORE - Va bene magari poi tra 6 mesi ci racconti come va. Ecco l'ultima domanda giusto per vedere anche quest'aspetto, che relazione c'è tra la tua prospettiva di carriera e il tuo progetto di vita personale? Cioè che relazione c'è tra il tuo lavoro e la tua vita privata personale in prospettiva, guardando futuro.

P9 - Non lo so.

INTERVISTATORE - Non ci hai mai pensato a questo aspetto, al rapporto tra lavoro e vita privata quindi magari a continuare a vivere da sola magari a Firenze oppure tornare ad Arezzo.

P9 - Sì sicuramente vorrei trovare un lavoro che mi permetta di vivere da sola in maniera del tutto indipendente, senza l'aiuto magari dei genitori, questo sì, quindi un lavoro che mi dia una situazione migliore per essere indipendente, quello sicuramente. L'ideale sarebbe un lavoro ovviamente che diciamo escluda il weekend, perché sono cinque anni che lavoro solo il weekend e quindi mi piacerebbe in un futuro prima o poi trovare un lavoro che invece mi lasci almeno due giorni liberi a settimana, senza lavorare sempre durante le festività, ecco diciamo che spero in un futuro di trovare un lavoro che mi permetta di godermi le feste.

INTERVISTATORE - E quali azioni pensi di fare per andare in questa direzione da qui ai prossimi mesi?

P9 - Io cercherò in tutte le maniere di entrare all'interno di strutture che sono organizzate in questo modo, ad esempio ho fatto il servizio civile alla Caritas perché sapevo che comunque (inc.) ho conosciuto molte persone che successivamente al servizio civile sono state comunque chiamate per lavorarci, quindi spero prima o poi di entrare anche magari a far parte della cooperativa in qualche target, in qualche settore, e di abbandonare la Coop.

INTERVISTATORE - Quindi per ora diciamo l'obiettivo sulle risorse umane è un po' messo in pausa.

P9 - Sì.

INTERVISTATORE - Okay ho capito bene.

P9 - Sì, perché mi sembra più difficile di far parte di questo settore, non annullerò la ricerca però per ora cerco un'altra via di fuga.

INTERVISTATORE - Perfetto, benissimo, grazie per la disponibilità.

INTERVISTA #10

INTERVISTATORE - Okay, allora come ti anticipavo via mail la ricerca è la continuazione del progetto PRIN, employability and competences, quello sulle transizioni, in cui penso (inc.) con l'idea di approfondire il processo di costruzione della prospettiva professionale, e quindi anche le modalità con cui poi gli studenti vanno a direzionarsi e a costruire le proprie competenze. Quindi da una parte andremo nel dettaglio, dopo una parte di analisi dei bisogni, insomma di una visione complessiva, andremo a sondare la parte del percorso di laurea triennale, quindi l'attività (inc.), può focalizzarci sugli studi magistrali e sulle prospettive professionali successive. Quindi andando subito alla prima domanda ti chiederei, guardando un po' indietro al tuo percorso direi dalla fine della scuola secondaria ad oggi, quali sono state le tappe fondamentali che lo hanno caratterizzato.

P10 - Allora sicuramente l'essermi trasferita a Firenze, perché io sono calabrese, quindi l'aver subito diciamo, voluto anzi questo trasferimento è sicuramente una parte fondamentale il distacco dalla mia famiglia e da tutti i miei affetti.

INTERVISTATORE - Da dove venivi?

P10 - Da Vibo Valentia, per cui sicuramente questo, a 19 anni sono partita e mi sono trasferita completamente, ed è stato abbastanza difficile ed è stata un'esperienza che comunque mi ha fatto crescere da diversi punti di vista, perché sono anche andata a vivere da sola, è stata diciamo alla mia esperienza fuori casa. Per cui mi sento di dire che è stata proprio la prima tappa fondamentale. E poi la laurea triennale, perché mi ha dato uno sbocco, cioè uno sbocco lavorativo, queste più o meno.

INTERVISTATORE - Che laurea triennale hai?

P10 - Scienze dell'infanzia.

INTERVISTATORE - E poi dopo la laurea magistrale?

P10 - Che ancora devo conseguire.

INTERVISTATORE - Quando?

P10 - Ad aprile.

INTERVISTATORE - Quindi diciamo sei in fase di conclusione insomma.

P10 - Sì.

INTERVISTATORE - Guardando a queste tappe, quindi dalla fine del liceo scientifico al trasferimento qui a Firenze, la laurea triennale e poi l'inizio della laurea magistrale, quali persone, o anche ed enti, hanno determinato le tue scelte?

P10 - Allora rispetto all'inizio della laurea triennale ci sono state una serie di cause, e un po' il destino se lo vogliamo chiamare così, io sarei dovuta andare a Roma per la triennale, e invece poi con un'amica abbiamo deciso di venire a Firenze, per cui c'è stato questo coinvolgimento per non essere da sole, e quindi diciamo è stata un po' forse lei che mi ha portato in questa città, a venire a studiare qui. Qual era la domanda?

INTERVISTATORE - Le persone o gli eventi che hanno determinato le tue scelte, quindi dalla fine del liceo hai deciso di trasferirti, perché quel corso di laurea e via dicendo.

P10 - Quel corso di laurea perché mi piaceva l'indirizzo, è stata una scelta consapevole mia perché mi interessava il mondo della pedagogia nonostante avessi una maturità scientifica, avevo desiderio di cambiare un po' approccio, e quindi mi piaceva. La scelta diciamo dell'Università è stata un po' condizionata, nella città più che altro è stata invece condizionata da questa amicizia, perché avevamo studiato insieme eccetera.

INTERVISTATORE - Perché l'amica con cui saresti venuta a Firenze aveva già scelto di venire a Firenze?

P10 - No avevamo scelto insieme.

INTERVISTATORE - E lei che cosa ha scelto di studiare?

P10 - Biotecnologie, per cui ci siamo scelte due per corsi di laurea differenti però volevamo scegliere insieme una città, e quindi avevamo deciso Firenze. Per quanto riguarda invece la scelta della laurea magistrale è stata un po' la ricerca della tesi

triennale, perché dalla tesi ho fatto una ricerca sui nidi e intervistando diciamo alle educatrici mi sono accorta che c'era proprio una mancanza di formazione continua in loro, perché si vedeva che avevano un approccio abbastanza assistenzialistico sui bambini, quindi diciamo la scelta di prendere questo corso di laurea invece è arrivata proprio da quella triennale, da quella ricerca di dire mi voglio io formare per poter fare dei corsi di aggiornamento, per aiutare queste educatrice comunque a sviluppare delle nuove conoscenze rispetto alla loro formazione pregressa.

INTERVISTATORE - Questo è un po' diciamo il percorso. E per quale motivo hai scelto di spostarti di città?

P10 - Perché volevo andare via da casa.

INTERVISTATORE - Quindi volevi uscire.

P10 - Sì volevo andare via da casa e ho deciso di cambiare propria Regione.

INTERVISTATORE - Ed è stato una scelta autonoma o consigliata da qualcuno?

P10 - No no autonoma, anche mia madre era molto "vai a Cosenza, vai a Messina, il fine settimana sei a casa", però ho deciso ho detto no vado via, voglio andare fuori, voglio fare un'esperienza differente.

INTERVISTATORE - E guardando indietro al suo percorso di vita, insomma a quello che abbiamo descritto, che cosa cambieresti?

P10 - Niente, non cambierei nulla.

INTERVISTATORE - Sei completamente soddisfatta delle attività fatte, della scelta fatta.

P10 - Sì, di tutte le scelte fatte, sì.

INTERVISTATORE - Concentriamoci sulla prima parte della laurea triennale, parlavamo prima di come sei arrivata a scegliere questo percorso, quindi diciamo la scelta condivisa con l'amica di venire a Firenze.

P10 - Sì.

INTERVISTATORE - In questo percorso di laurea triennale quali sono stati gli insegnamenti o diciamo le attività formative che per te sono state determinanti nel tuo percorso?

P10 - Allora a livello di esami sicuramente è stato molto formativo affrontare tutti quegli esami, anche per una questione di saper meglio gestire l'ansia, le pressioni, il tempo, è sicuramente stato un momento formativo, però certamente il tirocinio perché è stata l'esperienza pratica di una professione, quindi aver svolto 150 ore in un nido sicuramente sono state utili. Devo dire che sono stata anche un po' fortunata rispetto ad altre mie colleghe nella scelta del nido, perché la tutor era molto competente, era molto brava e quindi mi ha insegnato molte cose.

INTERVISTATORE - Dove l'hai fatto il tirocinio?

P10 - All'asilo nido "pappaperò" in via Bellini.

INTERVISTATORE - A Firenze.

P10 - Sì qui a Firenze.

INTERVISTATORE - E come se riguarda sceglierlo?

P10 - Sono andato sul sito del comune, ho visto l'elenco dei nidi e ho iniziato a chiamare. Mi ha dato disponibilità, era vicino a casa e quindi sono andato lì.

INTERVISTATORE - Che tipo di attività è fatto?

P10 - In realtà seguivo alla fine, proprio affiancavo l'educatrice, che era in quel caso la coordinatrice ed era il mio tutor, quindi la affiancavo dall'entrata dei bambini fino praticamente all'uscita, a 360°, nelle routine che si svolgono all'interno dei nidi. Le attività principali quindi erano quelle di stare con i bambini, alcune volte venivi lasciata da sola perché aveva altre faccende da fare all'interno del nido, mi dava un po' di autonomia nella gestione del gruppo, e poi nel momento del pranzo. Il cambio per esempio non l'ho mai fatto, il momento del cambio non si sono mai stato nel tirocinio, però poi per il resto comunque ero abbastanza presente in tutte le attività.

INTERVISTATORE - E questa è stata un'esperienza positiva per te?

P10 - Sì sì.

INTERVISTATORE - E nel frattempo hai fatto anche delle esperienze di lavoro?

P10 - Nel frattempo alla triennale o iniziato a fare baby-sitting da dopo il tirocinio, perché avevo lasciato il numero nella bacheca dell'asilo e mi hanno iniziato a chiamare i genitori, quindi è stato anche un evento diciamo che mi ha portato a conoscere altre famiglie. Non volevo un lavoro fisso perché mi volevo concentrare diciamo sullo studio, quindi comunque lavorare quelle due ore al pomeriggio mi servivano anche per fare delle esperienze, però mi potevo concentrare tanto tempo sullo studio.

INTERVISTATORE - E guardando alla dimensione delle competenze quali competenze pensi di aver sviluppato all'interno del tuo corso di laurea triennale, quindi durante le attività formative oltre che poi il tirocinio, che è quello di cui abbiamo parlato, competenze di tipo professionale immagino di tipo trasversale.

P10 - Sicuramente trasversali sì, perché come dicevo anche prima la gestione del tempo, la preparazione degli esami, essere sottoposta tanto a stress, comunque l'ansia, tutta una serie di cose che alla fine, quando ho affrontato l'ultimo esame della triennale non ero più la persona che ha fatto il primo esame, perché comunque c'era stato tutto un percorso per quanto riguarda un po' le competenze trasversali. Mentre nelle specifiche non lo so in realtà, quelle alla fine relative alla professione di educatrice, sono quelle che ho appreso di più.

INTERVISTATORE - E che tipo di competenze pensi che ti abbia dato il corso di laurea triennale su questo aspetto qui?

P10 - Non c'ho ha riflettuto effettivamente sulla parte diciamo delle competenze.

INTERVISTATORE - Va bene non importa, magari se ti viene in mente o ti vengono in mente le approfondiamo.

P10 - Sì.

INTERVISTATORE - Spostiamoci sulla parte della laurea magistrale, prima avevi accennato qualcosa sulla scelta, cioè nel dettaglio come sei arrivata ad indirizzarti verso questo percorso di laurea magistrale?

P10 - Cioè?

INTERVISTATORE - Cioè come sei arrivata a scegliere, quando hai scelto, perché lo hai scelto, quali attività ti hanno colpito, perché ti sei direzionata qui e non su un'altra attività.

P10 - Partendo diciamo dalla città ho preferito Firenze perché mi ero trovata bene anche a livello organizzativo di università, quindi ho deciso di continuare all'interno dello stesso ateneo. Per quanto riguarda il corso di laurea come dicevo prima è stata la ricerca sulla laurea triennale, le interviste che mi hanno portato a questa volontà di cimentarmi io come professionista della formazione collettiva, e quindi diciamo quella è stata la scelta fondamentale che mi ha portato un po' anche ad andare oltre quello che magari sarebbe stato proprio l'indirizzo coerente a scienze dell'infanzia, che magari poteva essere scienze (inc.), mentre io ho deciso di fare proprio l'educazione degli adulti, è stato quello perché ho visto in queste educatrici che ho intervistato, che per carità erano poche alla fine, non è che tutte sono così, però ho visto questa mancanza, e questa mancanza mi ha portato a dire perché non posso fare io qualcosa nell'aiutare queste educatrice, che magari hanno delle difficoltà, ed essere io formatore degli educatori. E quindi da qui ho deciso okay invece di fare scienze pedagogiche, che sarebbe il percorso quello che diciamo che tutti si aspettavano, ho deciso di fare educazione degli adulti.

INTERVISTATORE - E all'interno di questo percorso di educazione degli adulti quali sono gli insegnamenti o le attività formative che ritieni siano state fondamentali per il tuo percorso di formazione? Corsi, attività.

P10 - Bene o male tutto, perché rispetto comunque alla triennale anche l'organizzazione del corso era differente, perché la triennale era molto incentrato sullo studio dei testi, sul classico esame, mentre alla magistrale facendo più progetti, quindi andando proprio nel concreto dell'attività ovviamente è stato molto più utile da un punto di vista formativo. Non perché non sia utile la conoscenza, cioè il libro eccetera, però cimentarsi nella

redazione di un progetto pure nell'analisi dei bisogni ovviamente è un qualcosa che io mi sto provando utile anche per la devi magistrale, e comunque anche per il tirocinio, cioè avendo fatto dai progetti nel tirocinio o potuto un po' mettere in pratica ciò che durante l'esame avevo imparato. Quindi sicuramente è stato tutto un percorso a mio avviso formativo, non c'è stato un esame o un evento particolare.

INTERVISTATORE - Cioè se ho capito bene è proprio l'impostazione dei corsi in generale messa più a fuoco sui progetti e sulle attività che sulla dimensione dello studio dei testi giusto?

P10 - Sì sì.

INTERVISTATORE - E in questo percorso quali competenze pensi di aver sviluppato?

P10 - È la stessa domanda di prima.

INTERVISTATORE - Però sulla laurea magistrale.

P10 - Allora sicuramente tutte le competenze relative alla redazione di un progetto, all'analisi del bisogno, tutte quelle competenze che mi hanno portato alla fine a superare comunque gli esami. Vuoi sapere nello specifico?

INTERVISTATORE - Sì sì, è interessante perché uno capisce che cosa effettivamente è venuto fuori da questo percorso.

P10 - Io sempre ragionato da un punto di vista delle conoscenze, anche in questa fase qui, quali sono le conoscenze che io ho appreso durante il percorso di studi. Sulle competenze non c'ho, soprattutto quelle specifiche, non c'ho mai riflettuto. Forse è sbagliato, non lo so, però mi trovi un po' in difficoltà per questo motivo.

INTERVISTATORE - Cioè che cosa ha imparato a fare in questo percorso di laurea?

P10 - Ho imparato a fare un sacco di cose in realtà in questo percorso di laurea, dall'effettuare un'analisi dei bisogni formativi, dalla ricerca anche dei testi, dalla metodologia della ricerca, cioè ci sono state una serie di cose che comunque ho imparato.

INTERVISTATORE - E ti sono state utili in qualche modo?

P10 - Sì.

INTERVISTATORE - E in che modo?

P10 - Nel tirocinio della magistrale.

INTERVISTATORE - Perché dove l'hai svolto?

P10 - L'ho fatto in una cooperativa, però praticamente il mio compito era quello di redigere un piano formativo, e quindi ho dovuto pensare a tutto il piano formativo, pensare alle elezioni, ricercare il materiale delle lezioni, fare proprio un piano formativo.

INTERVISTATORE - Rivolto a chi?

P10 - Rivolto a persone in stato di disagio, perché era un progetto ambientato nel sociale, e quindi c'era la cooperativa che aveva bisogno di fare questo piano formativo e mi ha chiesto di affiancare il tutor in questa proposta, praticamente l'ho fatto tutto io alla fine, loro mi hanno controllato, è andata bene, hanno corretto qualche cosa, però è stato un lavoro abbastanza autonomo, e comunque ho messo in atto quello che avevo imparato nel corso dell'anno, dei due anni anzi, l'ho fatto ad aprile per cui avevo quasi finito.

INTERVISTATORE - Che tipo di corso era, si era rivolto?

P10 - Era rivolto a persone in stato di disagio per cui gli immigrati, rifugiati politici, disoccupati, ed era un corso incentrato sul verde, sulla cura del verde, delle piante, sui fiori, e quindi mi sono dovuta andare a studiare queste cose perché non ne sapevo una mazza.

INTERVISTATORE - E che cosa pensi di aver imparato da questa esperienza?

P10 - Del tirocinio?

INTERVISTATORE - Sì.

P10 - A mettermi in gioco, e che la formazione è importante, cioè che comunque non si smette mai davvero di imparare, cioè nonostante io fossi partita con l'idea di far un piano formativo alla fine mi sono dovuta mettere a studiare tutta una serie di cose, ad esempio il terreno, le piante, cose di cui io non avevo la più pallida idea, per avere una consapevolezza comunque di fare un piano sensato, con un obiettivo specifico. E quindi

questo mi è servito. E sicuramente il fatto che loro mi abbiano dato tanta autonomia nella gestione di questo progetto.

INTERVISTATORE - E sul piano anche della conoscenza per esempio del mercato del lavoro in che cosa ti ha aiutato quest'esperienza?

P10 - In che senso?

INTERVISTATORE - Cioè l'attività di tirocinio, avendolo fatto per esempio in una cooperativa, che cosa hai capito del mondo del lavoro, della formazione per esempio all'interno di quest'esperienza?

P10 - All'interno della cooperativa?

INTERVISTATORE - Sì, dell'esperienza di questo tirocinio.

P10 - Cioè scusa...

INTERVISTATORE - Cioè in che cosa ti ha aiutato il tirocinio rispetto alla conoscenza del mondo del lavoro?

P10 - Okay, allora sicuramente il fatto che la formazione è qualcosa comunque di cui tutti hanno bisogno, e quindi sicuramente il fatto di avere una preparazione solida, e anche saper lavorare in autonomia, perché comunque anche loro cercavano persone che sapessero un minimo in termini di progettazione, di pianificazione, e quindi comunque il bisogno di avere delle conoscenze e competenze è utile a svolgere un determinato ruolo all'interno di un'azienda, una cooperativa eccetera. Quindi sicuramente il fatto di essere delle persone preparate, che abbiano un minimo di formazione.

INTERVISTATORE - E guardando sempre all'esperienza della laurea magistrale quale supporto hai avuto dal job placement dell'Università per costruire la tua employability la tua prospettiva professionale?

P10 - Allora io ho partecipato il primo anno alla palestra l'intraprendenza, in realtà ho fatto anche il career day e un altro sul curriculum che in questo momento non mi viene il nome...

INTERVISTATORE - Il laboratorio per la ricerca attiva.

P10 - Sì, e sono stati tutti molto interessante, partiamo dal primo che ho fatto, quindi nella palestra dell'intraprendenza, come è stato organizzato è stato davvero molto bello, perché sono state una serie di lezioni incentrate su un progetto appunto imprenditoriale, e quindi loro ci hanno davvero aiutato a sviluppare questo nostro progetto, e anche a livello di conoscenza perché ci hanno un po' spiegato il mercato del lavoro, come funziona la ricerca dei fondi, quindi non solo diciamo incentrata proprio sullo sviluppo di questa idea imprenditoriale ma serie di conoscenze anche a livello di marketing, che per quello che mi riguarda sono state utili. Rispetto al career day, fammi a ricordare, il career day è stato anche molto formativo perché mi ricordo che quel giorno sono riuscita ad avere diciamo un brevissimo colloquio con diverse aziende e cooperative, e anche lì mi ricordo che prima ero un po' più impazzata mentre poi alla fine ero anche un po' più sicura rispetto alle domande che mi rivolgevano, e devo dire che c'è stata una mia mancanza perché non ero preparatissima e quindi sono venuta al career day un po' così, allo sbaraglio, e quella è stata forse una mia mancanza non aver studiato davvero tutte le aziende, tutte le opportunità, andare un poco sì a dire vabbè ci vado e vediamo come va. Rispetto invece al laboratorio ho corretto un sacco di cose sul mio curriculum, quello sicuramente, e devo dire che dopo quell'esperienza l'ho sottoposto a diverse cooperative che l'hanno apprezzato.

INTERVISTATORE - Per cui ha avuto un impatto positivo insomma.

P10 - Ha avuto un impatto positivo, sì, è stata apprezzata la formulazione del curriculum, e quindi sicuramente è stato (inc.) io poi ho applicato un po' quello che si è detto.

INTERVISTATORE - Guardando un poco all'ultima dimensione, nelle prospettive professionali, come immagini il suo futuro lavorativo da qui ai prossimi due anni, visto che comunque se è prossima alla laurea.

P10 - Bene, allora il mio progetto è quello di creare una cooperativa, cioè in realtà ci stiamo lavorando...

INTERVISTATORE - Quanti siete?

P10 - In tre, per il momento siamo in tre.

INTERVISTATORE - Con chi hai pensato di...

P10 - Con il mio ragazzo, che lui si sta laureando in architettura del paesaggio, e un nostro amico che è agronomo ed è dirigente di un'azienda, vorremmo formare una cooperativa di tipo B rivolta a detenuti, alla fine della medesima destra alle.

INTERVISTATORE - Stai facendo il servizio civile?

P10 - Sì, sto facendo il servizio civile al (inc.) che è appunto ufficio interviste attuali di (inc.) esterna, e ho deciso questo ufficio perché comunque è un po' all'interno di dove io mi proietto, e quindi ho iniziato da questo ufficio, ho detto iniziamo a capire un po' com'è quel mondo, perché è diverso rispetto un po' tutto quanto. E quindi sto facendo questo servizio civile in quest'ufficio, però l'idea è appunto quella di creare una cooperativa per fare lavorare i detenuti, quindi l'articolo 21, quindi per sviluppare il loro reinserimento in società, e ci sto lavorando nel progetto di tesi insieme alla professoressa (omissis).

INTERVISTATORE - E come sei arrivata a quest'idea, cioè come siete arrivati a quest'idea, perché non è tua e basta giusto?

P10 - No no non è solo mia, io sono arrivata tramite un esame, perché poi tutto è collegato, tramite un esame nel quale avevamo pensato ad un progetto per minori detenuti...

INTERVISTATORE - E di chi era?

P10 - Con una professoressa (omissis), di politiche educative, si era fatto questo progetto insieme ad un gruppo di college e dallo studio diciamo di questo progetto mi sono appassionato un po' a questo bisogno, a questo mondo. E poi confrontandomi, parlando un po' così con il mio ragazzo, lui invece è Architetto paesaggista e aveva quest'idea di fare la sua tesi sul sociale, e quindi degli orti terapeutici, e lì abbiamo pensato perché non uniamo le due cose, e abbiamo unito le due cose, infatti stiamo lavorando a Pistoia, abbiamo un'area, lui sta sviluppando tutta la parte architettonica ed io sto sviluppando tutta la parte formativa del progetto, abbiamo molto questo nostro amico perché è dirigente già di una piccola azienda quindi ci sa con i calcoli, col management, un po' di queste cose, gli abbiamo proposto il progetto e lui era abbastanza convinto, quindi c'è un trio. E in più abbiamo l'appoggio della cooperativa dove io ho fatto il tirocinio, perché è una cooperativa che si occupa di reinserimento sociale di persone svantaggiate, che ci farebbe un po' da partner in questa nuova creazione e fondazione.

INTERVISTATORE - Quindi vi sta aiutando questa cooperativa?

P10 - Sì sì.

INTERVISTATORE - Dove avevi già fatto il...

P10 - Dove ho fatto il tirocinio.

INTERVISTATORE - La cooperativa San Giuseppe?

P10 - No, la Giardiniera Italiana.

INTERVISTATORE - E pensi che l'Università possa aiutarti in questo percorso?

P10 - Credo di sì.

INTERVISTATORE - E hai un'idea come?

P10 - No, cioè a parte il supporto della professoressa, che mi sta aiutando un sacco, per quello sì perché comunque mi sta aiutando davvero dall'inizio, da un anno fa, mi aiuta nelle idee, mi mette in chiaro determinate situazioni, perché io sono una persona abbastanza... c'è viaggio un poco una testa in aria e lei invece è sempre lì pronta a riportarmi con i piedi per terra, mi fa "no Omissis guarda concentrati nel tuo obiettivo, non andare oltre, poi a quello ci pensiamo", da questo punto di vista lei mi sta aiutando molto. Da un altro punto di vista sinceramente non saprei ecco come l'università mi potrebbe... cioè mi piacerebbe coinvolgere l'università.

INTERVISTATORE - Considera che ogni primavera, quindi fra poco, si aprono dei bandi che si chiamano bando impresa campus, che è un percorso di accompagnamento

alla costruzione di idee d'impresa, quindi alla costruzione di un'impresa, che ti aiuterà a sviluppare meglio la tua idea di impresa, capirne la sostenibilità, la fattibilità a livello di mercato, e quindi poi ti accompagna, ti dà degli strumenti per vedere se la tua idea è fattibile o come magari va aggiustata, e questo è un bando che fa l'incubatore dell'Università di Firenze, ovviamente ognuno deve presentare la propria idea, far vedere che ha già fatto degli studi, e ci sarà una commissione di valuta e poi dopo insomma stilata la graduatoria uno verrà inserito in un percorso di tre mesi, da settembre a dicembre, generalmente è così poi può darsi che quest'anno sia un po' diverso ma quando esce il bando ci sarà scritto, e in questi tre mesi è piuttosto intensivo perché ci saranno due-tre mattine a settimana di attività, con dei compiti anche a casa da fare, quindi è serrato, però insomma questo incentiva a chi ha veramente voglia di costruire un percorso e tutto quanto. Quindi se sarà interessata ancora magari ci possiamo sentire, ti posso far sapere quando esce il bando, oppure magari ti posso mettere in contatto con chi fa diciamo da tutor a questo bando perché magari può essere un'idea, visto che avete già più o meno un'idea embrionale, di dire okay presentiamoci, facciamo questa application e vediamo se riusciamo a entrare nel percorso perché ti dà una mano a strutturare, se questa è la direzione che vuoi percorrere.

P10 - Sì grazie.

INTERVISTATORE - Quindi la domanda era quale attività stai mettendo in campo per realizzare questo progetto penso siano queste qui insomma.

P10 - Sì.

INTERVISTATORE - A Pistoia che cosa state facendo?

P10 - Rispetto a questo spazio per il momento è tutto in fase di studio, stiamo un po' valutando l'area, abbiamo chiesto le autorizzazioni per vedere se è fattibile oppure meno.

INTERVISTATORE - Ma l'area di chi è?

P10 - È l'area comunale, è della città di Pistoia, è all'interno delle mura di Pistoia, per cui sono stati fatti degli studi rispetto alle ombre, tutta una serie di cose, io mi sto interfacciando invece con il carcere, con una casa circondariale, perché è un po' più il mio settore diciamo questo.

INTERVISTATORE - Certo, ognuno fa il suo pezzo nel team.

P10 - Però è ancora molto in fase di studio e fattibilità, vediamo se si può fare.

INTERVISTATORE - Magari nelle prossime settimane o nei prossimi mesi ci sentiamo e vediamo come va avanti, così da vedere se è il caso di aiutarvi in qualche modo.

P10 - Grazie.

INTERVISTATORE - L'ultima domanda, che relazione c'è tra il tuo progetto professionale e il tuo progetto di vita personale?

P10 - Sicuramente vanno insieme.

INTERVISTATORE - In che senso?

P10 - Nel senso che dividere la vita personale dei progetti professionali secondo me è sbagliato, perché un lavoro dev'essere qualcosa che ti appassiona e deve essere un qualcosa che fa parte di te, e quindi io penso che sono due aspetti che vanno in parallelo, cioè la vita personale cresce e cresce la vita professionale e viceversa, perché se io sul lavoro sto male d'altro canto non posso andare avanti, cioè avrò sicuramente delle ripercussioni nella mia vita personale.

INTERVISTATORE - Ma nella tua situazione, nella tua dimensione, che progetti di vita personali hai che magari sono collegati alla situazione professionale?

P10 - Rispetto ai miei personali progetti di vita sinceramente sarà quello poi di mettere su una famiglia.

INTERVISTATORE - Nel senso che legame secondo la dimensione professionale, cioè hai mai considerato, al netto della valutazione teorica, un legame tra questi due, non fosse altro che il tempo poi, la persona è la stessa, hai mai considerato quali relazioni ci sono, quali legami tra queste due dimensioni?

P10 - No, cioè penso che sono due cose che devono viaggiare diciamo su due binari differenti ma paralleli comunque, però la relazione non saprei.

INTERVISTATORE - Okay, va bene, nessun problema, magari ne parliamo più avanti, se riusciamo a rivederci fra sei mesi. Intanto grazie per il tempo.

INTERVISTA #11

INTERVISTATORE - Allora (omissis) non freddi, il 13 marzo 2018. Intanto grazie per la disponibilità a partecipare a questo progetto. Come ti scrivevo qualche settimana fa l'obiettivo è quello di studiare lo sviluppo dell'employability dei laureati nel corso di laurea LM57 e 85 in scienze dell'educazione degli adulti, formazione continua e scienze pedagogiche, come follow-up del progetto PRIN. Quindi l'obiettivo è quello di capire come il percorso universitario ha avuto un impatto o no sulla costruzione dell'employability e quali esperienze, formative o di altro tipo, hanno significato qualcosa di rilevante all'interno di questo percorso. Quindi dopo una prima parte di analisi dei bisogni il questionario andrà sulla parte del percorso di laurea triennale, per poi concentrarsi sulla laurea magistrale e sulle prospettive future. Quindi per partire ti chiederei di guardare indietro al tuo percorso formativo, dalla scuola secondaria ad oggi, quali sono state le carte fondamentali che hanno caratterizzato le tue scelte.

P11 - Okay, dalla scuola superiore?

INTERVISTATORE - Sì, dalla scuola secondaria.

P11 - La scelta della scuola superiore ha subito dei passaggi, la scelta proprio delle superiori la prima volta fu orientata verso un liceo scientifico, che cambiasti dopo due anni, quindi a cavallo tra la seconda e la terza mi sono spostato in un istituto tecnico, era ai geometri. Devo argomentarti anche queste...

INTERVISTATORE - Sì sì.

P11 - Ci furono sostanzialmente due motivi, il primo è che ebbi un po' un crollo alla fine del secondo anno, mai realmente affrontato te lo dico con la lucidità di oggi, per cui pensavo che cambiare scuola sarebbe stata una soluzione al problema della scuola. In parte fu così, nel senso che poi con l'inizio della terza decisi in qualche modo di cambiare un po' di modalità di stare a scuola, quindi ricominciare con un passo un po' diverso ed effettivamente poi andò bene, e scoprii anche in quei tre anni tante materie che in realtà mi piacevano molto, per cui poi arrivai alla fine della quinta molto soddisfatto e uscii con un buon voto. Avrei voluto iniziare direttamente il tirocinio da geometra, però mio padre mi chiese di trovare l'università, quindi io nel dubbio in realtà detti più retta a lui che non a me, perché di fronte avevo l'idea comunque dell'università come un'esperienza che non conoscevo e non avevo elementi per sostenere il mio no all'università. Per cui insomma iniziai e passai il test di ingegneria e architettura, fece il primo anno, il secondo, il terzo e il quarto, dando tutti gli esami di architettura, all'infuori di architettura 2, che era un esame del terzo anno, e tecnica urbanistica 2, quindi mi mancavano due esami alla chiusura del percorso, e in compenso gli esami attinenti all'area di ingegneria non ho dato nemmeno matematica, zero.

INTERVISTATORE - Dove?

P11 - A Pisa.

INTERVISTATORE - Quindi tutta la parte architettonica era andata bene.

P11 - Dalla parte di progettazioni urbanistiche, storia, disegno, grafica, informatica eccetera, me la cavavo abbastanza bene, sull'altra in realtà meno. Quindi in questi quattro anni ci sono stati diversi momenti di riflessione, cioè alla fine del primo alla riflessione che mi sono trovato davanti era okay una parte mi rendo conto che viaggio meglio, sull'altra invece faccio fatica, quindi a quel punto la scelta era proseguire e sforzandosi di recuperare la parte mancante, quindi investire anche se invece quella che funzionava. Per stringere, in realtà questo dubbio non l'ho mai risolto fino alla fine, a metà del quarto anno, in cui parallelamente portavo avanti altre esperienze, ed è stata proprio una riflessione di vita, per cui lo sforzo di chiudere quel percorso non mi avrebbe soddisfatto e né realizzato, per cui alla fine con un po' di sofferenza, non poca, ho giusto quel percorso e nel settembre dell'anno seguente mi sono iscritto a scienze dell'educazione.

INTERVISTATORE - Quindi nel 2012.

P11 - Sì, e ho confermato una delle migliori scelte della mia vita, per cui iniziata e chiusa in un battibaleno, trovando veramente di semestre in semestre conferma positiva a questo cambiamento, con il dubbio che le esperienze che mi hanno... per la miseria vado un po' a ruota...

INTERVISTATORE - Ti ascolto volentieri, va benissimo.

P11 - Le esperienze che mi hanno portato a fare questa scelta sono state principalmente di servizio in associazione, comunque realtà del territorio, legate comunque ad attività di socializzazione ma anche a dinamiche di comunità, per cui ad esperienze di servizio, a volontariato, a mettersi in moto, insomma tutta una serie di fattori e di dimensioni messe insieme che mi hanno portato a riflettere se quell'esprimermi in quell'esperienza poteva in qualche modo diventare anche una strada professionale.

INTERVISTATORE - Che tipo di esperienze erano in dettaglio?

P11 - Io faccio parte dell'associazione cattolica, che è un'associazione... non so se la conosci, insomma l'associazione cattolica e in realtà ho conosciuto quest'associazione da giovanissimo, per cui sono entrato in contatto un po' con i campi scuola, da lì ho fatto un gruppo in parrocchia con l'animatore della parrocchia che frequentavo. Arrivato al 18-19 anni l'associazione mi ha proposto un cammino formativo per poter diventare educatore o animatore, quindi nei quattro anni ho fatto un corso in cui ci si incontrava una volta alla settimana con altre ragazze di 18, 19, poi 20 e 21 anni, e alla fine di ogni anno l'associazione propone un campo intensivo di formazione, con diciamo un percorso abbastanza strutturato, con dei riformatori che non sono riconosciuti, cioè non hanno una certificazione però sono persone che sono magari perché nel loro settore pure che fanno una professione inerente e decidono di spendersi anche dell'associazione, quindi per dire psicologi piuttosto che educatori piuttosto di insegnanti che curano questo corso. E da lì in realtà loro hanno proposto poi anche alcuni focus tematici ad esempio sull'ascolto empatico, sulle dinamiche di comunità, dinamiche di gruppo, sull'animazione in generale, insomma alla fine di questo percorso coincideva con una crisi dell'architettura per cui sentivo proprio...

INTERVISTATORE - Per cui c'è stata una sovrapposizione tra questi due percorsi.

P11 - Sì sì, io spendevo quasi ventiquattrore dall'altra parte.

INTERVISTATORE - E dove l'hai fatto questo tipo di percorso?

P11 - A Massa Carrara.

INTERVISTATORE - Perché tu sei nato Massa Carrara?

P11 - Sì, sono di Massa e l'ho fatto lì.

INTERVISTATORE - Ed è organizzato dalla diocesi di Massa Carrara questo?

P11 - Sì.

INTERVISTATORE - E quindi dicevi che grazie a questo tipo di percorso te hai capito che avresti voluto cambiare insomma.

P11 - Sì, quindi ho iniziato poi ad informarmi su quale potesse essere la strada ed è venuto fuori un percorso come scienza dell'educazione, ma in realtà era una cosa abbastanza informale.

INTERVISTATORE - Magari su questo aspetto ci veniamo tra poco. Ti volevo chiedere una cosa a questo proposito, guardando indietro a questa storia che mi hai raccontato che cosa cambieresti?

P11 - Cosa cambierei, probabilmente darei meno peso l'influenza di mio padre nella scelta dell'università, con la consapevolezza di oggi, e proverei un proprio ad ascoltarmi. Cosa cambierei, prenderei una decisione in meno tempo, dato che quattro anni non sono stati pochi. Cosa cambierei, questo cambierei.

INTERVISTATORE - Era solo per capire questo aspetto, non andiamo sul perché, perché questo aprirebbe altri scenari ma non è questo quello che ci interessa adesso. Andiamo più in profondità sulla tua decisione di arrivare diciamo al corso di laurea triennale in scienze dell'educazione, perché diciamo se sei d'accordo nella nostra cornice l'esperienza

di architettura la inseriamo quasi come un pre-laurea, ti può tornare come è sempre ho no?

P11 - Sì.

INTERVISTATORE - Come sei arrivato nel dettaglio a scegliere quel percorso di laurea in scienze dell'educazione presso la scuola superiore S. Giovanni Bosco?

P11 - Beh nel dettaglio un po' mi riallaccio a quello che dicevo prima, cioè fare questo tipo di servizio sentivo proprio scorrere energia, è una sensazione che in merce non provavo studiando, anche formandomi nell'altro percorso. Mi ha colpito nell'esperienza dell'associazione la dimensione del servizio, quindi anche la possibilità di leggere l'esperienza di lavoro come un mettersi al servizio, quindi comunque aderire a questo pensiero. Più scoprire che nel campo dell'educazione mi sentivo a mio agio, sentivo di apprendere velocemente e di sentirmi in sintonia tra quello che facevo e quello che apprendevo, è stata proprio una roba direi quasi di istinto insomma, cioè ho sentito mentalmente la stessa velocità nell'apprendere e nel mettermi al servizio. E anche l'approccio poi allo studio iniziata la triennale ha proprio confermato questa cosa, cioè studiare le cose mi appassionava, mi appassiona. Per cui quella è stata una scelta. Motivazionale un po' più profonda perché vedevo proprio nell'ideale di poter trasformare le ventiquattr'ore in un'esperienza proprio di dono di fare del bene, per cui questo sicuramente è uno degli elementi, cioè trovare aderenza a quello che sentivo, quindi non sentirmi scisso in qualche modo, e allo stesso tempo capire che con quell'esperienza o devo mettere a frutto anche un talento che in qualche modo sentivo di aver scoperto, e che desideravo anche dargli forma, cioè avevo intuito che c'era un terreno da poter esplorare e mi ci sono lanciato.

INTERVISTATORE - E perché quell'istituto li piuttosto che un altro tipo di università, piuttosto che a Pisa, Firenze?

P11 - Beh la risposta è proprio per convenienza, per convenienza nel senso che non avevo idea nella scelta di scienze dell'educazione di che cosa fosse, per cui ho faticato in realtà anche a fare una comparazione tra la triennale di Firenze e la triennale di Massa, Genova, Parma, perché Massa riflette un po' tutte queste sedi essendo territorialmente al centro. L'opzione che quando mi sono informato su Massa era comunque che dava un titolo spendibile parificato alle altre lauree. Frequentare l'università a Massa mi avrebbe permesso di portare avanti anche tutta una serie di iniziative che avevo in quel momento tra le mani, per cui alla fine è stata proprio convenienza, visto che il costo, pur essendo privata, saliva di poco rispetto a quelle che erano le tasse di università pubblica, quindi a quel punto un posto grosso modo vicino, 3 km da casa, e il non avere un'idea ben chiara di quale potesse essere la differenza tra l'una e l'altra, ha vinto Massa.

INTERVISTATORE - Quindi se ho capito bene anche una logica di legame ad un territorio, ad una zona in cui tutto quel retroterra associativo di cui parlavi era...

P11 - Sì perché poi il percorso dell'associazione è andato avanti per cui mi sono trovato in consiglio diocesano, responsabile del settore giovani per mezzo mandato, perché poi mi sono trasferito, il gruppo giovani in parrocchia che seguivo, per cui alla fine spostarmi avrebbe voluto dire andare da qualche altra parte, e non me la sono sentita.

INTERVISTATORE - All'interno di questo percorso di laurea triennale quali insegnamenti o attività formative ritieni siano state fondamentali nel tuo percorso?

P11 - Allora sicuramente sono rimasto molto colpito dal primo corso di pedagogia generale col professor Aglieri, che poi è stato anche il mio relatore di tesi che l'ho incontrato nei tre anni, ed è stato proprio il primissimo approccio alla pedagogia, per cui forse è anche quello che mi ha impresso un po' di più. Ho trovato interessantissimo gli esami di psicologia, il primo anno abbiamo fatto psicologia generale, il secondo psicologia dello sviluppo. Ho trovato interessante ma forse un po' più faticoso degli esami dell'area di sociologia, mi sentivo...

INTERVISTATORE - Come mai?

P11 - Perché erano molto di studio, mentre negli altri corsi c'era modo, cioè ho avuto modo anche di... proprio una didattica diversa, anche più esperienziale, sì di analisi ma anche, non lo so, è una domanda a trabocchetto. Perché, perché ricordo un po' più di fatica nell'affrontare quelle materie, ora così non mi viene...

INTERVISTATORE - Bene, nessun problema, era solo se c'era una motivazione particolare.

P11 - Sì il primo corso di sociologia è stato un po' pesante. O altri casi invece degli indirizzi specifici di sociologia, ad esempio abbiamo fatto nel corso del secondo e terzo anno sociologia della devianza, restato molto interessante, e uno di quelli che mi è piaciuto di più al terzo anno sociologia delle culture giovanili, questo l'ho apprezzato. Il primo è stato un po' faticosetto, con tutta la parte di autori, c'è stato proba una carrellata di autori, tanti testi. Abbiamo fatto tanti laboratori durante i tre anni, tantissimi lavori di gruppo, anzi credo quasi ogni corso proponesse oltre all'esame scritto e orale la presentazione di un lavoro di gruppo, una presentazione in aula prima della data dell'esame, un lavoro sul territorio che potesse coinvolgere associazioni o realtà sul tema.

INTERVISTATORE - Quanti studenti era vate più o meno?

P11 - Eravamo pochissimi, per cui quella è stata un'altra dimensione molto bella. Noi in particolare siamo partiti in 14 e poi abbiamo finito in 10, per cui era proprio gruppo...

INTERVISTATORE - Era una classe.

P11 - Un gruppo tra l'altro con una fortuna di aver trovato dei compagni proprio di spessore, per cui si è creato dal secondo semestre in avanti proprio una sintonia bella, e insomma abbiamo proprio volato questi tre anni.

INTERVISTATORE - E che tipo di relazioni ti sono rimaste da quell'esperienza lì?

P11 - Con i compagni?

INTERVISTATORE - Sì con i compagni.

P11 - Con i compagni, salvo due persone con cui eravamo un po' più distante, con gli altri siamo tuttora in contatto, e cerchiamo un po' mantenere il contatto, la maggior parte di noi lavoriamo quasi tutti per cui tenerci in contatto è sì l'occasione di sentirci e si magari far festa una cena, un sabato o un venerdì, però è anche l'occasione di dirci guardate so che... cioè di fare spalla l'uno con l'altro rispetto al lavoro, per cui se uno sa che nel posto dove lavora possono cercare qualcuno, c'è una proposta di lavoro, insomma diventa l'occasione di dire "guarda fra', so che questa cosa ti sarebbe piaciuta, ti interessa, ci fai un pensiero, vado oltre", è capitato già qualche volta.

INTERVISTATORE - E si è sostanziata in alcuni casi, nel senso oltre al contatto c'è stata poi anche la possibilità di fare un colloquio per qualcuno?

P11 - Sì, perché io chiusi la triennale a luglio del 2015 e iniziai a lavorare a settembre e nell'arco dell'anno successivo in realtà altre quattro compagnie sono salite poi a Milano nel posto dove lavoravo io.

INTERVISTATORE - E come hai trovato questo posto a Milano?

P11 - Questo posto l'ho trovato perché l'università questa quadriennale il preside è il dottor Blandi, che è il Presidente del consorzio (omissis), e in realtà tutti noi abbiamo scoperto questa roba alla fine del terzo anno, perché lui non si è mai... almeno nel corso dei tre anni io non ricordo occasioni in cui lui pubblicamente si sia presentato come un datore di lavoro. Lui era insegnante del corso di educazione agli adulti e pressi della scuola, lo conoscevamo per questo. Alla metà del terzo anno fu lui a chiedermi se avrei voluto provare questa esperienza di lavoro su a Milano, e la proposta era quella di poter affiancare un responsabile di struttura, e quindi da lì altri anni successivi potrà fare affiancamento con il direttore insomma di questa realtà.

INTERVISTATORE - Per i tre anni successivi?

P11 - Sì, all'inizio fu questo.

INTERVISTATORE - Quindi era un contratto tipo di apprendistato?

P11 - No, in realtà lui mi propose un contratto a tempo indeterminato.

INTERVISTATORE - Presso un RSA.

P11 - Sì, in realtà l'istituto geriatrico milanese è il nome dell'azienda, però su c'erano due realtà molto grosse da due RSA, sì, per anziani, che tenevano entrambi 150 anziani l'una, poi c'era l'ADI, il servizio domiciliare, un centro di Alzheimer, e un RSB per disabili, quindi era un complesso in realtà di servizi dislocati in due sedi, però una realtà molto grande, organizzata in modo piramidale, con un direttore, due coordinatori per struttura, insomma ferrea come struttura.

INTERVISTATORE - E che tipo di esperienza è stata questa?

P11 - Folle.

INTERVISTATORE - L'hai accettata subito?

P11 - Io l'ho accettato subito per due motivi, il primo è che cioè la riflessione più forte, che ha vinto, è stata quella di dire oggi mi è stato proposto un lavoro, non l'ho cercato io, per cui rifiutarlo, cioè guardandomi intorno e vedere che comunque tanti ragazzi, anche molto capaci, bravi, preparati, insomma faticavano a trovare lavoro, mi sarei sentito veramente uno sciocco a dire di no. E l'altro motivo è che nonostante fosse una cosa che mi spaventava, che poi mi spaventa anche tuttora, era comunque un campo nuovo, per cui dalla mia avevo che era lui ad avermi cercato, quindi consapevole anche di tutti i limiti che potevo avere, mi proponeva di poter crescere a fianco a qualcuno, quindi alla fine ho detto vabbè è un'avventura da fare. E quindi niente ho salutato l'associazione del territorio, piangendoci su parecchio, mi sono trasferito a Milano, e sono stati nove mesi da incubo un po' perché uscivo di casa, un po' perché ha coinciso davvero con l'aver mollato un ritmo vitale direi, e mi sono concentrato sul lavoro che mi ha assorbito al 150%, proprio stremandomi.

INTERVISTATORE - In che senso?

P11 - Nel senso che era un lavoro molto faticoso, cioè alla fine sì era un lavoro di responsabilità ma non avevo bene l'idea di che cosa volesse dire in un contesto del genere avere quelle responsabilità.

INTERVISTATORE - Che tipo di responsabilità avevi?

P11 - A livello di organizzazione sulla gestione del personale, quindi a partire dall'organizzazione dei turni, sulla garanzia degli standard aderenti contare poi all'azienda sanitaria, sull'assorbire una serie di problematiche legate alla quotidianità del lavoro, ai piani di lavoro, le responsabilità delle varie figure, al lavoro di equipe, perché si interfacciano diverse figure professionali, si interfacciano operatori di assistenza, fisioterapisti, educatori, animatori, infermieri, medici, essere completamente asciutto su tutta la parte sanitaria, se non un esame di psicopatologia della terza età, di cui ricordo insomma giusto i nomi delle malattie più importanti ma poi trovarsi lì è tutta un'altra storia. Quindi insomma è stato proprio faticosissimo. Questa è una parte. Poi tutta la parte legata alla gestione dei servizi, forniture, impianti, riscaldamento stanze, comfort, monitoraggi, tutto quello che ci poteva stare dietro, i fornitori non solo come fornitore ma proprio un avanzare di roba, tutta la parte di interfaccia con i familiari, perché poi il livello che avevamo era un po' quello di filtro al direttore, per cui tutta una serie di problematiche, cose piacevoli difficilmente arrivavano a galla. Quindi il dovere impattare sempre questa cosa, trovare una soluzione laddove possibile, oppure capire qual era stato l'errore di comunicazione magari un passaggio di consegne, insomma stare dietro a queste dinamiche è stato faticoso.

INTERVISTATORE - E a questo proposito quali competenze avevi sviluppato nel corso di laurea che ti sono state utili?

P11 - Beh probabilmente io in realtà credo che tante delle capacità che sento di aver utilizzato in quell'esperienza, di utilizzare anche tuttora, penso di averle assorbite maggiormente dall'esperienza associativa che non dall'Università, però riconosco che ad esempio alla batteria di laboratori che abbiamo fatto sono stati molto interessanti. Ricordo che in quell'esperienza tanti compagni che erano asciutti di qualsiasi esperienza di servizio, di contatto troppo con altre realtà che non fossero casa-amici, faticavano, e in col senso e io mi sentivo molto più veloce. Ad esempio i lavoratori sono stata

un'occasione in cui ho sentito di aver maturato alcune delle competenze. Altre, ad esempio organizzare delle presentazioni ed esporle prima dell'esame anche quello era un momento importante perché voleva dire trovarsi con i compagni, decidere come fare le slide, condividere la modalità di esposizione, mettere a confronto, smussare un po' gli spigoli di dove non si andava, cedere o tenere il prezzo se ritenevi fosse opportuno, e poi anche esporlo di fronte magari non alla tua classe, che eravate in 10, ma in un contesto di primo, e secondo, terzo anno, per cui quando ti ritrovi in un'aula con 50-100 persone l'impatto un po' camper, all'inizio la voce un po' trema, la mano ossuta col microfono. Per cui queste sono state poi occasione, però queste esperienze sentivo comunque di averli in qualche modo già... erano piste da un po' battute, cioè la stessa emozione che vedevo nei miei compagni io la ripensavo quando dovevo fare magari una riunione con i genitori dei ragazzi del campo ed era un contesto completamente differente però dovrà spiegare le regole del campo, mettersi a disposizione sentivo che mi dava...

INTERVISTATORE - Tutti i problemi che questo comportava, tutte le domande.

P11 - Sì esatto, questo. Un'altra cosa di cui sono molto contento della triennale, che sento che mi è utile sul lavoro, e che ci hanno proposto tantissime attività di progettazione, tutte simulate alla fine, però a partire da un caso inventato poter redigere un (inc.), insomma tutti i piani, oppure fare proprio un progetto pertanto dall'impostazione analisi dei bisogni, obiettivo, metodi, risorse, tutto quanto, e poi poterlo confrontare con degli esperti è stato utile, e me ne rendo conto ora sul lavoro proprio in occasione di equipe quando si fa il PAI do molto più valore a quelle esperienze fatte all'università, per cui al terzo anno si diceva basta, ho le sacche piene di questa cosa, e invece è utile.

INTERVISTATORE - E che cosa invece pensi che ti avrebbe dovuto dare la laurea triennale e che non ti ha dato, vedendo anche la tua esperienza lavorativa.

P11 - Questa cosa la dico in realtà a posteriori, pensando un po' anche a quella che è stata l'esperienza qua a Firenze, non ho percepito forte l'impronta di uno stile, cioè un'impronta, non so come descriverti questa cosa, cioè mentre ho percepito forte ad esempio un indirizzo che può seguire autori come Dewe, per dire, là i docenti... cioè non ho percepito...

INTERVISTATORE - Un modello di riferimento?

P11 - Sì un modello di riferimento, cioè tante informazioni, e di queste anche molto utili, però forse una cosa che potrebbe essere bella è sentire che la scuola si muove seguendo un modello di riferimento. Forse c'è e magari non c'ho mai riflettuto io, però ecco non ricordo occasioni particolari o docenti in particolare con cui sia emersa in qualche modo questa cosa.

INTERVISTATORE - E delle sue esperienze professionali, tirocinio lavoro, abbiamo già parlato, come mai hai deciso dentro a questo progetto che diciamo aveva una durata a tempo determinato, cioè era un contratto però hai detto che dopo nove mesi hai deciso di interromperlo.

P11 - Sì l'ho interrotto, in realtà non l'ho deciso io, nel senso che io ho preso una scelta su una proposta, qua a Firenze praticamente ho scoperto, e anche questo non lo sapevo, che il consorzio (omissis) in realtà la maggior parte delle realtà e delle strutture le ha qua a Firenze, per cui a Milano era un'altra azienda, gestita dalle stesse persone ma un'altra azienda. Una coordinatrice di una struttura lasciò il servizio per malattia, per cui non sarebbe proprio poi più rientrata, e il dottor Blandi mi chiese se potevo essere disponibile ad avvicinarmi un po' a Firenze e fare il responsabile di struttura di un servizio più piccolo rispetto a quello sua Milano però provare questa esperienza, con la stessa proposta di poter avvalermi comunque di un responsabile di area, di un referente che mi seguisse nel tempo. quindi alla fine imballo ho avuto avvicinarmi a casa, quindi trovarmi a Firenze, poter riprendere la specialistica a cui mi ero iscritto prima, o comunque a cavallo dell'estate...

INTERVISTATORE - Durante quel lavoro a Milano avevi deciso di scriverti?

P11 - Sì.

INTERVISTATORE - Quindi consapevole delle difficoltà che poteva avere fare una magistrale a Firenze e lavorare a Milano.

P11 - Esattamente, il primo esame lo detti che lavoravo su a Milano, cioè mi sono iscritto tra il primo e il secondo semestre. E mi sono trasferito qua alla fine, con questa esperienza da affrontare sul RSA qui a Firenze, dove lavoro tuttora.

INTERVISTATORE - E che tipo di RSA è questa?

P11 - Questa è sempre una RSA per anziani fragili non autosufficienti, si chiama chiocciola... no questa è un'altra, è precedente.

INTERVISTATORE - È la chiocciola, okay.

P11 - Ed è una struttura che ha 60 ospiti, 60 anziani, e lavorano sempre le stesse figure professionali quindi addetti all'assistenza, fisioterapisti, educatori, infermieri, non ci sono i medici però comunque l'equipe è questa, e mi occupo in realtà di tutto quello che mi occupavo prima sua Milano in dimensioni un po' ridotte ma con l'aggiunta di tutta la sfera amministrativa, quindi il colloquio d'ingresso, la presentazione del servizio è familiare, colloqui di ingresso, la sottoscrizione del contratto e la firma, tutte queste cose qua, e la gestione invece amministrativa del personale, quindi è cosa che prima non facevo, cioè ero tenuto ad avere cartelle dei dipendenti, sorveglianza sanitaria, aggiornamento professionale.

INTERVISTATORE - E dove ha imparato a fare questa attività?

P11 - Lì, sostanzialmente lì.

INTERVISTATORE - Cioè qui alla chiocciola o a Milano?

P11 - No alla chiocciola, perché sua Milano c'era l'ufficio paghe e l'ufficio del personale che assorbivano loro queste mansioni, quindi il coordinatore dei servizi si occupava di tutto il resto perché la mole di ospiti da seguire era molto più ampia, invece qua l'organizzazione prevede degli uffici centrali che seguono tutte le strutture, però poi ogni coordinatore di struttura si occupa in realtà di tutto.

INTERVISTATORE - E che tipo di competenze pensi di aver trasferito dall'Università a questo tipo di lavoro? Soprattutto su questo tipo di mansioni di coordinamento.

P11 - Sicuramente me lo sono chiesto più volte se (inc.) l'educatore (inc.) il coordinatore, e ancora una risposta chiara non me la sono data perché sono assorbito per grandissima percentuale da tutta una serie di scartoffie amministrative che anche mi stanno molto strette. Intuisco che la professione dell'educatore può trovare campo sicuramente nell'accoglienza di famiglie che si rivolgono a questo tipo di servizio, perché tutte arrivano con un forte disagio legato sia alla malattia del acaro manca proprio ad uno stress di casa altissimo per la cura di questa persona, quindi il primo impatto probabilmente... cioè quello è un momento in cui sento che devo mettere via tutta la parte amministrativa e in prima battuta, per quello che posso, per come riesco, con gli strumenti che ho, a cogliere la persona che ho di fronte. In seconda battuta sulla gestione del personale prendere delle decisioni relative a richieste, richieste che arrivano dal personale piuttosto a dinamiche di comunità interna di dipendenti, lì un altro punto in cui mi sento spesso interrogato di dire se dico sì cosa succede, se dico no cosa succede, e quindi vale il dire ma cosa c'è al centro, tutelo il servizio, tutelo la persona, mi trovo spesso a farmi questa domanda. Dare a questo cosa vuol dire poi, che gli altri lo recriminano? Ma io ritengo giusto che questa persona non debba avere... insomma sono tante riflessioni legate proprio a...

INTERVISTATORE - Alle ricadute delle scelte educative.

P11 - Sì esatto, alla valenza educativa delle scelte che il coordinatore fa. L'altro aspetto, su cui però questo lo dico come a livello di analisi però io mi sento molto debole, trovo che il coordinatore comunque è un po' la figura di riferimento, cioè come agisce il coordinatore a ruota sferiche anche solo per imitazione tutti gli altri in qualche modo capiscano che l'indirizzo che tu vuoi dare è quello, quindi l'idea comunque che sia un educatore ad essere il coordinatore sarebbe bello che gli altri lo recepisse loro come un

segnale, cioè come dare attenzione a questo aspetto, però qui se vuoi si può aprire tutta l'altra parentesi che non è così, cioè solo un'utopia degli educatori coordinatori.

INTERVISTATORE - E perché sei arrivato a scegliere questo corso di laurea magistrale?

P11 - Volevo dirti un'altra cosa. E anche nelle decisioni riguardo agli interventi sugli ospiti, sono queste tre un po' le sfere, sul personale, sulle persone in arrivo, diciamo sui familiari, e proprio sugli ospiti, cioè entrare in una comunità prevede l'inserimento in un sistema di regole di comunità, per cui è facile sentire le infermiere "ah vabbè ma rompi le scatole, gli infili una contenzione e lo fai stare seduto", a me mi si drizzarono le orecchie, piuttosto ognuno difende la sua area però è debole l'interesse comune di quella persona. Quindi nei panni in cui mi sono trovato sentivo che il mio ruolo era... non il mio ruolo, la mia intenzione era quella di poter mettere insieme queste cose. come coordinatore però mi sono arreso al fatto di non poterlo fare perché il mio contributo in una discussione di gruppo non era quello di un educatore ma quello del coordinatore, per cui la fatica è stata poi anche quella, quindi ho fatto un passo indietro, provavo a seguire un po' da lontano per dire "guardate che questa cosa... provate ad aggiustarlo un po' oppure bona", però ecco questo è stato il terzo aspetto.

INTERVISTATORE - E dicevamo perché questo corso di laurea magistrale, come sei arrivato a scegliere di iscriverti a questo?

P11 - Dunque sicuramente per un paio di motivi, il primo la spinta motivazionale con cui ero arrivato a scienze dell'educazione in realtà poi arrivato al terzo anno era salita ancora, nel senso che questo terreno un po' esplorato desideravo continuavo a starci un po' su, per cui il desiderio di fare la specialistica era grande, che è culminato con una proposta di lavoro molto impegnativo, per cui l'ho rimandato di qualche mese e sempre un po' indebolito. Questo è stato motivo, quindi continuare a capire se nella specialistica sarebbe arrivata altra novità rispetto alla triennale o avessi approfondito qualcosa che mi era piaciuto in triennale. La scelta di Firenze è stata anche molto rapida, nel senso che da un certo momento ricordo che poi proprio l'università sponsorizzava tantissimo la specialistica qua a Firenze, per cui è stato anche un po'...

INTERVISTATORE - Un percorso naturale.

P11 - Sì prendere la fiducia, cioè un dire il percorso è questo, si conoscono queste persone, ricordo che si fecero anche servizi di orientamento, erano venuti qua a Firenze, sì, incontrò addirittura con il mio gruppo classe la professoressa (omissis) e presentò un po' il corso e le varie possibilità, può insomma alla fine avevo poi escluso, era stato sufficiente questo.

INTERVISTATORE - E in questo percorso, che ormai dura da due anni e mezzo, giusto?

P11 - Sì, dici laurea magistrale?

INTERVISTATORE - Sì la laurea magistrale, quali insegnamenti o attività pensi siano state fondamentali nel darti una professionalità?

P11 - Okay allora faccio un po' fatica a risponderti a questa domanda perché in parte sono riuscito a seguire dei corsi e in parte ho affrontato l'esame da non frequentante, per cui mi verrebbe da dirti cioè probabilmente corsi dove ho frequentato ho assorbito qualcosa di più, per questa metodologia della ricerca con una professoressa (omissis), il laboratorio con la dottoressa Violi, di recente ho apprezzato molto il corso del professor (omissis), nel senso che con tutte le sue contraddizioni che ci sono state però ho ritrovato l'intenzione di volerci trattare non molto differente dalla solita scuola.

INTERVISTATORE - In che senso contraddizioni?

P11 - Eh un po' di contraddizioni senso che cioè non è stato un corso semplicissimo, nel senso che da una parte si percepiva l'intenzione da parte del professore, e anche della professoressa (omissis), di voler cucire in qualche modo il percorso addosso alle nostre esigenze, però poi ricordo che a metà del corso ci sono state due e se non anche tre lezioni in cui si è percepito proprio uno stallo, che noi non sapevamo bene come porci in questa cosa, un po' di stallo dall'altra parte della scrivania, ricordo che la terza lezione ripropose le stesse slide, la stessa lezione, infatti ci siamo un po' guardate tra studenti per

dire ma questo oggi ci rifila una roba già fatta, ed è stato così. per cui forse questo. Poi non ultimo un po' alla modalità d'esame è stata poco chiara, il convegno c'ha dato un compito post convegno di un'analisi da fare sul convegno, per cui se l'avessimo saputo prima avremmo prodotto anche affrontare il convegno con uno stile un po' diverso, boh non lo so, secondo me è stato caldeggiato tantissimo un aspetto che poi ha un polso piegato lungo la strada. Però detto questo trovo comunque che abbia portato anche... di fondo in realtà i temi che poi ha proposto sono temi attuali, solidi, utili, si è concentrato tanto su un modello aziendale su cui sta lavorando lui, per cui insomma ha catturato in diverse occasioni anche molta attenzione.

INTERVISTATORE - Molto interesse.

P11 - Sì.

INTERVISTATORE - E pensando al corso di laurea che tipo di competenze ha sviluppato in questi tre anni?

P11 - Pazienza.

INTERVISTATORE - Perché?

P11 - Pazienza perché sicuramente la mia esperienza è anche un po' sui generis però fare in parte il frequentante e in parte il non frequentante, fare insieme all'università e il lavoro mi ha, e mi sta tuttora prosciugando, per cui riconosco di aver fatto molta fatica in tanti momenti, e di questo un po' ne sono pentito, nel senso che non ho valutato bene le mie energie rispetto agli impegni che mi sono preso per cui alla fine tra l'esperienza di lavoro, l'esperienza di studio attiva, ho dovuto sacrificare un po' l'esperienza di studio. Per cui ad un certo momento ho capito che se non volevo diventarci vecchio dovevo abbassare un po' l'asticella, ed è stato così. con dispiacere però dico questa cosa. Che competenze ho maturato? Non so se si può parlare di competenze però sicuramente la cosa più bella che ho trovato della specialistica è aver sentito forte il desiderio di fare della propria professione un motivo di realizzazione.

INTERVISTATORE - Certo, è chiarissimo.

P11 - Questo l'ho sentito molto forte, ed è stato anche uno stimolo ad interrogarmi tanto sull'esperienza di lavoro che sto facendo, che aderisce in minima parte su quello che desidero, per cui sto realmente valutando di cambiarla. Questa forse è la cosa che ho percepito di più. Altre, beh sicuramente quest'impronta di lavori di gruppo, esposizione in pubblico, quindi lavorare proprio su quegli aspetti che ti devono in qualche modo far uscire da te per forza, l'ho ritrovato, adattato ad un contesto non di 10 persone ma di 400, però comunque ritrovarlo è stato positivo l'ho apprezzato molto. Altre competenze in particolare ora non mi vengono.

INTERVISTATORE - Okay, va benissimo. E che tipo di supporto hai avuto dal job placement?

P11 - Ah sicuramente una competenza che io ritrovo, sarà anche forse perché ho avuto modo di seguire il corso della professoressa (omissis), per cui tutta la parte di ricerca empirica, in particolare per dire sulla narrazione o sull'autobiografia, mi ha sorpreso il fatto che lei c'abbia chiesto di scrivere un'autobiografia, questa è stata un'esperienza che mi ha sorpreso, mi ha dato segno di cavolo a un'università che mastica 400 persone in un corso comunque gli interessa la mia autobiografia, mi ha dato quest'impressione, questa è proprio una cosa che ho apprezzato tanto. Mi è venuto in mente pensando alle competenze perché mi ha fatto pensare a come sia possibile anche in un contesto che non è quello familiare potere, in un'azienda un po' più grande, applicare dei valori di riferimento e cercare di trasformare quello che è il tuo piano di lavoro, passami il termine, alla luce di questi valori. Questa cosa l'ho sentita forte. Guarda che però c'è anche qualche zappata, qualche professore un po' accademico, troppo accademico.

INTERVISTATORE - In che senso?

P11 - Mi ha deluso tantissimo il professor Franceschini, proprio incomprensibile, proprio anche nella modalità di esame, è stato uno degli ultimi esami che ho affrontato e che mi ha...

INTERVISTATORE - Che esame era, didattica?

P11 - No, era pedagogia speciale e della relazione educativa, mi sono proposto oltre tutto anche dei volumi, l'ho fatto da non frequentante, ho proposto dei volumi che a mio parere erano anche molto rivoluzionari sul tema della disabilità, molto in contrasto anche con le misure che sono adottate oggi eccetera, mi aspettavo un esame in cui ad un quinto anno di una magistrale che un professore ci tenesse in qualche modo a testare non solo il contenuto ma anche la capacità di stare su un tema di un ragazzo. Invece proprio quinta elementare, "mi ripeta la struttura del capitolo", con un atteggiamento anche un po' umiliante di fronte alle altre persone, dinamiche di potere che non mi piacciono, che non mi piacciono, però in questo contesto capisco anche che non tutti sono disposti ad accogliere gli studenti, quindi la relazione professore-studente è così, quindi tutti giù lo scioppo e basta, cioè ho pensato che non era il giudizio su ruote avrebbe rovinato la mia vita.

INTERVISTATORE - Assolutamente. Guardando invece a lato del job placement in che cosa ti ha potuto aiutare nella costruzione della tua employability?

P11 - Allora la premessa è che ho partecipato al laboratorio di ricerca attiva del lavoro con la dottoressa Omissis, flashato, nel senso che lei è stata molto interessante, e ho avuto l'opportunità di fare anche il CV check con un ragazzo che ho incontrato...

INTERVISTATORE - Camillo, Verdiana?

P11 - Sì Verdiana, ho avuto quella come esperienza, e poi mi arrivano continuamente annunci degli altri servizi che spero, siccome sia le lezioni che ho frequentato che tutte le cose che ho fatto in più sono stati tutti per mesi, ferie e un po' di ore studio, per cui ora devo recuperarne un po' per poter fare anche qualcos'altro. Mi piacerebbe fare l'assessment center, almeno quello, gli altri non lo so, li dovrò sacrificare. E in corso sono stati utili, beh la presentazione del curriculum io in tutto il mio percorso non avevo mai trovato l'occasione di fare una riflessione sul curriculum, quindi già quello è stato un utile. Poi quando un argomento è proposto da una persona che è dentro quel lavoro si percepisce proprio qualcosa di bello. Altro non ti so dire perché gli altri servizi proprio non li conosco.

INTERVISTATORE - Su che cosa pensi di fare la tesi?

P11 - Domandona, mi era balenato il pensiero di poter, posso essere proprio onesto, lo sentirai solo tu quasi, no scherzo, c'è stato un momento in cui, in preda un po' alla fatica, ho pensato guarda voglio fare una roba che mi impegna il meno possibile, il più veloce possibile e chiudo questo capitolo, però dall'altra, in virtù di una riflessione che sta facendo sul cambio di lavoro, mi piacerebbe approfondire il tema dell'educativa dei minori, quindi che può essere connessa in parte al mondo della scuola, può essere connessa in parte alla pedagogia familiare, in parte a quello che è il terreno nel terziario legato a tutti i servizi proposti, a tutta l'offerta sociale, o comunque a tutto il mondo del lavoro sociale dedicato ai minori, quindi a partire dai centri dell'infanzia, a partire dai centri diurni per minori, a partire dalla comunità di accoglienza, comunità a dimensione familiare, centri sociali, centri di aggregazione giovanili, mi piacerebbe concentrarmi proprio sulla fascia 15-30, e mi piacerebbe approfondire questo tema in virtù anche di poter cambiare lavoro uscito dall'università e concluso questo anno, perché lì dentro sento che faccio proprio una fatica che non è supportata dalla mia motivazione, e siccome pur intuendo che è un'opportunità molto grande, che comunque il dottor Blandi probabilmente dal suo punto di vista mi ha proposto anche il meglio che poteva propormi, io non mi ci sento per cui credo che tre anni...all'inizio avevo un po' paura ma dicevo un anno è ancora poco, stacci più tempo, datti più tempo per valutare se è veramente un'esperienza che fa per te o non fa per te. A questo punto basta, sono proprio saturo.

INTERVISTATORE - E quando pensi di laurearti?

P11 - Mi piacerebbe ad ottobre, ora mi mancano un paio di esami ma che in realtà uno è un esame di storia che avevo già preparato ed è stato rimandato, e l'altro è l'esame del

professor Federegghi che non ho dato in questa sessione perché mi si sono accavallati un po' di impegni e perché non volevo prenderlo sotto gamba.

INTERVISTATORE - Vabbè lo darai ad aprile.

P11 - Sì vorrei darlo ad aprile.

INTERVISTATORE - L'ultima domanda a proposito di quello di cui hai parlato finora, come immagini il tuo futuro professionale da qui ai prossimi due anni?

P11 - Dunque, bella domanda, beh il mio futuro professionale lo vedo speso in una cosa che mi piaccia, a cui non so dare ancora bene una forma perché in realtà mi piacerebbe studiare questa fascia di servizi dedicata ai minori, 1) perché non la conosco e 2) perché è il terreno in cui vorrei andare ad inserirmi, e se dovessi dire adesso non lo so, cioè non so bene come funziona, non so come sono organizzati, non so anche alla luce delle esperienze lavorative che ho dove e come posso propormi, quindi sarà una scelta mia fare un passo indietro a livello di carriera, e magari ripartire facendo l'educatore in un servizio. Il sogno è quello di poterlo aprire un servizio, questo mi piacerebbe, e avevamo già cominciato con un gruppo di amici in questa cooperativa, avevamo aperto una cooperativa e rilevato un centro giovanile che il vescovo nuovo, entrante in diocesi, aveva desiderio di riattivare, quindi così, sprovvisti di qualsiasi strumento ci siamo rivolti ad un consulente del lavoro e aperta questa cooperativa ci siamo dedicati, insomma abbiamo riaperto, ed è un'esperienza tuttora in piedi.

INTERVISTATORE - Quindi la cooperativa c'è ancora?

P11 - Sì.

INTERVISTATORE - Però sei riuscito?

P11 - No in realtà non ne sono uscito, sono rimasto sempre nel consiglio d'amministrazione e sono socio della cooperativa però attualmente non sto lavorando.

INTERVISTATORE - Okay, va bene, hai qualcosa da aggiungere, qualcosa che ti faceva piacere integrare?

P11 - Sulla domanda tesi, beh questo, però non ho le idee particolarmente chiare, cioè mi piacerebbe concentrarmi su questo, oppure l'altro sul tema di ricerca su cui vi siete concentrate voi come equipe, legato alle competenze che sviluppano le personale interno di un contesto di lavoro, questo potrebbe essere un altro tema che mettere insieme una parte che m'interessa e l'esperienza di lavoro che sto facendo.

INTERVISTATORE - Assolutamente, sarebbe molto interessante.

P11 - Non mi interesserebbe troppo approfondire il tema della cura legato magari agli anziani o al mondo degli anziani, perché non ho prospettiva poi di investire su questo campo, per quanto riconosca che sia un settore crescente.

INTERVISTATORE - Però potrebbe essere magari l'ambito delle professionalità educative in generale, le competenze della professionalità educative più che le competenze in età adulta avanzata insomma.

P11 - Sì potrebbe essere.

INTERVISTATORE - Okay, va bene così.

INTERVISTA #12

INTERVISTATORE - Allora come avevamo parlato l'altra volta via mail l'intervista ha l'obiettivo di capire diciamo il vostro percorso di sviluppo, di studi e professionali, nell'ottica di capire quanto i percorsi formativi che avete fatto diciamo vanno a supporto della costruzione dell'employability, e quindi anche nella costruzione di un progetto di vita professionale ma che poi ha anche delle ricadute personali. Quindi diciamo l'intervista si struttura in quattro fasi, una prima fase diciamo dell'analisi dei bisogni, una frase sull'esperienza precedente al corso di laurea magistrale, quindi scuola secondaria e triennale, l'esperienza del corso di laurea magistrale e le prospettive professionali, insomma visto che stai per laurearti, insomma da oggi in poi. Quindi andrei subito alla prima domanda che riguarda il passato, guardando indietro al tuo percorso di scuola quali sono state le tappe fondamentali che hanno caratterizzato le tue scelte, dalla scuola secondarie in poi.

P12 - Quindi dal liceo?

INTERVISTATORE - Esatto.

P12 - Allora le mie scelte sono cambiate perché io sono uscita dal liceo scientifico che odiavo tutte le materie scientifiche e mi piaceva filosofia, quindi ho fatto il primo anno di filosofia cui a Firenze, poi ho cambiato e sono venuta qua, è stata una scelta abbastanza sofferta perché non ero appoggiata quindi insomma sono andato un po' contro tutti perché mi sono resa conto che mi piacevano più materie concrete, ma insomma più legate anche alle persone, all'aiuto, a tutta questa dimensione qui. La filosofia mi sembrava anche un po' troppo astratta per me, mi ero resa conto di questo. E quindi ho cambiato e sono venuta di qua, quindi non saprei come... cioè mi sono sempre poi trovata bene qua, e soprattutto perché comunque ho sempre lavoricchiato, allenavo bambini di pallavolo, ero sempre un po' impegnato, quindi questo mi permetteva di fare anche quelle altre cose lì con le spalle un po' più sicure.

INTERVISTATORE - In che senso, cioè come correlazione tra quello che...

P12 - Vedevo un legame tra quello che studiavo e quello che poi potevo fare, mettere in pratica, quello sì. Quando avevo scelto filosofia mi sembrava meno legato al concreto, a quello che potevo veramente fare.

INTERVISTATORE - E perché avevi inizialmente avevi scelto filosofia?

P12 - Perché avevo un professore che mi piaceva, era stato percorso al liceo abbastanza faticoso, e questo professore mi piaceva e quindi mi aveva trasmesso un piacere per una materia che però finché era al liceo era in un determinato modo, quando poi mi sono trovato in un contesto universitario era tutta un'altra cosa. Quindi sì ho scelto quella magari tra tutto quello che potevo scegliere non c'era niente che mi stimolava o che, invece lì mi era piaciuta, pur non avendo mai fatto né una visita qui a Firenze a vedere com'era all'università, ma neanche a Pisa, perché io sto tra Pisa e Firenze, non ho avuto tipo servizi prima di orientamento durante il liceo ho partecipato a quelli base con la scuola dove vai lì in questi stanconi e ti fanno vedere un po' di tutto, però non avevo interesse per niente. E lì mi era entrata filosofia, però era una scelta un po' inconsapevole, me ne sono resa poi conto dopo.

INTERVISTATORE - Quindi quando sei andata a misurarla nella pratica quotidiana ti sei resa conto che non era...

P12 - Sì.

INTERVISTATORE - E da lì come mai sei arrivata proprio qui a scienze dell'infanzia?

P12 - Scienze dell'educazione sociale, perché sinceramente mi sono messo un po' a spulciare, mi piaceva psicologia, però poi ho una zia che è laureata, specializzazione e tutto, me l'ha sconsigliata, quindi mi ha un po' demoralizzato, quindi mi sono buttata sulla formazione, e dico a parte che il corso per diventare maestra per la scuola dell'infanzia, scuola elementare, che non mi piaceva, tornassi indietro però lo farei, non

mi piaceva e allora ho visto questo corso qui, me lo sono letto tutto, mi è piaciuto, mi ha convinto, mi sono vista subito, e infatti nei tempi, in due anni e mezzo ce l'ho fatta a finire.

INTERVISTATORE - E hai concluso il percorso triennale.

P12 - Sì tranquillamente.

INTERVISTATORE - E poi successivamente come ti sei orientata sulla parte della laurea magistrale?

P12 - Perché avevo l'idea che non fosse un percorso completo, cioè io lavoravo già, avevo già avuto delle esperienze lavorative con la triennale, però sinceramente le esperienze che avevo fatto mi sembravano un po' limitate, poi a 23 anni avevo già finito, anzi meno, quindi ho detto voglio continuare, voglio vedere se ce la faccio a fare qualcosa in più, e la continuazione del mio percorso era questa LM57, e quindi l'ho scelta senza pensiero, mi convinceva.

INTERVISTATORE - E poi dopo decidi insomma che ha iniziato a lavorare durante il percorso della laurea magistrale.

P12 - Ho iniziato a lavorare perché io ho fatto nel 2013 la domanda per fare il servizio civile, perché io ho sempre lavoricchiato così, con una pallavolo, spesso di lavorare lì il mio tempo avevo bisogno di impegnarlo, e quindi ho fatto la domanda per il servizio civile e sono stata presa per il comune di San Miniato, e quindi andavo nei servizi educativi negli asili nido, lavoravo negli uffici del comune, insomma tutto quello che c'era da fare, un po' bassa manovalanza, insomma aiutavo. Poi soprattutto l'esperienza che ho avuto negli asili mi hanno avvicinato alla cooperativa, che ovviamente gestisce l'appalto, i servizi del comune di San Miniato, e quindi alla fine è finito il mio percorso di servizio civile ho avuto una proposta di lavoro da questa cooperativa, inizialmente solo per i mesi estivi, quindi per un paio di anni ho fatto solo mesi estivi, dove c'era più bisogno, e sono un paio d'anni ora, quindi dal 2015 sempre il periodo estivo, dal 2016 ho avuto un contratto che mi ha coperto 10 mesi, sempre a tempo determinato, però da settembre a luglio, che è l'attività più intensa. Ho avuto quest'anno un servizio tutto mio, insomma lo gestisco io, quindi ho lavorato, ho sempre lavorato e studiato.

INTERVISTATORE - Prima facevi accenno proprio a questo aspetto qui, guardando indietro a tutto questo percorso di cui abbiamo parlato che cosa cambieresti?

P12 - Dal punto di vista della formazione?

INTERVISTATORE - Delle scelte che hai fatto, cioè di questo percorso di cui abbiamo parlato dalla fine della scuola secondaria fino ad oggi, in questo percorso che cosa fareste di diverso?

P12 - Sicuramente di diverso forse aspetterei un attimino a buttarmi nel lavoro, non perché... cioè dal punto di vista dell'università sono contenta di quello che ho fatto, tornassi indietro lo rifarei, non ci sono dubbi, però forse aspetterei un attimino a buttarmi subito nel mondo delle cooperative del lavoro in quel senso lì, perché forse mi sono resa conto, me ne sto rendendo conto ora, che rimani un po' fissa in quella situazione, non c'è la possibilità di salire un po', ed io per lavorare ho forse trascurato alcuni aspetti, uno tra questi per esempio è il tirocinio ora per la magistrale, per riuscire ad arrivare in fondo ho fatto riconoscere un percorso di servizio civile che per me è stato importantissimo, quindi sono anche contenta alla fine di averlo potuto sfruttare, perché a me mi ha dato tanto, però mi è dispiaciuto non poter fare un tirocinio in un contesto magari diverso ancora. Ho sentito, mi sono informata però lavorando non potevo spostarmi troppo per fare il tirocinio, perché comunque avevo gli orari in cui rientrare, e quindi intorno a me si formava, formazione, però poi nessuno concretamente la faceva come poteva servire a me, o venivo alloggiata da una parte all'altra senza che... e quindi alla fine, un poco e esasperata, ho... quindi magari tornassi indietro forse aspetterei a buttarmi a capofitto, poi dopo sono una che si dà subito tanto però cercherei di curare forse un po' di più il percorso.

INTERVISTATORE - Questo aspetto qui. Prima facevi riferimento al fatto che dell'ambito lavorativo in cui s'è inserita non c'è molta possibilità di crescere, perché?

P12 - Perché, almeno lo vedo io, poi magari mi sbaglierò, però se sei brava a fare l'educatrice per l'infanzia servi come educatrice per l'infanzia, altrimenti rimani lì, puoi avere tutto quello che ti pare però almeno fino a questo punto mi sembra... perché io più di una volta c'ho parlato, a me piacciono anche queste cose qui, mi hanno dato tipo... l'ho esposto anche per il tirocinio, ho parlato anche con il responsabile delle risorse umane e gli dissi "io voglio fare questo tirocinio, mi piacerebbe", dice "sì però noi non facciamo niente direttamente, bisogna che tu ti appoggi", quindi sì sono stata indirizzata verso di là però loro realmente non fanno niente, a me quello che hanno da offrire loro è fare l'educatrice per l'infanzia che ci mancherebbe altro è un lavoro però non è veramente quello che volevo fare io.

INTERVISTATORE - In che senso?

P12 - Perché amici sono trovata a fare l'educatrice.

INTERVISTATORE - Ma che cosa avresti voluto fare?

P12 - Eh cosa avrei voluto fare non ne ho molto ancora chiara l'idea. Sicuramente vorrei sfruttare quello che ho fatto nel corso magistrale, però ad oggi so quello che non voglio fare, non voglio fare l'educatrice per l'infanzia a vita, più che quello che voglio fare. Mi piacerebbe sì lavorare nelle risorse umane, però per ora per me è un'idea abbastanza fumosa, perché esperienze concrete non ne ho.

INTERVISTATORE - Magari di questo ne parliamo più avanti, focalizziamoci un attimo sulla parte della laurea triennale, in quel percorso lì quali attività, insegnamenti, percorsi, ritieni che siano stati veramente fondamentali nel tuo percorso di vita? Anche in formazione insomma, durante la laurea triennale.

P12 - Durante la laurea triennale è un percorso che ho fatto abbastanza di corsa però non...

INTERVISTATORE - Perché la corsa?

P12 - Ho fatto questo passaggio e quindi mi sono riconosciuto alcuni esami, perché a filosofia qualche esame l'avevo dato, però mi sono vista riconosciuta qualche esame però ero sempre... per me dovevo operare quindi l'ho fatta a corsa, e sinceramente sì frequentavo però non ho un ricordo proprio di qualcosa che mi abbia particolarmente coinvolto. Sì ci può essere stato qualche esame di pedagogia che magari mi ha preso più di altri, mi ha avvicinato a determinate cose, qualche esame proprio no...

INTERVISTATORE - Tipo?

P12 - Tipo l'esame di statistica non lo rifarei mai.

INTERVISTATORE - Perché?

P12 - Perché mi sono trovata male, non mi piaceva, mi è rimasto difficile.

INTERVISTATORE - Ma ti sei trovata male con l'esame?

P12 - Proprio con l'esame, mentre altri corsi di pedagogia, anche il corso che teneva la professoressa Certini mi piacque, insomma lì ho questi ricordi così, positivi ma niente che mi abbia toccato più di tanto. Vabbè il percorso di termini è piaciuto con la professoressa Cantelli che mi ha seguito, ecco forse mi è piaciuto parecchio il percorso, forse più creare la tesi...

INTERVISTATORE - Di che cosa ti sei occupata nella tesi?

P12 - Nella triennale di Dewey, quindi dell'esperienza della (inc.) quindi...

INTERVISTATORE - Con dalla professoressa?

P12 - Cantelli, siamo partiti dal testo "arte come esperienza" di John Dewey e poi da lì si è fatto un po' l'autore, la figura, e poi insomma ci siamo riallacciati all'educazione.

INTERVISTATORE - E sul piano delle competenze, quindi del saper fare, che cosa ti ha dato la laurea?

P12 - Quando sono arrivata alla laurea magistrale, soprattutto con i primi corsi mi sono resa conto ma che ho fatto fino ad ora, questo l'ho pensato sinceramente, perché per esempio studiamo con un'altra ragazza che veniva da un altro ateneo, lei sapeva usare

Excel, io Excel lo sapevo usare molto più base, tra un po' neanche aprirlo, e lei invece sapeva fare tutto, sicché ho detto ma io in questi tre anni che cosa ho fatto, perché almeno da quel punto di vista lì sapevo fare veramente poco. Quindi quando sono arrivata alla magistrale mi sono resa conto ma allora forse le competenze, ma più che competenze proprio conoscenze, avevo fatto un bagaglio di nozioni più che un saper fare il vero, e mi sono resa conto ai primi esami che ho dovuto fare per la magistrale.

INTERVISTATORE - Perché questa relazione con una compagna ti ha aiutato a capire.

P12 - Sì mi ha aiutato a capire che c'erano delle cose che lei faceva con semplicità, perché prima era un'altra ateneo che si vede durante... ma proprio anche un altro tipo di corso, aveva fatto educatore professionale quindi era molto più pratico rispetto al mio che forse era un po' più teorico, e quindi lei sapeva utilizzare questi strumenti, un esempio l'informatica. Per esempio lei sapeva presentare benissimo, lei faceva le presentazioni in classe, lei era una di quelle che parlava tranquillamente, invece per me, ma come tanti altri, era la prima volta che ci veniva chiesto "allora oggi parlate voi", ma come, già se ci si mette a sedere e si scrive, insomma questo era.

INTERVISTATORE - Quindi se ho ben capito la parte della laurea triennale è servita più a costruire un sapere teorico.

P12 - Sì sì.

INTERVISTATORE - E in che cosa ti è stato utile questo tipo di attività negli anni poi successivi?

P12 - Sicuramente, sempre se posso aiutarmi con l'esempio di questa mia amica, lei aveva difficoltà a capire tante volte quello di cui si parlava, quindi magari era più brava praticamente però magari su dei concetti o degli autori di lei magari aveva più difficoltà, invece io no. Quindi sulla parte un po' più teorica ero più ferrata, quindi da quel punto di vista lì penso mi sia servito più come livello teorico, di conoscenze.

INTERVISTATORE - E invece è insomma sempre durante la laurea triennale l'esperienza di tirocinio ti è servita alla costruzione per esempio di alcune competenze trasversali?

P12 - Sì, sicuramente sì, quello sempre legato quindi al ruolo comunque l'educatore per l'infanzia, perché il corso di educazione sociale dava varie possibilità di lavoro, sia con gli anziani, con la disabilità. Io ho scelto quello per l'infanzia, o dunque anche adolescenza, e da quel punto di vista lì, cioè 300 e passa ore sono servite. L'unica cosa è che comunque la mia esperienza è solo riferita a quello, parte l'infanzia e l'adolescenza, e mi è servito sì perché mi ha un attimino messo davanti a quello che poteva essere davvero quello per cui stavo studiando, quindi da quello sì.

INTERVISTATORE - E come ti ha aiutato il tirocinio a scegliere le fasi successive, insomma la strada successiva durante la triennale?

P12 - Sì mi ha fatto rendere conto che non era finita lì, nel senso mi rendevo conto che per esempio la figura dell'educatore che lavorava a contatto con i bambini e con i genitori nello stesso servizio non poteva avere una preparazione che avevo io e basta, doveva un attimino essere una persona un po' più diverse, che sia uno psicologo oppure un esperto anche per relazionarsi con gli adulti, quindi mi sono resa conto sì questa potrebbe essere una cosa interessante che posso fare però se rimango solo con lo sguardo rivolto all'infanzia mi perdo qualcosa. Quindi questo il tirocinio me l'ha fatto un po' capire, poi tutto quello che è venuto dopo lo scoperto poi affacciandomi al corso, vedendo quello che potevo offrire e tutto, però questo sì mi aveva fatto rendere conto che c'era ancora da fare.

INTERVISTATORE - Che il fatto di lavorare con l'infanzia non voleva dire lavorare soltanto con l'infanzia.

P12 - No assolutamente, ma proprio anche lavorare, relazionarsi anche con le colleghe, insomma comunque in quel servizio lì, quando lavori con i genitori e con i bambini ti devi dare una mano tra colleghe perché sennò ti viene... e quindi mi sono resa conto che

anche da quel punto di vista lì c'era un po' da fare, imparare un attimino a relazionarsi con gli altri, a quello che si dice, come si fa, e c'è ancora da fare.

INTERVISTATORE - E quindi passando un po' alla parte della laurea magistrale che cosa ti ha aiutato boe a scegliere, facevi accenna questo aspetto del tirocinio, solo questo o ci sono state anche altre dimensioni che ti hanno indirizzato verso una scelta di andare da una triennale ad una magistrale, perché ora facevo riferimento a questo aspetto qui del tirocinio.

P12 - Il tirocinio sì, vabbè il tirocinio sicuramente mi ci ha spinto, ma poi anche l'idea proprio di non aver terminato un percorso cioè devo essere sincera, sì hai fatto una triennale, oggi come oggi una triennale la fanno tutti, un po' in generale è quello, proviamo a fare qualcosa in più. Quindi l'idea era anche quella, cercare di essere un po' più preparata, formata su quello, quindi la scelta di un corso magistrale. Di questo corso magistrale qui appunto perché secondo me mi completava un po' più come figura, quindi nell'ambito che avevo scelto era quello, e finita la triennale, discusso la tesi e tutto continuava a piacermi, quindi per quello non c'erano problemi.

INTERVISTATORE - Guardando un po' agli insegnamenti, alle attività formative della magistrale, quali ritiene che siano stati fondamentali nella costruzione del tuo percorso?

P12 - Sicuramente il primo anno, quindi i primi corsi, sia metodologia è che anche quello con il professor Feredeghi, anche con lo stesso professor Buccareggi, al primo anno proprio ci hanno messo sotto torchio perché si stava anche sotto il primo semestre, cioè io mi ero trasferita tra un po' all'università tra un corso e un altro, quindi da una parte era faticoso perché comunque io ho 40 minuti di treno a venire e 40 minuti di treno a tornare, però mi è piaciuto, c'ho un buon ricordo, e mi è anche servito perché mi sono resa conto di non poter fare tante cose, tante volte non mi sapevo neanche esprimere, quindi insomma mi è servito. Se mi guardo indietro e non l'avessi fatto è come (inc.).

INTERVISTATORE - Quindi le attività di cui facevo riferimento era il corso di metodologia...

P12 - Il corso di metodologia sicuramente è stato un bell'impatto io penso un po' per tutti perché per la prima volta, almeno personalmente, qui mi sono sentita un attimino cioè mi devo mettere in gioco (inc.) potevo dormire oppure fare quello che (inc.) ma dovevo in qualche modo partecipare, se non era direttamente alla cattedra perché comunque si presentava (inc.) ma comunque dovevo stare a perché poi la volta dopo magari poteva stare a me, quindi insomma si teneva abbastanza svegli, è una cosa diversa sicuramente.

INTERVISTATORE - E invece per il corso di fondamenti?

P12 - Di fondamenti è stato ancora più complesso perché poi lì una parte abbiamo dovuto lavorare tutti insieme, quindi lì ancora più difficile perché bisognava mettersi d'accordo, e lì è stato ancora più faticoso, soprattutto insomma si è dovuto mediare tante volte alle situazioni, lavorare in gruppo con tante persone, non è stato facile per niente, però penso ci sia servito perché alla fine siamo usciti tutti meno male, gli anni dopo ci siamo visti e ci si continuava salutarsi, secondo me alla fine non è andata male.

INTERVISTATORE - E invece hai riferito che vai al corso del professor Buccarelli...

P12 - Il professor Buccarelli anche lui in maniera diversa, quindi magari forse un po' meno, passami il termine, un po' meno rigido però un po' più così, però anche lui ci chiedeva di parlare, di presentare, insomma si chiedeva la mostra in maniera un po' più così, però meno regole, però in qualche modo ci dava degli impegni, anche lì c'erano delle presentazioni da fare, l'esame finale anche quello mi pare era una relazione o comunque una presentazione, non mi ricordo bene però ci chiese comunque di metterci in gioco, e quello soprattutto secondo me all'inizio poi ha semplificato tutto il resto perché anche il semestre dopo, non mi ricordo se era il semestre, anche con una professoressa (omissis) poi si fa una relazione, bene e siamo già pronti, allora che si deve fare, cioè si era già a questo punto...

INTERVISTATORE - Entrati dentro un mind set, una mentalità di...

P12 - Sì sì, l'impatto all'inizio è stato difficile, qualsiasi cosa si vedeva "no come si fa", però poi dopo c'è servito, ma prescrivere la tesi stessa io sono andata a vedere le indicazioni dei corsi, perché comunque alla fine era quello.

INTERVISTATORE - E quindi diciamo sul piano delle competenze sia professionali, tecniche, ma, vista anche la Professional dell'educatore le competenze trasversali spesso sono anche competenze tecniche, quali di queste pensi di aver maggiormente sviluppato durante la laurea magistrale?

P12 - Vabbè sicuramente il modo forse di comunicare, di gestione anche delle situazioni, insomma tutto vissuto un poco più... dopo che ho fatto tante cose mi sento magari che ho sviluppato più tranquillità in diverse situazioni, quindi da quel punto di vista lì sì, magari la comunicazione, relazione, qualcosa in più sento di avere sviluppato. Dal punto di vista tecnico mi sembra di aver imparato bene o male come si presentano le cose, come si creano delle presentazioni, dei PowerPoint quindi come si utilizzano anche gli strumenti e queste cose qui, quindi questi aspetti qua mi sembra di averli abbastanza sviluppati.

INTERVISTATORE - E sul lato più relazionale per esempio che cosa pensi che ti abbia aiutato alcune attività che ti sono state proposte, che hai sviluppato e che prima magari non ritenevi di aver così fatto tue.

P12 - Sicuramente anche il fatto che quando uno parla parla di tutto, non parli solo con la voce che uno ti deve imporre, su queste cose qui è stato messo molte volte l'accento anche quando bisogna mettersi lì a parlare davanti alla classe, va bene che siamo tutti tra di noi però ecco non siamo più al liceo, quindi non è che ci si conosce da una vita, quindi insomma dopo il punto di vista lì forse mi ha sbloccato anche poi sul lavoro, se mi devo relazionare, forse vado con esempi che si capisce meglio, con un genitore, ho imparato che c'è un tono un po' più distaccato come si dice le cose e come ci si pone, che è importante. Quindi mantenere un ruolo può essere anche importante, quindi come educatore quando mi trovo nel mio servizio si mantiene una distanza, come piccole cose te le dico in un determinato modo, quindi forse questa cosa qui dal punto di vista della comunicazione.

INTERVISTATORE - Prima facevi riferimento, quando parlavamo all'inizio, che hai partecipato ad alcune attività di placement al career day.

P12 - Sì.

INTERVISTATORE - Quando hai partecipato, che tipo di esperienza in fatto, con chi ha fatto i colloqui?

P12 - Allora al career day sì, c'è stato per due anni, io ho fatto il primo anno, e allora c'era veramente tantissime persone, io mi ricordo di aver fatto non più di tre colloqui e tanta fila, possibilmente era uno dei primi giorni, non lo so, sono andata in gruppo e abbiamo fatto un po' di colloqui anche il tipo io faccio la fila di qua, tu fai la fila di là e intanto vediamo, sicuramente ho fatto Adecco, me lo ricordo benissimo anche perché gli chiesi per il tirocinio e rimasti in contatto, poi ho fatto un'altra cooperativa della formazione, che ora non mi ricordo il nome, ne feci tre però del terzo non mi ricordo, forse una banca, non lo so, non me lo ricordo, però mi ricordo la Adecco perché mi piaceva, mi interessava, quindi mi feci tutta la fila per farci il colloquio.

INTERVISTATORE - E che cosa pensi di aver imparato da questa esperienza del career day?

P12 - Sicuramente come ci si presenta, perché non lo so un po' maniche del controllo io e quest'altra mia amica, sempre la stessa, stampammo il curriculum, abbiamo detto andiamo, subito positive, e infatti servì perché comunque alcuni ce lo chiesero, e un'altra ragazza che era con noi no, e quindi insomma qui si vede la differenza almeno si era più tranquille. Quindi cosa ho imparato, che comunque se ti presenti bisogna che tu ti presenti per bene, c'è una cosa o la fai o non la fai, almeno da quel punto di vista lì eravamo andate preparate, dunque avevamo preso con serietà per dire si va, si prova e si fa per bene, quindi forse ho imparato quello. Dal punto di vista più della ricerca del lavoro i colloqui, almeno quelli che ho avuto io e che mi ricordo, a parte quella che ho fatto con

Adecco, che me lo ricordo perché mi è anche rimasto impresso, che mi disse a mio agio, mi chiese le cose, gli altri furono un po' più sbrigativi, quindi mi chiesero proprio due o tre cose, cosa che piacerebbe fare, perché hai scelto noi, però molto più veloce, non lo so se vedete magari non me li ricordo neanche, mi sembra una cooperativa...

INTERVISTATORE - Anche questo probabilmente è un segno.

P12 - Sì, infatti si vede che erano fatti anche diversamente.

INTERVISTATORE - C'è l'altro te lo ricordi con molta chiarezza.

P12 - Me lo ricordo bene, gli ho anche lasciato il contatto e tutto, quindi si vede che c'era anche un'altra predisposizione verso quel colloquio lì, però mi era piaciuto, forse è stato il primo colloquio di lavoro che ho fatto vero e proprio, perché poi per il lavoro che ho fatto io colloquio l'ho fatto semplicemente per andare a firmare il contratto perché era stata assunta per questa esperienza.

INTERVISTATORE - Era in continuità.

P12 - Sì, quindi magari era la prima esperienza di colloquio vero e proprio per candidarsi e poi alla fine tutto quello che offrivano erano solo tirocini o esperienze così, però lì erano stati un po' più disponibili e aperti.

INTERVISTATORE - E negli anni hai fatto poi altre esperienze di colloquio?

P12 - Negli anni no, né tramite Università né da sola, ci penso ma mi pare proprio di no.

INTERVISTATORE - E diciamo andiamo più sull'ultima area, nelle prospettive, come immagini il tuo futuro professionale da qui ai prossimi due anni?

P12 - Mi viene da rispondere un po' come non lo immagino, come vorrei non fosse, mi piacerebbe cambiare lavoro, cioè che detto così sembra...perché non mi piace tanto lavorare magari nell'infanzia, ho scoperto questo, dopo due anni lo faccio, non mi piace più tanto, cioè lo faccio, mi riesce però non mi sento realizzato. Quindi mi piacerebbe, sì, cambiare, però se dovessi dirti proprio veramente e concretamente cosa non lo so nemmeno io, quindi sono in una fase un po' così.

INTERVISTATORE - Okay quindi se ho ben capito magari la posizione lavorativa non è il massimo dell'aspirazione però...

P12 - È coerente però non mi sento ancora realizzata, che poi la possibilità in questa cooperativa in cui si lavora, cioè ci sarebbe anche la possibilità di fare altro, perché appunto c'è un centro di ricerca, fanno formazione anche loro e tutto, però non so se mi può andar bene, quindi tengo anche quella come una possibilità, davvero potrebbe esserci una possibilità, sgomitando un po', facendosi un po' vedere, però non so se è quello che voglio fare veramente.

INTERVISTATORE - E che cosa penseresti di voler fare? O meglio, insomma di questo ne stavi già parlando prima, che cosa stai facendo per capire che cosa vorresti fare?

P12 - Ecco infatti, sto mandando curriculum.

INTERVISTATORE - Dove?

P12 - Intanto ho scelto alcune aziende, perché nella mia scelta è non allontanarmi troppo da casa, che è un limite però per me non potrei allontanarmi troppo, quindi troppo vuol dire posso venire fino a Firenze, più di qui no, perché il carattere, io più di così non ce la posso fare, e quindi ho provato a mandare il curriculum a belle aziende che si occupano di formazione intorno al circondario, e anche ha delle aziende grandi, che magari possono aver bisogno di persone nelle risorse umane, o che si occupano di formazione in generale, e però non ho ovviamente ricevuto risposte di niente, semplicemente degli appuntamenti per dei colloqui che però ancora non ho fissato perché ovviamente io ho mandato la candidatura in tutti i format che ci sono, poi devo inviare il curriculum però aspettavo ovviamente di laurearmi e concludere per poi inserire e mandare tutto bene.

INTERVISTATORE - Quindi concretamente non ti hanno dato degli appuntamenti ancora.

P12 - No no.

INTERVISTATORE - Hai mandato delle candidature spontanee.

P12 - Sì, ho mandato delle candidature spontanee, sì, con un'agenzia formativa che è la santa croce, che lavora lì, che conosco perché come educatore facciamo la formazione tramite questo, ho chiesto anche lì se c'era la possibilità di fare un tirocinio però ho chiesto così, a livello informale, una volta concluso, io sarei disposta a ripartire anche da un tirocinio, e appunto mi rendo conto che in quel campo lì io l'esperienza non ce l'ho, la laurea da sé non fa esperienza.

INTERVISTATORE - E invece altre azioni che magari non hai fatto ma vorresti fare per andare verso un altro settore?

P12 - Nomi viene in mente altro se non mandare curriculum, chiedere, non so neanche se vale la pena passare per il centro dell'impiego per sentire, per quello ancora non... anche perché mi sembra di essere un po'... cioè io lavoro ce l'ho già, c'è il centro per l'impiego (inc.) quindi mi sembra un po', non lo so infatti come termine se c'ho discussione della tesi anche quando definisce questo contratto può il 31 luglio, che ovviamente non mi rinnoveranno subito, e poi da quel momento lì me la sono presa anche come vediamo cosa succede ora, finita questa esperienza qui, visto che dico che non mi piace vediamo di fare qualche altra cosa, quindi magari ce la farò a pensare a qualcosa in più anche quando mi finisce questo contratto qui.

INTERVISTATORE - Okay, quindi per tornare un po' alla domanda di partenza fra due anni dove ti vedi?

P12 - Una parte di me mi dice sempre lì dove sei, e non ne ho altre idee, non ne ho altre idee di dove mi vedo, perché poi la vita professionale si incrocia anche con la vita, mi piacerebbe avere anche...

INTERVISTATORE - Questa era proprio l'ultima domanda, che relazione c'è tra la tua prospettiva di carriera e il tuo progetto di vita personale.

P12 - Eh infatti, vede che io penso, faccio anche un po' un bilancio, mi piacerebbe riuscire ad essere autonoma anche nella vita, e quindi chi me lo fa fare di lasciare un lavoro con uno stipendio che magari mi può consentire di crearmi una mia indipendenza sia familiare, che insomma mettermi in gioco anche, o andare alla ricerca di qualcosa, che ancora chiaro non ho e che devo capire. E quindi sì, tra due anni se penso come mi vedo spero di vedermi in casa da me, o con il mio fidanzato, o comunque di vedermi veramente indipendente, e quindi forse...

INTERVISTATORE - E quindi le dimensioni si intrecciano insomma.

P12 - Sì, come però?

INTERVISTATORE - In che senso?

P12 - Come non lo so però, sì perché mi rendo conto che cambiare totalmente lavoro significa comunque ripartire un po' da zero, dunque un tirocinio non è retribuito, comunque anche se è retribuito riparte un po'... però, boh, se veramente trovassi qualcosa che mi piace sarei anche disposta.

INTERVISTATORE - Quindi per ora però è a livello di cerchiamo qualcosa e vediamo che cosa si trova, se è un percorso, come dire uno step in avanti verso qualcosa che mi può piacere di più, se poi non troviamo comunque la direzione può essere mantenuta questa.

P12 - Sì.

INTERVISTATORE - C'era qualcosa che ti andava di chiedere?

P12 - In che senso?

INTERVISTATORE - Rispetto a quello di cui abbiamo parlato, se potevamo aiutarti in qualche modo, se c'era qualcosa che prima di chiedere.

P12 - No, non saprei, non lo so.

INTERVISTATORE - Che cosa ti saresti aspettata di diverso dall'Università per esempio in questi anni.

P12 - No, diverso no, mi è dispiaciuto non averla poi potuta nell'ultimo anno frequentare tanto come era iniziata la mia esperienza, perché comunque poi lavorando non è facile fare tutte e due le cose, già dagli esami è stato abbastanza... quindi l'università magari

qualcosa mi ha offerto, perché comunque mi arrivavano le mail, allora c'è questo evento, allora c'è questa cosa qui, e allora mi sono resa conto che magari sì c'era vita intorno a me però io purtroppo, o comunque per fortuna, sono punti di vista, lavoravo e quindi non ne avevo bisogno, però in quel momento lì perché poi magari nel futuro mi sarebbe servito, quindi mi rendo conto che è stato fatto qualcosa anche perché se poi vedo il percorso che altri colleghi hanno fatto, si sono più messi in gioco l'interno dell'università, quindi tra virgolette li invidio, cioè hanno avuto una forza che magari io non ho avuto anche. Per quello non ho niente da rimproverare secondo me all'università.

INTERVISTATORE - Va bene allora magari ci aggiorniamo nei prossimi mesi, vediamo alla fine di luglio come va, intanto in bocca al lupo per la tesi, quello non dovrebbe dare grossi problemi. L'unica cosa che ti chiederei alla fine di questa chiacchierata è se potessi fare questo riepilogo...

P12 - È una linea del tempo, ce l'ho sempre.

INTERVISTATORE - Okay, quindi il tuo sviluppo professionale dall'inizio della laurea magistrale ad oggi insomma, e in prospettiva da qui ai prossimi due anni, se lo vuoi fare della laurea triennale va benissimo, la parte sinistra rappresenta il passato ovviamente, la parte destra il futuro, la parte di sotto delle esperienze negative e il quadrante superiore le esperienze positive, quindi magari con dei riquadri, dei box, delle parole chiave, per capire come rappresenterete la linea del tempo delle tue attività con le esperienze, dandogli anche una sorta di significato.

P12 - Che è un po' quella che abbiamo fatto con il corso del professor (omissis) mi pare, il primo anno, ci chiese di fare una linea, mi pare, ora non mi ricordo, fatta con Excel, una linea in questo modo qui.

INTERVISTATORE - Sulle interviste, giusto?

P12 - No nostra. Sì si fece sulle interviste ma poi ci chiese di farla anche come ci si vedeva. Non ricordo come l'ho fatta assolutamente.

INTERVISTATORE - Ti ringrazio per il tempo, e ovviamente è siccome insomma il percorso di ricerca da cui viene quest'attività l'hai conosciuto, c'hai fatto l'esame, questo percorso va avanti, quindi se avete bisogno di qualsiasi cosa, che siano anche degli incontri di orientamento oppure di approfondimento di alcuni temi, oppure anche per capire meglio per esempio, e orientarsi, ci puoi contattare quando preferisce, ci vediamo e vediamo di aiutarti.

P12 - Okay.

INTERVISTA #13

INTERVISTATORE - ...e il percorso nel suo insieme, che lei ha svolto nel corso della sua formazione e nella sua parte lavorativa, con poi un focus sulla laurea triennale, sulla laurea magistrale e sulle prospettive professionali. Quindi guardando diciamo al suo percorso di formazione universitaria, quindi dall'inizio ad oggi, quali sono state le tappe fondamentali che hanno caratterizzato le sue scelte.

P13 - (inc.) sinceramente, che mi ha dato una laurea in particolare per qualche motivo. scienze dell'educazione l'ho scelta perché lavoravo già in ambito della scuola con le cooperative sociali, è dal '98 che lavoro con le cooperative sociali, e sempre in ambito scolastico con ragazzi disabili, quindi visto che ero già nell'ambiente ho deciso, sinceramente perché i figli erano già grande, il più piccolo aveva sei anni, ho detto ormai è grande, posso incominciare a studiare. Perché avevo smesso, nel 2000 mi sono diplomata. E ho voluto fare questa esperienza universitaria, ho detto proviamo una triennale, perché avendo tre figli, la famiglia e il lavoro non sapevo se una laurea mi sarebbe piaciuto in scienze dell'educazione primaria, però era più impegnativa, c'era la frequenza obbligatoria di tante materie, quindi risultava più difficoltoso per me fare un percorso del genere. Una triennale bene o male, studente part-time, sono riuscita a gestirmi nei tempi per poter poi far coincidere tutto, famiglia, figli e tutto questo. Quindi mi è piaciuta l'esperienza, all'inizio ero un po' persa dove andare, che fare, che non fare, penso un po' tutti, poi da aprile ma poi sono partita abbastanza... il primo esame mi ricordo è stato ad aprile, pedagogia generale col professor Catarsi, è stato il primo esame, poi ho continuato, abbastanza in fretta insomma, sono riuscita a laurearmi in tre anni, perché non volevo andare oltre per via dei ragazzi più che altro, mi dispiaceva fargli perdere... rubare tempo a loro per dedicarmi ad una cosa che piaceva a me.

INTERVISTATORE - Quindi lei si è iscritta nel 2010?

P13 - 2009.

INTERVISTATORE - E quindi insomma la domanda che mi veniva guardando indietro a questo percorso che cosa cambierebbe?

P13 - Tendenzialmente forse magari facendo una laurea è diverso anche come posizione all'interno della cooperativa, o una prospettiva futura di dire magari facendo anche altri corsi riesco ad andare a fare l'insegnante di sostegno, che mi piacerebbe tanto, però il percorso mi sa che l'ho scelto sbagliato perché ora è diventato ancora più lungo, però era quello quello che mi interessava, andare a finire nel sostegno, perché mi piace, io ho scoperto che proprio non è un lavoro che lo fai così, lo devi fare proprio perché ti piace, perché c'hai quell'empatia, quel carisma che i ragazzi se ci lavori con loro ti danno. A me hanno dato tanto questi ragazzi, quest'esperienza in questo tipo di lavoro mi ha aiutato tanto, mi hanno aiutato anche loro a farmi venire questa voglia di iscrivermi all'università, di essere più professionale, di avere più strumenti per loro, da usare per loro. E poi anche con i figli perché comunque la pedagogia ti aiuta anche a crescer i tuoi figli, quindi è servito anche come crescita personale non solo professionalmente. Professionalmente zero, continuo ad essere sempre educatrice, non è che nel nostro lavoro se hai la laurea ti fanno salire di grado o hai una qualifica più alta, non è così, quindi anche uno che ha un diploma fa il mio stesso lavoro e viene remunerato quanto me, non è che è cambiato. E quella è stata una delusione, quando sono andate in comparativa ho detto "guardi adesso ho la laurea", dice "e vabbè non è prevista per il suo lavoro", ho detto bella soddisfazione, vabbè non importa, quella è stata un po' bruttina come cosa però ho detto vabbè che mi importa, l'importante è avere gli strumenti per fare meglio il mio lavoro principalmente. E niente, ho continuato con questa seconda perché mi sarebbe piaciuto continuare subito ma poi per problemi familiari, separazione e cose varie, ho fatto una sosta diciamo di un paio di anni, e due anni fa ho detto o lo faccio ora o non lo faccio più, sicché mi sono iscritta.

INTERVISTATORE - E come è arrivata a scegliere proprio scienze dell'educazione?

P13 - Perché scienze dell'educazione è quella degli adulti?

INTERVISTATORE - No no la laurea triennale.

P13 - La laurea triennale perché già lavoravo come educatrice e già con i ragazzi disabili, il mio lavoro era l'educatrice, e quindi andare a scienze dell'educazione mi sembrava più nel mio profilo che fosse già un ambito lavorativo, per quello.

INTERVISTATORE - E quali insegnamenti pensa siano stati importanti?

P13 - Pedagogia fondamentale, perché ti insegna molto ad avvicinarti con le persone, ti mette in discussione tante cose che fai, anche mi sono interessate molto i vari esami di pedagogia, perché ne ho fatti tanti, e tutti sono molto ottimi. Quello che mi è piaciuto molto anche come esame è diritti umani, molto bello come esame, e beh diverse materie sono state... filosofia sinceramente per me era arabo all'inizio perché non l'avevo mai fatto, e poi è da tenere conto che io comunque ho incominciato un percorso di studi già grande, ho fatto la scuola serale, ho fatto l'istituto tecnico quindi lì la filosofia proprio non sai neanche che cosa sia, cioè almeno per me, tante cose, sì, Platone e Aristotele le avevi sentite, per sentito dire ma niente di studiare. Iniziando il percorso anche da adulta, avendo comunque alle spalle una famiglia, non è che hai tanto tempo di approfondire cose o che, quindi non ho potuto. La filosofia per me nella triennale è stata complicata, difficile da capire perché tante cose erano date per scontate, solo nella filosofia quando parlavano delle frasi strane dicevo "ma che è questa", e tante cose le perdevo, poi magari mi mettevo nei testi, o approfondendo, riesci a capire, anche l'estetica dicevo ma che c'entra l'estetica, che io pensavo che fosse estetica nel senso lato, l'estetista, dicevo che c'entra l'estetica con la filosofia, poi l'ho capito. Però bella come materia, mi è piaciuta tanto, cioè non la capivo perché non ho avuto le basi però secondo me è una materia che si dovrebbe insegnare anche alle medie la filosofia perché ti apre veramente la mente, ti aiuta a crescere come persona e ad avere tanti punti di vista, è bella, mi piace tanto proprio come materia la filosofia, infatti ai miei figli ogni tanto dico "dai leggi questo, è bello", perché mi piacerebbe che avessero queste vedute.

INTERVISTATORE - E sempre guardando al corso di laurea triennale che competenze pensa di aver sviluppato durante la triennale?

P13 - Beh durante la triennale professionalmente per esempio ho imparato tanto nella storia dell'infanzia, che si è fatto in letteratura per l'infanzia, tante proposte di libri che uno poteva dare anche ai bambini, a scuola, o nei laboratori, siti dove andare per creare delle cose per lavorare con i ragazzi, un po' in ambito lavorativo tu le sai queste cose però tante cose, cioè cose nuove sì sono state utili.

INTERVISTATORE - Quindi possiamo dire degli strumenti?

P13 - Strumenti sì te li dà, io tante cose le sapevo perché sono già in ambito lavorativo quindi per me era noto, normali e contate, però vedo che tante mie colleghe tante cose non sono scontate perché non essendo nell'ambiente lavorativo, non rapportandosi direttamente con i ragazzi, e serve perché devi avere anche il tatto e il modo di rapportarli a tanti casi, tante persone diverse, devi capire chi hai davanti, ti aiutano. Io tante cose dicevo vabbè sì è normale, per me è ovvio, perché ci lavoro da tanti anni, però tante persone che non sono mai state davanti a un caso, magari che ne sono il ragazzo autistico che ti picchia, ti dà le botte o che, insomma ti serve un po', ti dà gli strumenti, sì sì.

INTERVISTATORE - E durante il percorso della laurea triennale lei ha continuato a fare il lavoro che faceva prima?

P13 - Sì sì.

INTERVISTATORE - Quindi l'educatrice presso?

P13 - Ero con la cooperativa Estate, che però nel frattempo che io ero a studiare, la laurea e durata tre anni, il corso, nel frattempo questa cooperativa nella quale lavoravo già dal '98 è fallita, ha chiuso, non lo so, siamo state dirottate in un'altra cooperativa, da questa cooperativa sono andata a finire a Pane e Rose nel 2014, non che mi dispiaccia perché mi trovo bene, però siamo stati un po'... col fatto di avere il contratto a tempo indeterminato nelle strade, magari essendo socio della cooperativa ho avuto questo privilegio di essere

sistemata comunque in un'altra cooperativa, di lì sono passata all'altra, perché tutti quelli che erano all'Estate sono adesso al Pane e Rose, forse per quello, non lo so, fatto sta che meno male che sono andata lì, poi nell'altra cooperativa non mi trovavo bene, e di lì è dove hanno detto vabbè che m'importa che tu abbia la laurea, mi ha detto così questa, cioè anche maleducata questa persona, ho detto vabbè almeno una risposta "guardi il suo profilo, la sua laurea...", cioè un minimo di considerazione me l'aspettavo, mi dice vabbè tanto non è previsto, così a voce, molto arrogante, ho detto niente non dico nulla perché se no tu hai problemi, infatti poi sono durata poco, un anno, e dopo per fortuna sono passata in quest'altra cooperativa.

INTERVISTATORE - Che è la Pane e Rose.

P13 - La Pane e Rose, sì.

INTERVISTATORE - Mentre alla cooperativa Estate non avevano valorizzato il titolo di studio.

P13 - Non la cooperativa Estate, alla cooperativa Estate io ero in corso di laurea.

INTERVISTATORE - Ah nella cooperativa a metà tra...

P13 - Sì, Pane e Rose ed Estate, sono capitato un anno lì, era quell'anno che mi ero laureata, e ho portato il titolo però...

INTERVISTATORE - E a Pane e Rose invece?

P13 - Non lo so se loro hanno valutato questa cosa sinceramente, magari loro hanno visto tra i curriculum degli educatori che aveva la laurea e chi no, ma so di colleghi che non ce l'hanno e comunque stanno a Pane e Rose, perché comunque la competenza uno ce l'ha, se lavori da tanti anni e magari c'hai un diploma, ci sono delle mie colleghe che hanno lo stesso diploma mio di servizi sociali, quindi sei già un po' preparato per questo, e lavorano come me come educatrice però non hanno la laurea, ma tanti eh. Ora con la nuova legge però mi sembra che le cose stanno cambiando, quindi sono contenta di aver scelto, almeno non mi devo mettere a studiare ora.

INTERVISTATORE - Certo, lei su questo è già avanti.

P13 - Sì sì mi sono messa avanti.

INTERVISTATORE - E a Pane e Rose da quanto lavora?

P13 - Dal 2014, settembre 2014.

INTERVISTATORE - Le volevo chiedere che tipo di attività svolge nel dettaglio.

P13 - L'educatrice, vado nelle varie scuole di Prato, attualmente seguo bambini due alla materna, due alle elementari e un ragazzo al liceo, in quinta liceo, lo seguo dalla prima, e li seguo durante tutto il percorso scolastico se è possibile, perché a volte cambiano come gira un po' a chi gestisce il servizio dice "no vai, sono 10 anni che fare con questo ragazzo, quest'anno no" e ti cambiano, e tu rimane così "ma come, sono 10 anni che lo seguo, fatemi finire le scuole", così te li vedi portare via questi bambini, cioè ora sembro la mamma però ti affeziona, forse per quello lo fanno, per non farti affezionare però non si può fare a meno. Questo ragazzo di quinta liceo è dalla prima che l'ho preso, ho fatto tutto il percorso dei cinque anni con lui, è all'ultimo anno e non lo vedo più, anche altri, ho visto tanti altri ragazzi, o chi l'ho seguito dalla seconda elementare fino alla prima liceo e in seconda liceo ma l'hanno tolto, non so ma i motivi, o che seguo dalla prima elementare in quinta non ce l'hai più, e lì mi è rimasto un po' qua perché ho detto cavolo però è l'ultimo delle elementari, fammi finire, per la continuità che dicono dei bambini, e invece la scuola non ha voluto perché mi ero separata, quindi quello ha influenzato, mi ero separata quindi bacchettona, è brutto dirlo però non puoi fare così, cioè la mia vita è diversa dal mio lato professionale, dal mio lavoro. E questa cosa mi è dispiaciuta però purtroppo sono cose che succedono nel lavoro, trovi di tutto e devi avere capacità e competenza di reagire, sangue freddo a volte, perché proprio ora stavo sentendo dei messaggi di colleghi di lavoro perché è successo che un bambino ha detto che io l'ho picchiato, quindi siccome mi hanno già accusato due volte, e ora stanno accusando altre persone, ho detto basta, mi metto al riparo e voglio vedere di stare tranquilla al lago, perché come tu dici "non fare così, non ti buttare per terra", lui dice a casa che l'hai

picchiato, insomma non è un lavoro tranquillo. E anche lì devi stare tranquilla, devi sapere come muoverti anche dal punto di vista delle regole della cooperativa, infatti vanno informati, loro informano chi di dovere, però sono cose che succedono che non ti lasciano tranquilla, però fanno parte del mestiere.

INTERVISTATORE - E poi come è arrivata la scelta della laurea magistrale?

P13 - Perché educazione continua, sono a favore dell'educazione continua, infatti tu lo sai più di me che continuo comunque a studiare, è importante, l'istruzione è importante, a prescindere da un titolo, se tu cresci o meno, sempre ho la speranza comunque di cambiare il mio tipo di lavoro, perché come educatrice nelle cooperative si lavora e tutto però non sei pagato quanto un docente, e quindi vorrei che cambiasse perché come ti separi hai altre esigenze, ho tre figlioli da sola con un part-time, perché ho sempre fatto part-time per poter coincidere con il lavoro e i figli, non è facile ora come ora. L'ho fatto, almeno un domani con la laurea magistrale magari riesco a entrare nel mondo della scuola, vado direttamente alla scuola, è quello il mio obiettivo, andare lì e vedere se riesco a fare sostegno, perché comunque ti mettono a fare sostegno, quando non ci sono più cattedre e professori vai a fare sostegno, e si vede che gente c'è a fare sostegno. Però a me piacerebbe il sostegno, cioè fare quello, perché mi piace, è più forte di me.

INTERVISTATORE - È una bella aspirazione però.

P13 - Sì sì, mi piace proprio come lavoro, appaga tanto. Ora c'ho i bambini alla materna addirittura, sono bellini, ti vanno quella luce, oltre che sei tutto uggioso per i tuoi problemi, i figli che si danno da fare perché l'adolescenza è dura, però vai da loro e sei rilassato, ti abbracciano. Il lavoro mi dà tanto per quello.

INTERVISTATORE - E all'interno del corso di laurea magistrale che tipo di insegnamenti ha apprezzato?

P13 - Epistemologia, anche se è un esame tosto, e che ancora non sono riuscita a passare, l'ho fatto già due volte, però mi è piaciuta perché come la filosofia, perché comunque epistemologia e filosofia vanno a braccetto, ti aiuta proprio il fatto della ricostruzione del pensiero, della persona, capire l'altro, è importantissimo, nella società di oggi, che si è molto individualisti, penso sia una cosa molto importante, sarebbe bello che ci fosse questa materia di capire l'altro, cioè in qualche libro l'ho letto, l'analfabetismo emotivo c'è tantissimo, e questo l'ho notato già 27 anni fa quando sono arrivata in Italia, proprio tutti individualisti, molto così. Poi vabbè vengo da un paese sudamericano, lì con lo straniero tutto che te l'abbracci, sei accogliente, qui invece è la paura dell'altro. Insomma è importante, come materia mi è piaciuta molto. Poi le varie pedagogie, mi piacciono molto i laboratori, ti danno degli strumenti, il laboratorio del professor Robert, mi piace tantissimo lui come insegnante, è molto simpatico, sono utili i laboratori, io non ne farei solo tre obbligatori, ne farei cinque, cioè tre obbligatori sono pochi secondo me perché comunque ti danno degli strumenti, sono utili perché poi li usi a scuola, anche a casa, infatti ai miei figli dico "guarda ho scoperto questo", sono cose carine, vanno al di là della tua sfera professionale, personale, figli e nipoti, chi non ha figli per i nipoti. Sono interessanti. Una materia che un po' dico a che ci serve, magari ci serve, quella su, come si chiama questa, pedagogia, però non c'entrava nulla con la pedagogia, è più le analisi delle politiche, questa roba qui, è bene saperlo, tutto serve, tutto fa brodo, però metterei più filosofia forse, un altro esame in più di filosofia, o un po' questa sera qui, che serve alla persona in sé, perché quando tu fai questo lavoro, il mestiere sia dell'educatore che del professore, dell'insegnante, devi capire bene, e inquadrare bene la persona che tu hai davanti, gli alunni, perché bambini adesso sono veramente... il mondo è cambiato, vedo già la differenza tra i miei figli e i bambini di oggi, sono veramente disattenti, non hanno proprio... la soglia dell'attenzione zero, proprio anche le cose semplici, prima un bambino era più sveglio, adesso proprio sembra, non lo so, infatti sono aumentati tutti questi bambini DSA, però secondo me è più una cosa di mancanza di educazione dei genitori, perché ci vuole un po' di educazione dai genitori, che non si sa fare perché tante volte dici vabbè sai gli altri ce l'hanno, lui no, gli dà tutto "mamma voglio questo" "tieni", è il

modo di voler bene che è sbagliato, perché non è che se gli dai cose materiali tu vuoi bene a tuo figlio, se non glieli dai non gli vuoi bene, bisogna far capire ai ragazzi anche quando dici di no, cioè la pedagogia è importante, saper porsi davanti a questi bambini, cosa fare, quale strategia fare per attirare l'attenzione, per fargli una lezione, perché adesso sono cambiati, non è come ai miei tempi e ai tempi dei miei figli. E quindi pedagogicamente la pedagogia è importante, cioè aumentare, pedagogia possibile, strategie di insegnamento, questi lavoratori che ti insegnano a fare una lezione un po' più divertente, alla portata dei ragazzi di oggi, perché quello che dicono tutti i ragazzi dice è noioso, il professore non capisce, oppure il professore vuole farlo in quel modo e lui non ti ascolta, vuole per forza fare così, e questo toglie la voglia di andare a scuola ai ragazzi, lo vedo con i miei figli e dice "non c'ho voglia", "tu devi andare, perché?", "perché lui fa così, perché lui vuole per forza così, in questo modo fatto" ho detto "guarda cerca un altro modo, propone un altro modo magari che per te, secondo te è meglio, confrontati, parlatevi" "sì quello non parla, quello ha detto così è basta, si credono dio nella terra", e purtroppo mi tocca dargli ragione a volte perché è vero, tanti professori non hanno questi strumenti pedagogici per rapportarsi con i ragazzi è importante, cioè non può un ingegnere fare l'insegnante di informatica o fare l'insegnante di matematica o di fisica, e noi abbiamo queste persone ad insegnare, abbiamo l'ingegnere, gli architetti, abbiamo l'avvocato, che non hanno fatto neanche un esame di pedagogia e Loro sono gli insegnanti dei nostri figli, di quelle che vanno scuola purtroppo. Quindi è importante, ci vorrebbero docenti con gli strumenti che ti dà una laurea come questa, ci vorrebbero, è necessario. Magari li facessero fare a tutti almeno un paio di esami, non dico tanto, però li dovrebbero fare.

INTERVISTATORE - Quindi durante anche la magistrale ha continuato a lavorare nella cooperativa e quindi negli istituti scolastici.

P13 - Sì sì sempre, di continuo.

INTERVISTATORE - Guardando più a lato dei servizi di job placement che tipo di supporto ha ricevuto da questi tipi di servizi?

P13 - Allora io ho fatto queste palestre, queste cose qui all'interno dell'università, una volta sono venuta quando le imprese si presentavano, c'è una fila pazzesca. Come servizi no, più che lasciare il mio curriculum non ho fatto altro, non ho fatto altri colloqui con le imprese no, neanche, perché comunque lavorando già in cooperativa come educatrice, e che potevo incastrare bene l'orario di lavoro con i ragazzi, ho sempre lasciato perdere altri tipi di lavoro sinceramente. Non mi si sono presentati quindi non è che ho potuto valutare, però non ho mai avuto proposte o che dati da questi servizi.

INTERVISTATORE - E la palestra dell'intraprendenza ha partecipato giusto?

P13 - Sì, carina, ti dà delle idee per fare progetti, magari un domani se volessi fare qualcosa per conto mio ho degli input per potermi muovere, come questi corsi che si stanno facendo, tipo ora stiamo facendo con la professoressa (omissis) il learning e poi comunque la progettualità, come fare un progetto, anche la professoressa Giolli, anche lei in una lezione ci ha dato tante cose interessanti se uno un domani, con una laurea magistrale che mi fermo lì voglio fare che nessuna casa famiglia per questi ragazzi, che tanto dopo la scuola non sanno dove andare, mi piacerebbe tanto, è il mio sogno, e una laurea magistrale penso mi farà comodo e sapere anche muovermi nell'ambito dei progetti, come fare, come non fare, avere almeno l'idea di queste cose è importante.

INTERVISTATORE - E guardando alle prospettive future come vede il suo futuro professionale nei prossimi anni?

P13 - Continuando a studiare, se riesco ad arrivare a fare l'insegnante di sostegno bene, sennò vorrei fare un progetto per conto mio nell'ambito sempre della disabilità, con ragazzi magari che hanno delle potenzialità, formarli in modo che possano sfruttare queste potenzialità per avviarli al mondo del lavoro, cosa che c'è poco qui, almeno a Prato, perché io abito a Prato, c'è poco, a parte non solo a Prato, miravo anche a trasferirmi da un'altra parte e dare quest'occasione a questi ragazzi, che sono veramente

non dico un peso perché è brutto per le famiglie, però le famiglie tante volte, tutte le mamme e i papà quando finiscono al quinto anno di superiori tu li vedi disperati perché dicono “ora che fanno, dove li mettiamo, come facciamo”, e non ci sono servizi che possono colmare tutte queste richieste. Quindi ho detto aprirò la mia casa lo avessi dei ragazzi e dice veniamo tutti da te, gli insegniamo a fare le cose almeno fanno, che ne so, i baristi, i giardinieri, si avviano dei percorsi professionali, magari facciamo un bar e lo facciamo gestire da questi ragazzi, c’ho queste cose, queste idee un po’ per conto mio che vorrei fare, mi piacerebbe, vediamo.

INTERVISTATORE - Pensa che l’Università l’abbia aiutata in questo?

P13 - Sì molto, perché come ho detto prima non mi ha aiutato solo a crescere professionalmente ma anche mentalmente tante cose, mi si è aperto un mondo nuovo, perché tanti corsi di tipo storia dell’educazione che ho fatto con dalla professoressa Cantelli anche quello mi è piaciuto molto, c’erano dei veri libri, dei bei siti da vedere, è stato interessante, cose curiose che poi tu dici ah ecco perché, tante cose si cominciano ad incastrarsi nei buchi mentali che io avevo prima. È bello, cioè mi dà questa soddisfazione, infatti sono pro per l’educazione degli adulti, per quello proprio l’educazione degli adulti, perché è importante, cioè io a tutti a chiunque trovo dico “no dai l’ho fatto io, lo puoi fare anche te, rimettiti a studiare”, rimetto a studiare tutti, sono tremenda, a chiunque trovo dico “non hai fatto la laurea?” “no” “iscriviti, fai qualcosa, guardaci sono corsi o possibilità”, anche perché l’università è cambiata, nel 90 era una, adesso è un’altra, adesso puoi seguire i corsi da casa, c’hai la possibilità di fare lo studente part-time, hai tante cose che riesce ad incastrare, infatti sto dicendo a un altro mio amico “no iscriviti, riprende gli studi”, che aveva lasciato gli studi di ingegneria, ho detto “no ma se ti piace fallo, dai” “eh sì fatti, mi stai facendo venire voglia”, o detto bene, per quello l’ho fatto scienze dell’educazione degli adulti, perché a me è servito e vorrei che lo sperimenta sarò anche altre persone perché è interessante. O anche le mie compatriote, tante peruviane che vengono qui, anche io ho incominciato facendo le pulizie in casa, facevo la badante all’inizio però non mi piaceva rimanere lì, e come mi sono messa a studiare la prima superiore fin dove sono adesso, e mi è piaciuto, mi è servito, e vorrei che lo sperimentarlo però si fa fatica, purtroppo si fa fatica perché è faticoso, non è una passeggiata, però serve, l’istruzione serve, indipendentemente dal lavoro o che tu dici no mi sento superiore, non è per sentirsi superiore, è perché ti apre veramente la mente a tante cose, capisci tante cose, e poi ti dà soddisfazione, almeno per me è stato così, mi ha dato soddisfazioni. Quindi sono sempre vai studia, sono per l’istruzione.

INTERVISTATORE - Va bene, grazie mille, grazie per il tempo e la disponibilità.

INTERVISTA #14

INTERVISTATORE - Allora la ricerca che stiamo conducendo ha l'obiettivo di approfondire quello che avevamo già fatto nel progetto PRIN, employability and competences, di cui avrai già sentito parlare all'interno di alcune attività e convegni. L'obiettivo di questa seconda fase è quello di approfondire il tema dello sviluppo dell'employability e capire come gli studenti hanno costruito il troppo profilo professionale diciamo a partire dagli anni dell'università fino ad oggi. Quindi alla ricerca avrà l'obiettivo, le domande insomma che ti faremo avranno l'obiettivo di andare nella parte dell'analisi dei bisogni inizialmente, per poi concentrarsi sulle esperienze formative della laurea triennale, l'esperienza della laurea magistrale e le prospettive professionali ovviamente future. Quindi diciamo andando subito alla prima domanda, guardando indietro al tuo percorso dalla scuola secondaria ad oggi quali sono state le tappe fondamentali che lo hanno caratterizzato.

P14 - Solo in ambito di studi?

INTERVISTATORE - In ambito di studi e professionale.

P14 - Allora gli studi avendo fatto il liceo scientifico, ho avuto un'infarinatura generale, di conseguenza ero consapevole che dovevo scegliere necessariamente poi l'università, perché comunque con il diploma del liceo scientifico non sarei andata da molte parti, non avendo comunque le idee chiare su cosa volessi fare in futuro. Volevo fare inizialmente fisioterapia e come seconda scelta psicologia e come terza scienza dell'infanzia. Poi ha fisioterapia non sono entrata per graduatoria, troppe persone. Psicologia entrai subito alla prima però guardando programmi di studi non mi piacque. E paradossalmente a scienze dell'infanzia non entrai subito, perché avendo fatto lo scientifico non avevo nozione di pedagogia, proprio zero, e quindi mi resi conto che quello mi piaceva e quindi entrai. Altre esperienze diciamo prima della laurea, insomma della triennale non ne ho avute, nel senso sono passata direttamente dal liceo alla triennale quindi non ho molti termini di paragone, però non avrei cambiato niente di quello che ho fatto, scelte, cioè nel senso le scelte che ho fatto.

INTERVISTATORE - In che senso dici questo?

P14 - Nel senso che io sono, per mio carattere, sono una persona a cui piace stare con le persone, relazionarsi con il pubblico, in particolar modo con i bambini, che poi facendo il tirocinio alla triennale mi sono resa conto che probabilmente lavorare tutta una vita con i bambini dell'età di tre anni forse non è il mio.

INTERVISTATORE - Dove l'hai fatto il tirocinio?

P14 - In un asilo nido per Firenze, che comunque è un bell'istituto.

INTERVISTATORE - In via Bonifacio Lupi?

P14 - In via San Gallo, ci sta che ne abbiano aperto un altro bere che dov'ero io facevano loro i lavori per aprire un'altra sede, però appunto facendo il tirocinio per un mese e più mi sono resa conto che forse forse proprio quella fascia di età lì, che è stimolante però allo stesso tempo è ripetitiva e ogni anno devi fare sostanzialmente lo stesso lavoro. Non è alienante perché non è quello, però non ho nemmeno tutta questa interazione con le persone adulte, cosa che probabilmente mi mancherebbe, e l'ho confrontato lavorando, perché io da che sono entrata alla triennale lavoro in un'associazione dove si insegna circo ai bambini dai tre anni fino ai vent'anni, e quindi in questi anni ho lavorato anche con diverse fasce di età, e con gli adolescenti, forse perché quando sono entrata a lavorare ero più verso l'adolescenza che verso gli adulti, quindi un rapporto differente, mi sono trovata bene a lavorare con gli adolescenti, cioè mi immedesimavo un po' di più il loro, cercavo di capire le necessità o i problemi che avessero, e quindi ogni tanto non avevo un confine netto tra l'insegnante e allievo, infatti per qualche cosa è stato un problema.

INTERVISTATORE - Cioè?

P14 - Perché gli adolescenti quando seguivo il loro progetto iniziavano ad avere problemi ad esempio di droga, o comunque di alcol, le assenze non giustificate non sapendo i

genitori dove fossero, insomma situazioni da una parte essendo io la loro istruttrice dovevo mantenere una certa figura professionale e dire questo è sbagliato, cercare di fargli capire effettivamente diciamo come la società ti dà da dover vivere, che quindi tutte le azioni che stavano facendo erano irrispettose e sbagliate. Allo stesso tempo però essendo alla fine quattro anni, cinque anni di differenza tra agli adolescenti e me mi immedesimavo alcune volte in alcune loro azioni e di conseguenza dicevo li capisco, e quindi o auto un po' questa difficoltà perché appunto non avevo nemmeno tutta questa esperienza e quindi mi sono trovata in un'età già difficile di per sé, con tutti i problemi personali, tutto il cambiamento, in più appunto non avendo esperienza non sapevo nemmeno bene io come gestire alcune situazioni, però poi lavorandoci pian piano si impara, e appunto mi sono resa conto che lavorare con persone della fascia adolescenziale, o adulte, m'interessa un po' di più perché ci può essere un confronto più evidente rispetto ad un bambino, cioè i bambini ti danno tante soddisfazioni in altri campi e ti fanno crescere e ti fanno pensare tanto su altre prospettive che magari tu non hai, cioè ce le hai però inconsciamente. Con gli adolescenti e con gli adulti puoi fare un lavoro, dei discorsi, dei ragionamenti completamente differenti, che probabilmente non mancherebbe nel lavorare solo con i bambini.

INTERVISTATORE - Guardando a questo percorso di cui hai tracciato le linee principali, poi dopo si va nel dettaglio sui singoli aspetti, quali persone o eventi hanno determinato le tue scelte?

P14 - Allora persone forse i miei, forse i miei un po' nella scelta della facoltà, perché comunque mi hanno sempre un po' detto che mi vedevano bene a lavorare con i piccoli, era un desiderio che esprimevo sempre da bambina, e quindi hanno detto probabilmente con il carattere che hai lavorare con persone ti fa bene. E quindi persone forse che mi hanno indirizzato un po' sono i miei. Persone all'interno dell'università ti direi di no, nel senso che alla triennale, credo un po' per troppi studenti, un po' professori che sono presenti sia ai corsi triennali che magistrali che altro, e appunto nei cinque anni in cui professori ti conoscono perfettamente, fanno come sei, certe volte hanno anche dei pregiudizi per cui ti danno un voto a prescindere da come hai fatto un compito o un'interrogazione, l'università per tutti questi cambiamenti e le troppe persone non mi sono sentita in un certo senso non coinvolta nell'università però diciamo parte integrante dell'Università, cioè nel senso è uno studente come ovviamente altri 500 e passa studenti, per cui il mio percorso alla fine interessava solo a me, non ad esempio ai professori che comunque magari mi hanno visto per cinque mesi durante un anno, è un po' complessa come cosa. nemmeno il mio professore della tesi della triennale, per cui feci un lavoro di un anno per fare la ricerca di tesi...

INTERVISTATORE - Congi l'hai fatto?

P14 - Con Oliviero, bravissimo, niente da dire, un lavoro comunque interessante, mi piacque molto, era un lavoro anche che mi piacque perché la prima volta nella triennale fece parte di un progetto in cui c'erano più persone coinvolte, era un progetto in generale su come gli asili nido dagli anni 70 ad oggi si erano trasformati a livello italiano, regionale, poi in particolare in quello regionale nei vari comuni, e all'interno di Firenze nei vari quartieri, quindi c'era stata una ricerca effettivamente bella e confrontandomi con altre persone. Lì mi piacque perché appunto durante la triennale non facemmo mai progetti in gruppo, quindi era già una dimensione che iniziava a piacermi, poi appunto durante la magistrale ho approfondito di più, però forse anche per questa cosa che essendo un progetto di più persone, che comunque portava avanti il professore e quant'altro, il professore mi ha seguito però allo stesso tempo, cioè riconoscendo tutto il lavoro che ho fatto, non è quello, però allo stesso tempo, forse appunto sempre un po' per la mia poca esperienza, non lo so, il rapporto tra il mio professore e io studente non era così forte durante quel periodo.

INTERVISTATORE - Certo.

P14 - Quindi di persone che mi hanno effettivamente influenzato ti direi pochissime.

INTERVISTATORE - Ed eventi che hanno orientato le tue scelte? Esperienze.

P14 - Prevalentemente lavorando fuori.

INTERVISTATORE - Dove?

P14 - Nell'associazione.

INTERVISTATORE - Come si chiama quest'associazione?

P14 - (inc.).

INTERVISTATORE - È un'associazione circense?

P14 - Sì, ci sono entrata dentro tramite amici. Quindi quell'esperienza lì mi ha fatto capire comunque di continuare gli studi e magari dirigermi in una direzione piuttosto che in un altro, però poi alla fine non ci sono stati eventi eclatanti che mi vengono così subito da dirti appunto mi hanno spinto in questa direzione, in queste scelte. È stato più un percorso lineare, perché andando avanti poi con la triennale mi sono resa conto che mi piacevano gli argomenti e quindi non ho pensato ad esempio a riprovare fisioterapia o psicologia, cioè nel senso mi piaceva e quindi sono andate in questa strada. Finita la triennale ho visto che volevo continuare a studiare perché mi ero resa conto durante il tirocinio che forse poteva non essere necessariamente la mia strada, e quindi niente o guardato i percorsi di laurea magistrale e tra tutti quelli che c'erano quello di scienze dell'educazione degli adulti era quello che mi interessava e cui mi sono diretta.

INTERVISTATORE - Concentrandoci sul corso di laurea triennale, quali insegnamenti o attività formative hai fatto in quei tre anni e che ritieni siano state fondamentali nel suo percorso formativo? Sulla laurea triennale eh.

P14 - Allora difficilissimo, è difficile perché non mi ricordo esattamente tutti gli esami che ho dato, quindi già questo mi riduce un po' le opzioni, cioè ricordandomi tutti gli esami che ho dato...

INTERVISTATORE - Quello che ricordi, perché quello che ricordi è quello che ti ha colpito.

P14 - Mi colpì l'esame del professore che poi scelsi per la tesi, che era storia dei processi formativi, cioè nel senso professionalmente probabilmente non mi dà tanto, perché appunto essendo prettamente storia non è che mi dia tanto. Mi ha dato tanto sul capire appunto più che altro i processi di ricerca anche, perché durante quell'esame si prendeva in considerazione tante tappe differenti a livello storico dell'Italia, e in ogni tappa c'era un'evoluzione del servizio, quindi a livello diciamo sociale, politico come l'Italia si era trasformata e di conseguenza i servizi, quindi capire più realtà che si mescolano, che è vero, le realtà a livello economico, politico, sociale, cioè si intersecassero e fossero importanti, per esempio la determinazione di un servizio quello mi è servito per capire come poter collegare le varie cose. Mi ha colpito anche un altro esame, che è anche lì a livello professionale mi è servito per il lavoro che stavo conducendo all'esterno, che era un esame sui giochi, sulla metodologia dei giochi, che io provenendo dal liceo scientifico, un po' facendo sempre ginnastica artistica, sono una persona abbastanza quadrata, con quell'esame lì, e lavorando all'esterno, ho capito che devo un attimo smussarmi, nel senso che lavorando con i bambini, soprattutto nella triennale con i bambini piccoli, dovevo iniziare a capire come ragionavo io non ragionavano i bambini, che magari attraverso il gioco potevo farli arrivare a percepire delle cose che con le parole non ci arrivavano. Magari non ce arrivano nemmeno con il gioco a capirlo però è un processo che avviene con un po' di tempo. Quindi per me quello è stato utile a livello professionale, perché poi adesso ci lavoro con i bambini con il gioco. Poi mi piacque molto l'esame della (omissis), che era sulla cooperazione, mi piacque molto proprio come tematiche, e quindi ritrovarle poi dopo, nella magistrale, mi è piaciuto ancora di più. E poi non mi è piaciuto diritto, non so se può valere come cosa.

INTERVISTATORE - Perché non ti è piaciuto? Che era diritto costituzionale.

P14 - Era diritto pubblico non privato. Allora sono opinioni che ovviamente è difficile sia sfatare che poi comprovare, secondo me alcuni esami che ci sono non sono strettamente,

o comunque se fossero inerenti non vengono molto... agli studenti, almeno per come li ho percepiti io, sembrano esami messi lì perché bisogna arrivare ad avere determinati crediti.
INTERVISTATORE - Non vengono motivati.

P14 - Esatto, non vengono motivati.

INTERVISTATORE - Non vengono orientati, nel senso che non viene esplicitato il senso per cui quell'esame.

P14 - Esatto, cioè alcuni sono molto evidenti, e appunto va bene. Altri, come il diritto, mi sono resa conto studiando diritto che magari un esame del genere era non strettamente fondamentale, però comunque utile perché ti fa capire i servizi in che settore si inseriscono, lo Stato come può aiutarli a livello economico, con leggi e quant'altro, quindi interessante non è quello, solo che anche lì non è molto chiara inizialmente la connessione tra un esame e poi cosa si può portare in un percorso di laurea, e il professore ad esempio in quel caso lì era un professore di giurisprudenza e a mio avviso, sarà che appunto probabilmente non mi piace nemmeno, perché se io avessi voluto fare giurisprudenza sarei andata a fare giurisprudenza, la professoressa che venne a fare diritto si interfacciava con noi come se noi fossimo studenti di diritto, e per me questo è stato un problema, io non ho mai chiesto aiuto per studiare, per fare esami, ho sempre fatto in maniera mia, completamente autonoma, quell'esame lì mi resi conto che non ce la facevo da sola perché non riuscivo a capire alcuni concetti, allora chiesi a mia mamma, che fece scienze politiche, quindi mi aiutò e passai l'esame. Però nel senso è mancato ad esempio in quell'esame, cioè in quel corso lì specifico, la professoressa che non si è immedesimata in ogni, perché non sono concetti immediati, semplici e comunque di vita comune, e noi allo stesso tempo, cioè io ho provato ad andare verso quest'esame è comunque con propositività, chiedendo a mia mamma di aiutarmi, però sempre perché dovevo farlo, cioè nel senso non perché lo volessi o perché lo ritenessi strettamente necessario o fondamentale, cosa che invece per altri esami lo sentivo, cioè nel senso li sentivo più miei, e quell'esame lì no. Mi è rimasto segnato, perché evidentemente stata una cosa formativa, non lo so, nel bene o nel male.

INTERVISTATORE - E guardando al lato più delle competenze che competenze pensi di aver sviluppato durante la laurea triennale?

P14 - Autonomia nello studio, perché appunto non ho mai chiesto niente a nessuno, mi sono sempre fatta i programmi di studio da sola, quindi cercando di indirizzarmi io e non lasciarmi influenzare dagli eventi esterni, feste o quant'altro, quindi mi sono concentrata. Lavori in gruppo no, per il fatto che non sono mai stati fatti durante la triennale lavori in gruppo, se non appunto alla tesi che feci io, però era un progetto particolare, e allo stesso tempo non si parlava effettivamente di un lavoro di gruppo perché ognuno aveva poi da portare avanti il filone proprio. Di autoformazione ma il giusto, nel senso che all'epoca avevo molti più esami e dovevo entrare un po' nella mentalità dell'Università, quindi mi attenevo spesso solo a quello che i professori dicevano di dover studiare, quindi sia libri che dispense che quant'altro. Raramente quindi, in pochi esami, mi sono effettivamente interessata alla cosa e quindi ho studiato anche aspetti esterni, o per necessità, vedi appunto l'esame di diritto non essendo in grado all'epoca di... se l'avessi fatto da sola avrei imparato delle cose a memoria senza effettivamente capire l'utilità che potevano avere, ma avendo una persona accanto che mi ha aiutato ad integrare meglio quei concetti magari anche con la vita reale, con esempi di vita reale, allora sì, e ho lì chiesto aiuto e quindi mi sono resa conto effettivamente che avevo dei bisogni e delle necessità che non riuscivo da sola a sopperire quindi ho chiesto. Se no ho sempre fatto tutto in autonomia quindi autoformazione in alcuni campi. Lavori di gruppo quindi no, di conseguenza non ho nemmeno sviluppato ad esempio leadership né nient'altro.

INTERVISTATORE - E invece guardando sempre al periodo della triennale quali esperienze professionali, quindi tirocinio, lavoro, hanno caratterizzato questo percorso?

P14 - Allora il tirocinio ne ho fatto solo uno, che è appunto quello poi richiesto per potersi laureare...

INTERVISTATORE - Al Kinder Garden.

P14 - Esatto. Dopo quel tirocinio poi feci qualche sostituzione sempre nella stessa struttura, perché sarò comunque che avevano interesse, però sempre a chiamata. Sempre durante la triennale un'altra esperienza che alla fine mi ha formato molto, e mi sta tuttora formando, è l'esperienza lavorativa nell'associazione in cui lavoro, e io lavoro in quest'associazione da cinque anni, quindi ho fatto buona parte della triennale più la magistrale, se non forse tutto, inizialmente ero partita come assistente, cioè ho fatto la mia gavetta all'interno dell'associazione. Dall'anno scorso mi resi conto che l'associazione non stava diciamo vivendo bene, soprattutto una persona che all'epoca era il Presidente dell'associazione, quindi insomma si sta parlando di persona abbastanza importanti, io mi resi conto di questa cosa. Premetto che lavorare in un'associazione dove i membri che lavorano nell'associazione alcuni l'hanno fatta nascere, quindi sono i fondatori dell'associazione, diventa anche difficile alcune volte per i nuovi entrati sia un po' magari esprimersi sia poi vedere se effettivamente le cose stanno funzionando o meno, nel senso che essendo nuovo non sai effettivamente come l'associazione è gestita, dove vorrebbe andare, se è giusto che magari alcune cose vadano così oppure no, vabbè insomma problematiche interne.

INTERVISTATORE - Di una vita associativa.

P14 - Esatto. L'anno scorso mi resi conto che l'associazione non stava andando bene, mi resi conto che il problema sostanzialmente era di una persona, appunto del Presidente, io decisi di indire una riunione nella quale tutti dovevamo parlare chiaramente delle problematiche che c'erano, e in quella riunione lì si decise, o comunque io ebbi una grande influenza a estromettere il Presidente dell'associazione dall'associazione. Dall'anno scorso mi resi conto che lavorare in quell'associazione lì, in cui comunque avevo speso anni, risorse ed energie, e sentirmi una semplice dipendente, non mi andava, perché c'erano poi persone come il Presidente che non facevano fare andare bene le cose. Di conseguenza quest'estate mi sono candidata al consiglio direttivo, e quindi sono dentro proprio il consiglio direttivo dell'associazione, di conseguenza si fanno riunioni a livello di budget, di programmi, di vita associativa, di eventi, insomma sia nel breve, nel medio e nel lungo periodo. Che poi lungo periodo è estremamente difficile in quell'associazione valutarlo perché molto dipende dalle presenze dei bambini ogni anno, però si fanno anche progetti nelle scuole, quindi ho sviluppato molte competenze e abilità che all'università, soprattutto nella triennale, non avevo mai fatto, anche solo lavorare con altre persone è importante, che alla triennale non l'ho mai fatto, mi sono resa conto è un lavoro differente dagli altri lavori, non è un lavoro routinario, vado in ufficio, al computer, sto lì, mi relaziono ogni tanto con il collega accanto, cioè io devo lavorare dalle due del pomeriggio fino alle sette e mezza del pomeriggio sempre con la stessa persona, devo cambiare io e il mio modo di pormi con i bambini ogni ora e mezzo. Quindi di richiedere tanto sforzo mentale, cioè io alla sera quando torno a casa sono veramente distrutta, contenta però distrutta. E in più oltre al relazionarsi con i bambini devo sapere di poter lavorare bene con l'altra persona, e quindi è entrato anche una dinamica non solo lavorativa ma anche personale, per cui se io un giorno sono malata, se un giorno c'ho uno scazzo, se un giorno c'ho questo e quest'altro, devo essere serena di sapere che accanto a me ho una persona che mi possa coprire o che mi possa aiutare.

INTERVISTATORE - C'è un rapporto di team.

P14 - Esatto, che possa avere un confronto, uno scontro che poi si può riversare in cose positive, cosa che in triennale non mi è mai capitata. E un'altra cosa che non so se c'entra, io raramente studio in gruppo, perché sono una persona che studio il mio, poi ripeto, perché mi serve molto ripetere e fare le connessioni, quindi ripetendo spesso non vado nemmeno in biblioteca, cioè in biblioteca ce vado nel momento in cui devo studiare, nel momento in cui poi devo invece ripetere, quindi assimilare le cose che ho studiato, non vado in biblioteca perché ho bisogno di ripetere spesso anche ad alta voce, facendo connessioni, quindi con altre persone mi trovo male ma perché penso di dare noia alle

altre persone. Quindi anche nello studio o quant'altro non uso questa dimensione diciamo del gruppo, un po' per scelte mie un po' perché l'università in triennale non è che non lo permetteva ma che non era diciamo necessario perché dando esami singoli uno studio come vuole, però la dimensione del gruppo, del lavoro, del confronto e quant'altro, durante i lavori invece mi è servito molto. Sul saper prendere delle decisioni, sul saper essere non dico autoritaria, cioè non sarebbe propriamente leadership e nemmeno un'autorità però essere diciamo riconosciuta in un certo senso come avente un ruolo diciamo superiore.

INTERVISTATORE - Sì una legittimità più che un ruolo.

P14 - Sì, superiore rispetto agli altri, quello sì, perché mi sono resa conto che i bambini, un po' perché mi vedono un po' più grande, però se te hai comunque delle idee chiare, se riesce a esprimerti ed esser al loro livello nel momento in cui proponi un qualcosa, allora ti seguono e quindi puoi fare un determinato tipo di lavoro, devi conquistarti prima la fiducia, c'è insomma tutto un processo estremamente complesso e io poi ogni anno devo rifare perché comunque entrano nuovi bambini però che magari con quelli vecchi, che ha instaurato un rapporto di fiducia, per cui ti possono parlare di tutto e lì c'è un divario lavoro-vita personale che è un po' labile però ci ho stare, tutta la dimensione poi delle famiglie, quindi l'essere inglobato in qualcosa di più grande, nella formazione dei bambini stessi, a livello motorio ma anche a livello sociale e alcune volte anche psicologico, perché facciamo un'attività che sì è fisica però molte volte, visto che alcuni bambini presenti sono interattivi, oppure con problematiche anche fisiche, non vengono presi negli sport perché è servirebbero persona ovviamente ad occhio che seguano specificamente quel bambino, noi nel nostro piccolo invece li accogliamo lavorando più sulla dimensione del gruppo, sul rispetto, sull'uguaglianza, che magari non crescono a livello fisico o sulle capacità che possono avere, però sia agli altri bambini che a loro stessi, speciali tra virgolette, fa bene e fa bene anche a noi perché appunto apriamo un attimino la nostra mente o comunque la nostra percezione, il nostro modo di vedere, in maniera differente. Alcuni giochi si possono fare per tutti, alcuni no, o comunque hai bisogno di una serie di cose per cui quel lavoro lì, cioè questo lavoro che sto facendo mi ha insegnato tanto, sia dalla parte pratica che dalla parte teorica, perché comunque stiamo facendo dei progetti nelle scuole, progetti a livello europeo, quindi tutta la parte finanziaria, io sono il tesoriere dell'associazione, la parte finanziaria, il doversi relazionare contro la banca, tutte le entrate e le uscite, cioè nel senso non è un lavoro banale, che da sola probabilmente non riuscirei a fare, con l'aiuto e facendomi le ossa, anche sbagliando qualche volta però piano piano ci riesci, ed è completo questo lavoro che sto facendo, per cui è abbastanza completo perché non mi reclude nella mia scrivania a fare boh, non lo so, ma mi permette di avere sia una relazione frontale con i bambini sia una relazione frontale con i miei colleghi, sia tutta la parte di back-office che è programmazione e quant'altro, quindi lo vedo abbastanza completo.

INTERVISTATORE - Quindi diciamo andando un po' alla parte della laurea magistrale, hai già detto perché ti sei iscritta, per ampliare il raggio di azione dall'infanzia soltanto verso la parte adulta, all'interno di questo percorso di educazione degli adulti i quali insegnamenti o attività formative sono state fondamentali per il tuo percorso?

P14 - Allora fondamentali credo soprattutto gli esami del secondo anno.

INTERVISTATORE - E quali esami?

P14 - Sono stati secondo me ottimi, cioè molto buoni diciamo così sono stati economia, per quanto economia mi possa piacere però, un po' anche forse per il lavoro che sto facendo, però tutta la dimensione per esempio di valori interni, di missione, di capacità e abilità che una persona può sviluppare all'interno, di leadership, di costruzione del modello di (inc.) che comunque prima non avevo mai sentito parlare e invece è bellissimo, cioè comunque alcune nozioni che non sono strettamente legate a scienze dell'educazione degli adulti, però sono utili, per esempio (inc.) è lo stesso, ad esempio sviluppo e cooperazione internazionale, la dimensione più mondiale dei problemi, cioè

nel senso noi siamo nel nostro piccolo a Firenze però c'è la dimensione ad esempio regionale, o comunque interregionale, nazionale, europea, insomma una visione che non è che non avevo, che c'entra, però l'ho vissuta e l'ho studiata in maniera differente, soprattutto poi integrando all'interno dell'esame, cosa che mi è piaciuta molto nella magistrale, di legare i progetti reali, o comunque progetti creati da noi studenti, diciamo simil reali, nel senso simulati che volendo uno può trovare veramente, all'interno dei corsi. Per cui sviluppi il lavoro di gruppo, che nella triennale mi mancava, il collegare le lezioni teoriche del corso con poi la pratica, che poi pratica effettiva non è perché rimani sempre nel teorico alla fine, cioè costruire un progetto, sì facevi riferimento a dei bilanci, comunque facevi un'analisi dei bisogni e quant'altro, però poi su una valutazione, un monitoraggio del progetto e quant'altro, non lo facevi effettivamente. Quindi c'è stato sì quell'apporto in più della triennale di teoria che va nella pratica, però allo stesso tempo mi rendevo conto che tutto quello che si faceva era sempre molto teorico, anche come puoi metterla in pratica, cioè nel senso boh, perché lavorando su progetti che già esistono, di persone molto più competenti di noi già lavorano, sì noi possiamo avere degli input, e gli stimoli, però nel senso poi è un lavoro che sulla valutazione non si può misurare adesso come un progetto che noi studenti facciamo ma a lungo termine. Quindi non saprei effettivamente come fare quel passino in più per gli studenti. Vero è però appunto che una parte ancora più pratica che mi è stata permessa di fare come il tirocinio e la magistrale, che non tutti hanno fatto...

INTERVISTATORE - Dove hai fatto il tirocinio?

P14 - In Brasile.

INTERVISTATORE - Che tipo di tirocinio era?

P14 - Abbiamo nel senso che hanno vinto la Borsa di studio di tre studenti della magistrale e due dottorandi. I dottorandi a mio avviso sono stati fondamentali nel processo di ricerca, perché due studenti della magistrale che hanno avuto esperienza e non nel fare ricerca in loco, nel crearsi una tabella di lavoro nel breve, medio e lungo periodo, di dover modificare... cioè proprio sul fare ricerca, quindi contattare i vari stakeholder, sapere quali siano i tempi di attivazione da una chiamata ad un effettivo incontro, in più il problema che abbiamo avuto lì era della lingua, essendo in Brasile il portoghese, se non portoghese brasiliano, ha diciamo stimolato, in realtà a me ha stimolato, non è stato un vero e proprio problema, perché poi vivendo ventiquattr'ore su 24 nel paese lo impari anche per necessità, io dicevo ad un certo punto "come mai sai così bene il portoghese?" per necessità sennò non vivo, non posso farmi la spesa, non posso mangiare, non posso parlare con le persone, quindi per necessità l'ho imparato, parlato non scritto, che c'è una differenza sostanziale. Però appunto lì nel tirocinio mi è stato permesso di mettere in pratica effettivamente tutte le cose che ho studiato nella magistrale, magistrale e non triennale, perché nella triennale tutti gli argomenti studiati erano indirizzati su un campo specifico poi per attuarli, mentre alla magistrale, sia come esami che con... mi è piaciuto anche il fatto che tra il primo ed il secondo anno ci fossero gli stessi professori che spiegassero materie affini però allo stesso tempo diversificate, cioè diverse, che ci fosse quindi diciamo una sorta di continuum, cosa che nella triennale non avevo visto, non c'era. Questa cosa qui mi è piaciuta molto infatti, questo continuum.

INTERVISTATORE - Cioè la sovrapposizione di alcuni temi?

P14 - La sovrapposizione e...

INTERVISTATORE - E l'integrazione?

P14 - Sì, perché il primo anno ad esempio fece un esame sulla valutazione dello sviluppo internazionale, il secondo anno ho ripreso alcuni temi, cioè nel senso alla prima lezione mi ricordo del secondo anno è iniziata con "vi ricordate l'anno scorso quando si parlò di questo?", mai successo in triennale ovviamente, un po' perché i professori della magistrale tendono ad essere diciamo gli stessi, o comunque anche se non gli stessi ad avere dei buoni rapporti gli uni con gli altri, per cui molte delle nozioni di un esame vengono poi ripresi da un altro professore in un altro contesto, quindi riesci a collegare

molto meglio il tutto e ti facilita tanto soprattutto nello studio. Alla triennale appunto no, quindi erano proprio perle che tu dovevi assimilare però molte di queste perle non me le ricordo perché erano fini a se stesse.

INTERVISTATORE - Stava a te il collegamento di questi elementi.

P14 - Ma che spesso magari non c'era nemmeno, cioè certe volte proprio non c'era nemmeno.

INTERVISTATORE - E andando un po' ai servizi di job placement a cui hai partecipato che supporto hai avuto per la costruzione della tua professionalità?

P14 - Allora di job placement effettivi ho fatto il laboratorio del curriculum, cosa molto interessante perché anche lì il curriculum lavorando nell'associazione l'avevo fatto, cioè nel senso un po' così, però effettivamente secondo me è stato molto utile quell'incontro lì perché è una persona che ti spiegasse come doveva essere costruito il curriculum, quali cosa potevi scriverci e quali no, proprio come strutturarli, cioè è stato molto interessante. Lì per lì non l'ho pensato, invece è stato molto interessante, ed è stato bello anche lì il confronto che c'era tra gli studenti e la persona che veniva a spiegarci il tutto, perché senza i pregiudizi o comunque in maniera più spontanea gli studenti, altra cosa che alla triennale non c'era, questo non è un controbattere il professore però un discutere con lui in maniera propositiva, nel senso se io non ho capito una cosa, oppure l'ho capita in un determinato modo chiedo conferma o smentita al professore, quindi inizia un dibattito costruttivo sia per il professore secondo me, perché magari si rende conto o di non aver spiegato correttamente una cosa o comunque magari di poter anche rivedere alcune cose, sia vede gli studenti, perché io ad esempio ho iniziato questa cosa dell'ormi con il professore a metà del primo anno della magistrale, cioè dovevo ancora una fino a sbloccarmi. Alla triennale non avrei mai alzato la mano, boh, un po' forse per carattere, non lo so, un po' perché appunto la connessione tra studenti e insegnanti, perché appunto nella triennale 300-400 studenti, non lo so nemmeno io, magistrale una classe di massimo 50, presenti nella lezione, poi magari eravamo di più però quelli che stavano frequentando erano 50, la relazione che si crea è molto differente, quindi hai anche molti più stimoli ad essere parte attiva della lezione. E in quella cosa lì del curriculum c'è stato questo scambio di domande magari esistenziali che noi studenti avevamo su come strutturare il curriculum, che non c'eravamo mai...

INTERVISTATORE - Posti.

P14 - Non posti ma esplicitati al mondo esterno, invece lei ad esempio è stata molto carina sempre nel dire non c'è nessuna domanda sbagliata, ragioniamo insieme e vediamo come possiamo integrare quella cosa lì che te volevi mettere per forza in curriculum come sarebbe meglio integrarla e quant'altro, lì per lì è stato molto interessante. Poi ad esempio il career day non l'ho mai fatto, il primo anno perché avevo il piede rotto quindi non potevo muovermi. In un esame si parlò del career day, tra gruppi, 5 o 6 gruppi, non ricordo, di persone, e si parlò delle potenzialità e delle mancanze di quel servizio, sia tra chi l'ha vissuto e sia tra chi non l'aveva vissuto e quindi recepiva solo le informazioni. Io non avendolo fatto ho ascoltato e nel mio gruppo le opinioni che sono state poi riportate erano prettamente negative, cioè è stato positivo perché ti ha permesso di fare più colloqui e quindi in un tempo magari più serrato, prestabilito dal datore di lavoro, con domande che potevano essere inerenti come no, quindi proprio la modalità del colloquio che uno magari si può aspettare, perché ne ha parlato tante volte, però può vissuto effettivamente cambia un po', quindi su quello hanno detto che è stato positivo su questi aspetti, sul dover non eliminare però mettere più latente la parte emotiva o comunque balzubiente di noi stessi, quando sei insicuro e quant'altro devi metterla da parte, quindi sembrare un po' più sicuro. Però allo stesso tempo hanno detto, per la mole di studenti che sono presenti durante quel giorno per quel servizio lì, e per come sono strutturati i vari stand, dice che non era funzionale, nel senso che, poi appunto ripeto io riporto cose, perché c'era la fila per uno stand che era immensa, magari era uno stand a cui tutti interessava però era immensa e quindi dici di quel tempo lì che io passo per restare in fila,

quando poi il colloquio, essendoci tutte queste persone, non sarà di 20 minuti ma di 10-15 minuti, quindi il tempo si riduce ancora, i candidati sono di più, insomma una serie di cose, probabilmente dici mi conviene andare su un altro stand, con meno fila o addirittura nessuna, fare il colloquio, però magari poi non è la cosa che mi interessa. Quindi magari c'era un po' questa conflittualità. E allo stesso tempo dice appunto proprio i tempi, sono entrata lì alle nove della mattina, sono uscita alle sette di sera, sono stata lì tutto il giorno e ho fatto 5 colloqui, dalle nove della mattina fino alla sera, quando gli stand so che ce ne sono parecchi, quindi magari di opportunità, di possibilità tu ne avreste avute tante.

INTERVISTATORE - E hai avuto modo di partecipare ad altri servizi, tipo il video CV, il CV check?

P14 - Sì, quelli lì sì.

INTERVISTATORE - E che cosa ti hanno permesso di capire questi altri servizi?

P14 - Non era proprio di... diciamo che non sono partita da zero, quindi non ero proprio nei nostri là del tipo non sono niente, quindi più che capire era più un implementare, magari sono domande appunto sul CV check o sul curriculum video, che non avevo neanche pensato ad esempio al curriculum video, è un'altra modalità che ci può essere, però è stato più un integrare alcune nozioni, alcune cose che o non conoscevo o che comunque sapevo di già però implementandole, è stato buono però poi sempre se il career day per esempio può essere una cosa buona nel senso che trasporti poi nella pratica appunto con un colloquio per vedere poi se magari ti prendono, il CV check e il quello video per quanto utili sono state sono sempre rimaste poi teoriche ovviamente, cioè nel senso che o al termine ci fai fare a tutti il curriculum, e li corregge, cioè non è che li corregge però mi fai eventualmente dove sto sbagliando...

INTERVISTATORE - Sì il CV check è un controllo del curriculum ha già fatto.

P14 - Sì però ti dice come viene valutato e quali errori non devono essere...

INTERVISTATORE - Sì sì come migliorarlo in teoria.

P14 - Esatto come migliorarlo, cioè nel senso o può partire dall'evento, non mi viene il termine...

INTERVISTATORE - Il servizio.

P14 - Il servizio, ad esempio compilatemi il curriculum, si prendono 10 persone, si guarda come è stato strutturato quel curriculum e da lì partono esempi concreti su come si può migliorare quella cosa, sennò è appunto interessante e utile alla fine, perché è utile, però mi rimane sempre molto teorico, cioè nel senso non c'è...

INTERVISTATORE - Non c'è l'applicazione diretta.

P14 - Sì esatto, e anche lì c'ho appunti su queste cose che però poi nel momento in cui dicono "ah a quella scuola serve il curriculum", benissimo io mi riprendo il mio curriculum, che ho già fatto, che magari poi devo aggiornare via via, però non mi viene, forse è anche un mio errore però non mi viene da riprendere gli appunti per vedere dove poter migliorarlo, e questo qui probabilmente è un errore mio nel senso che avrei tutti gli strumenti per farlo perfetto. Mi ricordo che è stata un'esperienza molto interessante però poi dopo ad esempio ho aperto questa esperienza, questo cassetto, ho messo dentro tutte le nozioni e gli appunti e l'ho richiuso, ce l'ho nei meandri della mia testa però non sempre lo riapro, cioè mi ricordo che ho fatto questa esperienza formativa bellissima e tutto, però poi non è che non riesco però difficilmente mi ricordo di potere implementare la mia esperienza con la vita reale, non so come poterlo fare effettivamente.

INTERVISTATORE - Senti andando diciamo all'ultima parte dell'intervista, sulle prospettive professionali, come immagine il tuo futuro professionale da qui ai prossimi due anni? Visto che sei diciamo prossima alla laurea.

P14 - Già, si spera. Non lo so esattamente, nel senso che da una parte vorrei continuare un attimo il lavoro che sto facendo, quindi non abbandonarlo del tutto ma magari fare un po' meno per concentrarmi su altro. L'altro però non sono al momento cosa possa essere, nel senso che facendo gli studi magistrali e la laurea mi sono resa conto che magari la parte internazionale mi può interessare, non necessariamente andare a lavorare all'estero,

lavorare anche in Italia però su progetti o aziende che si interfacciano a livello internazionale mi fa piacere. Devo vedere come e in che ambito, perché mi piacerebbe lavorare nell'ambito sociale, però anche lì bisogna vedere specificatamente dove mi vorrò perfezionare e anche dove troverei lavoro.

INTERVISTATORE - Quindi non hai un'idea ben precisa?

P14 - No non ho un'idea ben precisa, un po' perché mi sono data comunque la laurea come priorità, di conseguenza laurearmi e lavorare di già, e pensare a dove dovrei poi dopo lavorare è troppo, cioè nel senso rischio di fare troppa confusione io come persona, preferisco concentrarmi piano piano su una cosa e parla bene. Quindi una volta che ho finito la laurea dico bene ho fatto un determinato lavoro, mi sono resa conto di aver acquisito determinate competenze e conoscenze che magari prima non avevo, e cercherò di capire dove voglio andare effettivamente, perché non dico che sia sbagliato cambiare lavoro, cioè se io ho un lavoro, sto bene in quel lavoro, se non ci sto più pena e voglio cambiare non dico che sia sbagliato, perché è giusto se non fare un lavoro che ti aggrada è contro produttore, allo stesso tempo però ci può stare questa cosa del posto fisso, del posto fisso, però allo stesso tempo vorrei trovare qualcosa diciamo sin da subito che mi piaccia e che possa mantenere a lungo tempo. E visto che ancora non sono esattamente che cos'è devo applicarmi un po' di più a cercare dove voglio andare.

INTERVISTATORE - Quindi concretamente dopo la discussione della tesi, quindi dopo la laurea che azioni metterai in campo?

P14 - Allora prevalentemente ricerca teorica, cioè nel senso ricerca ad esempio su Internet, parto da Internet nel senso che è l'universo mondo, e quindi magari imprese o comunque in cooperative, mi piacerebbe lavorare in ambito sociale. Non mi dispiacerebbe allo stesso tempo però mantenere comunque un filone con l'università, nel senso che il progetto che ho fatto la tesi, altri progetti che ci sono che magari sta seguendo la professoressa con altri professori, a livello non solo regionale, nazionale e anche internazionale, avrei la possibilità se volesse, o comunque se facesse domanda o quant'altro, magari anche sottovalutazione del professore, di portare avanti magari un progetto dell'Università però da privato, cioè nel senso congiunto...

INTERVISTATORE - Ho capito, una sorta di collaborazione.

P14 - Perché l'università darebbe tante opportunità che magari ha altri lavori o comunque altre imprese non darebbero, quindi le vorrei a quel punto sfruttare bene, cioè nel senso se ci sono le opportunità, sono una persona valida, perché no. Però sono progetti, mi sono resa conto che sono progetti o in fase di costruzione o già avviati o che comunque magari richiedono persone più competenti di me, a mio avviso eh, quindi non so quanto sia... cioè mi piacerebbe però non so quanto possa renderlo effettivamente in considerazione come lavoro, anche perché entrando in partnership con l'università non so se poi ci sono effettivamente gli strumenti per poterci lavorare, però non mi dispiacerebbe.

INTERVISTATORE - L'ultima domanda, al quale relazione sussiste fra la tua prospettiva di carriera e il tuo progetto di vita personale.

P14 - Allora prospettiva di carriera parto da un'idea che sono una persona abbastanza tradizionalista, quindi comunque una famiglia me la voglio creare prima o poi, quindi vorrei, e spero di riuscirci perché alla fine non è che sono un caso speciale, cioè nel senso altre donne prima di me l'hanno fatto, ma comunque coniugare il lavoro ovviamente con la famiglia, quindi senza rinunciare né all'uno né all'altro, non ti dico utopie però nel senso secondo me è fattibilissimo, bisogna vedere le modalità, perché sto pensando ad (inc.) che ha portato la figliola in Brasile quando aveva due mesi perché doveva fare un progetto di ricerca, quindi se l'è portata via. Ci sta, cioè nel senso se veramente il lavoro che andrò a fare me piace così tanto da coinvolgere la mia famiglia, o comunque spesso magari dando anche le mie priorità lavoro piuttosto che alla famiglia, lo farei volentieri. Vorrei riuscire a trovare un lavoro che mi stimoli, quindi che possa andare a casa contenta di quello che ho fatto e poterne parlare serenamente, e allo stesso tempo che non mi prosciughi, perché secondo me ci deve essere un equilibrio, cioè quando io sono al lavoro

sono al lavoro e la mia priorità è il lavoro, quindi cerco di annullare la parte di me stessa che è personale. Quando sono a casa e in certi momenti il lavoro può prendere il sopravvento se devo mandare mail, ho un programma o quant'altro, sennò comunque la mia priorità in quel momento è la casa, cioè nell'assenso vorrei riuscire a trovare un equilibrio, io come persona ovviamente, che mi permetta di fare entrambe le cose serenamente e da portare avanti con felicità.

INTERVISTATORE - Va benissimo.

P14 - E non accontentarmi, cioè nel senso soprattutto inerente alla carriera, cioè una volta che sono arrivate in un punto o decido io che sto bene in quel punto, e quindi mi voglio fermare lì, o sennò comunque di trovare sempre ad andare un po' oltre, cioè magari non fare chissà che cosa però...

INTERVISTATORE - Un miglioramento continuo.

P14 - Esatto, prendere se magari un po' più di responsabilità, provare a fare progetti di un po' più grande rispetto a quello che ho sempre fatto, quindi trovare sempre ad implementare così nuove, per come sono fatta io.

INTERVISTATORE - Va bene, io ti ringrazio per la disponibilità.

P14 - Spero di aver risposto bene a tutto.

INTERVISTATORE - Poi come dicevi non ci sono risposte giuste o sbagliate ma ci sono solo risposte.

INTERVISTA #15

INTERVISTATORE - Allora, grazie mille, come ti dicevo anche via mail, i discorsi sull'invito che ti abbiamo mandato, l'idea è quella di realizzare e studiare il percorso e il processo di costruzione di employability, quindi nella prospettiva di sviluppo professionale, e le scelte e le tappe che hanno caratterizzato questo percorso a partire proprio dalla fine della scuola superiore fino a quello che stai facendo oggi. Quindi ci sarà una prima parte diciamo di analisi dei bisogni, un focus sulla laurea triennale, una parte sulla laurea magistrale e alcune prospettive professionali presenti e future. Quindi prima di tutto ti chiederei se potessi guardare indietro al tuo percorso, dalla fine della scuola secondaria ad oggi, quali sono le tappe fondamentali che lo hanno caratterizzato questo percorso.

P15 - Da un punto di vista di studi quindi?

INTERVISTATORE - Di studi, sì, e di costruzione del tuo percorso di vita e professionale.

P15 - Allora dunque, i miei studi liceali sono relativi allo studio delle lingue, quindi al liceo linguistico, e ho scelto consapevolmente, anche se ero ovviamente più piccolina, questo tipo di liceo perché comunque avevo una passione fin da piccolissima per le lingue. Quindi niente, mi sono poi diplomata nel 2010, e diciamo che soprattutto diciamo nell'ultimo anno di liceo non ho vissuto un orientamento molto attivo, nel senso che il mio istituto comprensivo non aveva attivato chissà quali azioni di orientamento. Quindi c'è stata una fase un po' di smarrimento dopo il diploma, anche se avevo mutò un'esperienza devo dire molto felice di studi liceali, avevo tanta confusione in testa, quindi diciamo subito dopo il diploma non avevo chiaro quello che volevo studiare o fare da grande. Quindi diciamo che, confrontandomi poi anche con la mia famiglia soprattutto, ho deciso di prendermi un momento per riflettere. Sono sempre stata molto determinata quindi questa cosa mi spiazzava, il fatto di non sapere e di non avere la certezza di quello che io volevo davvero. Così diciamo teoricamente ero attratta, e da quello che avevo letto su alcuni volantini che c'erano stati dati per l'orientamento, ero molto attratta dalle materie umanistiche, perché comunque al di là delle lingue erano quelle per le quali avevo un'attitudine particolare già e molto evidente anche al liceo, quindi ovviamente la letteratura, l'italiano, la storia e anche il latino, o anche la filosofia, quindi così a braccio avrei voluto quel tipo di facoltà. Poi in realtà partecipando ad un open day mi resi conto che forse non era proprio... a livello di prospettive lavorative non tanto di materie di studio, e quindi dissi di no. Poi in quei mesi, diciamo da fine settembre in poi, decise di andare a lavorare nella ditta di famiglia e contemporaneamente di farmi un'idea, partecipando proprio a delle lezioni, visto che per il libero circolo del sapere chiunque può fruire delle ore di lezione anche non essendo iscritto, quindi così feci. Andai a lettere, andai a giurisprudenza, e venni qua a scienze della formazione, e comunque ho partecipato a diverse lezioni, e contemporaneamente prima decisi anche di fare il test in alcune di queste facoltà che ovviamente non sono a numero chiuso, anche ancora di più perché nella mia ignoranza di diciottenne neodiplomato pensavo che dal test io potessi capire poi in realtà di che cosa si stesse parlando. In realtà poi ovviamente erano tutte domande sulla cultura generale, addirittura domande di matematica o di statistica ad un test di giurisprudenza che io non mi aspettavo. Quindi a maggior ragione avevo ancora più vuoto, più incertezza. Quindi continuai a frequentare, poi frequentando alcune lezioni qui a scienze dell'infanzia capii che in tutto quello che... ah anche a lingue andai perché appunto dopo il liceo linguistico... capii che forse quello che più mi piaceva, non tanto come materie perché ovviamente ho frequentato pochissimo, quanto più come prospettiva lavorativa concreta, era afferente a questo tipo di università. Così decisi, dopo un anno di lavoro, anche spronata e spinta dei miei genitori che non potevano vedere a lavorare in ditta perché dicevano che avevo sempre amato lo studio e che quindi era un peccato che io smettessi, mi sono iscritta consapevolmente, anche in maniera molto

decisa, a scienze dell'infanzia. Quindi ho iniziato il mio percorso universitario, ho smesso di lavorare nella ditta dei miei genitori e mi sono dedicata al 100% allo studio. E così in tre anni mi sono laureata, a febbraio del 2015, scienze dell'infanzia, e diciamo che pochi mesi prima di laurearmi, quando ormai ero certa, avevo fatto la domanda, che tutto andasse in porto diciamo, già sentivo che per me non era abbastanza, cioè io ero già consapevole del fatto che avrei voluto continuare gli studi universitari. Quindi niente, subito dopo la laurea triennale ho deciso di iscrivermi alla magistrale, e il motivo per cui avevo pensato, ma poi non la feci, la preiscrizione era perché non avevo chiaro quale delle magistrali volessi fare. Una volta deciso poi a settembre mi sono iscritta alla laurea magistrale e devo dire che per me è stato un percorso... ecco il percorso di studi in assoluto che più mi ha dato soddisfazioni, e rispecchiava quello che io veramente volevo da un punto di vista sia di studi che anche pronto professionale, è stato quello della magistrale. Ho avuto modo di fare diverse esperienze che mi hanno formato moltissimo, perché praticamente la prima di queste è stata la partecipazione ad un concorso che io ho fatto al comune di Siena, nell'anno 2015, che già avevo comunque iniziato la magistrale ad ottobre, insomma per farla breve arrivai 10^a e quindi fui chiamata nell'anno 2016 per sostituzione di maternità a Siena. Contemporaneamente i miei studi magistrali, decisi di accettare comunque, vista l'opportunità buona di lavoro, e quindi l'esperienza, già il fatto di studiare, cioè i miei genitori mi avevano sempre dato l'opportunità di avere tutto e di poter studiare senza lavorare. Nel momento in cui io, per scelta mia, di ambizione professionale, avevo deciso comunque di fare al concorso perché volevo avere, una volta finita la magistrale, anche qualcosa in mano dal punto di vista lavorativo, nel momento in cui fui chiamata e accettai capii che insomma era già di per sé una bella cosa, cioè mi ero immessa comunque un percorso che mi avrebbe sicuramente messa alla prova. Quindi questa è stata la prima esperienza che per me è stata veramente formativa, anche dal punto di vista professionale, perché ho messo in pratica realmente per la prima volta la professione per cui avevo dovuto l'abilitazione con la triennale, quindi quella di educatrice di asilo nido, ed è stata una gioia perché io ho riscontrato in pratica che quello che pensavo in teoria era vero, io uscivo dal lavoro dopo cinque ore, da Siena io mi sono trasferita a Fucecchio, ho cambiato stile di vita, comunque avevo da sostenere un viaggio e tutto, però arrivavo a casa felice e non sembrava neanche di aver lavorato da quanto comunque la professione mi piaceva e mi piace.

INTERVISTATORE - Perché nel frattempo...

P15 - Studiavo la magistrale.

INTERVISTATORE - Sì ma in che zona abitavi?

P15 - Allora io sono originaria della Provincia di Pisa.

INTERVISTATORE - Eh appunto per cui andare a Siena non è...

P15 - Però nel frattempo, grazie ad un risvolto personale, ovvero il fatto che il mio fidanzato è di Fucecchio, lui mi ha proposto di vivere con lui e quindi all'inizio è nata per avvicinarmi a Siena, poi adesso è continuata quindi vivo sempre lì. Quindi sì ero sempre lontana perché facevo sempre un'ora e un quarto di treno tutti i giorni, però comunque Fucecchio in 10 minuti prendevo il treno da Empoli, poi in un'ora e un quarto ero a Siena, e l'asilo a piedi dalla stazione di Siena era a 10 minuti, quindi diciamo che era un bel viaggio però mi veniva molto più agile che da casa mia, era fattibile. Contemporaneamente a questo ho dato anche gli esami alla magistrale, quindi ho chiuso diciamo al 30 giugno 2016 con una bella esperienza, in un bell'ambiente sicuramente di lavoro, che mi ha formato tanto, una bella esperienza anche dal punto di vista universitario perché si chiudeva il primo anno di magistrale col botto perché ero riuscita ad essere in pari nonostante il lavoro full time, cioè io lavoravo tante ore, quindi comunque non è stato semplice però è stato bello, quindi ero felicissima. L'altra esperienza comunque molto importante per me, sempre dal punto di vista professionale, è stato l'Erasmus plus a (inc.), che ho fatto nel secondo anno di magistrale, quindi lo scorso febbraio. Ho deciso di partecipare grazie devo dire non l'insistenza però comunque la

capacità di trasmettere la qualità di questo tipo di esperienza, della dottoressa (omissis), che al tempo comunque faceva la spola nelle nostre aule per farci capire l'importanza di quest'esperienza e di questa opportunità che comunque l'Università di Firenze dà. E quindi niente, ho accettato questa cosa e ho partecipato la Borsa di studio, insomma comunque è stata una bella soddisfazione, anche il fatto di poter andare, di poter avere un sussidio e di potere scrivere sul curriculum che ho vinto una borsa di studio, di poter comunque riprendere quello che un po' avevo perso dalle scuole diciamo superiore, quindi il fatto di parlare le lingue, che a me è sempre piaciuto, non l'ho più coltivato quindi non è che abbia chissà quale padronanza dell'inglese o del francese però comunque è stata un'occasione anche per rivivere quel tipo di cosa. Ed è stata un'esperienza che anche quella mi ha formato tantissimo sia dal punto di vista personale, delle relazioni, dal come vivere il cambiamento, che come fronteggiare comunque le situazioni di difficoltà, anche se minima però anche solo di comprensione a volte della lingua, o delle abitudini, degli usi e dei costumi completamente diversi dai miei, ma anche da un punto di vista formativo perché ho imparato tantissimo, tant'è che mi sono fatta influenzare tra virgolette e poi ho fatto la mia tesi a partire proprio da quegli studi sviluppati. Quindi questa è stata la seconda esperienza fatta dicevo appunto nella magistrale che mi ha anche lì formato e dato tantissimo. Quindi niente poi dopo c'è stato il ritorno in Italia e ho continuato ovviamente a dare gli esami e poi a fare la tesi con la professoressa (omissis), che per me è stata ancora una soddisfazione enorme perché fin da quando io frequentavo la triennale qui a Firenze avevo il desiderio, dopo aver dato il primo esame con una professoressa, di fare tesi con lei, che per me la professoressa rappresentava e rappresenta un esempio virtuoso, da un punto di vista sia deontologico che anche proprio personale di docente, e quindi è sempre stato uno stimolo per me. Però in triennale non ho potuto perché lei proprio l'anno che mi laureai passò solo alla magistrale, quindi ci fu un po' di della serie mi sentii che avevo perso l'attimo. Quindi dissi no la magistrale andrà come dico io. Infatti sono stata contenta che il mio poi il mio argomento le è piaciuto, mi ha accettato, e ho avuto il piacere di concludere il percorso universitario magistrale con lei. Quindi questo è diciamo in poche parole un po' il mio percorso di studio dal diploma ad oggi.

INTERVISTATORE - E in questo percorso quali persone, o anche quali eventi nel caso, pensi abbiano determinato le scelte che hai preso.

P15 - Allora sicuramente le persone che hanno maggiormente influito nella prima parte di questo racconto, quindi quella relativa al diploma e alla scelta della triennale, sono stati i miei genitori, questo senza ombra di dubbio, la mia famiglia mi ha sempre dato... trasformato diciamo gli specchi in finestre ecco, userei questa metafora, cioè mi ha sempre aperto le porte e aiutato a trovare il mio posto nel mondo, quindi sempre lasciandomi libera però sono stati fondamentali. Successivamente l'influenza del mio attuale fidanzato, che è una persona molto ma molto molto determinata, tantissimo, e anche ambiziosa, sicuramente mi ha comunque da un punto di vista personale influenzato tantissimo.

INTERVISTATORE - In che senso?

P15 - Nel senso che fin da quando ero più piccola, quindi fin dal diploma, ho sempre avuto, non so se per motivi di educazione, appunto ritorna la famiglia, come dire sono sempre stata affascinata dalle persone ambiziose, tutte le mie più care amiche, più cari amici, il mio fidanzato, cioè le persone che mi circondano sono così. Non so, ripeto, e non mi sono mai sinceramente voluta neanche chiedermi il perché, perché sono sempre stata bene così, però credo che comunque la figura di mio padre, che comunque è una persona molto ma molto ambiziosa e decisa soprattutto da un punto di vista lavorativo, mi abbia influenzato tanto, sia caratterialmente che anche poi professionalmente tra virgolette, anche se abbiamo due mondi e due strade completamente diverse. Quindi l'altra figura è stato il mio fidanzato perché l'ho conosciuto proprio quasi tre anni fa, proprio nel periodo di passaggio, io mi ero appena laureata e poi c'è stata l'iscrizione alla

magistrale, poi c'è stato un concorso, poi c'è stato l'Erasmus, ed è stata la persona che più di tutti oltre alla mia famiglia mi ha proprio spronato a dare il massimo, ad accettare tutto, a cogliere le occasioni, questo. Da un punto di vista invece professionale le persone sono state sicuramente prima di tutto e tutti la professoressa (omissis), perché per me rappresenta, come ho già detto prima, un esempio di, come dire, di ciò che mi è sempre piaciuto da un punto di vista lavorativo, ovvero una persona che dà il massimo in ogni cosa che fa, cerca di dare il massimo in ogni cosa che fa. Poi non ci riesce, non ci riesce, a volte sì, spesso sì, spesso no, a volte no, fatto sta che io la vedo una persona così, e ha sempre influenzato tanto le mie scelte anche proprio per dire il discorso del concorso, mi ricordo che io ne parlai con lei di questa cosa, che avrei voluto fare questo concorso, e lei mi disse perché no, lo faccia, riuscirà sicuramente a conciliare le due cose. Magari un altro docente mi avrebbe anche potuto dire, come mi sono sentita dire, "ma se lei poi lavora ce la farà a studiare?", quindi la differenza di impronta proprio caratteriale, una persona che ti trasmette forza e determinazione, l'altra che ti trasmette in decisione, paura, incertezza. Quindi la professoressa (omissis) prima di tutto seriamente, e anche proprio l'esperienza a (inc.) è stata fondamentale, cioè mi ha dato comunque aiuto concreto e sempre e comunque mi ha spronato con l'esempio d'essere migliore. Sicuramente anche la professoressa (omissis) posso dire in questi miei anni a livello proprio di professori, sono state forse loro le due personalità che mi hanno influenzato di più e che comunque dalle quali io mi sono lasciata influenzare. Quindi direi a livello professionale loro due, a livello familiare i miei genitori e il mio fidanzato sicuramente.

INTERVISTATORE - E guardando indietro a questo percorso ricco che cosa cambieresti?

P15 - Niente, assolutamente niente, sono felice di tutto quello che ho fatto e tornassi indietro rifarei tutto, sia da un punto di vista professionale che anche personale. Questi ultimi due anni della mia vita sono stati quelli in cui mi sono sentita me stessa al 100% e quelli forse che, non lo so, quando sarò più grande e guardandomi indietro noterò una maggiore crescita personale, cioè sono passata dall'essere magari la bambina del diploma appunto, che senza la sua famiglia si sente persa, che ha sempre bisogno di un consiglio, di un appoggio, ad essere comunque una P15 che convive, che a giugno si sposa, che lavora, che si è laureata, che voleva il massimo dei voti e l'ha ottenuto, che voleva un concorso, che quel concorso andasse bene e l'ha ottenuto, quindi cioè anche sotto il profilo dell'indipendenza personale ho avuto proprio una maturazione forte proprio negli ultimi due anni, due anni e mezzo per essere precisi, diciamo dalla fine della laurea triennale alla fine poi della laurea magistrale ho cambiato completamente vita e gioco forza anche proprio le scelte, anche solo il fatto di non vivere più con i genitori, o magari di cambiare città, cioè ti porta a crescere. E poi anche ovviamente lo studio, perché è stato una cosa che ho voluto io la magistrale, nessuno mi aveva detto "ma perché non continui", assolutamente, quindi è stata proprio una cosa che ho voluto io, che ho portato avanti indipendente e autonoma, sempre con l'aiuto ovviamente economico dei miei genitori, però parlo proprio di motivazione, di impegno, di voler dare il massimo. Quindi non cambierei niente.

INTERVISTATORE - Guardando un po' il percorso della laurea triennale, quindi la parte il percorso di scienza dell'infanzia, in questo percorso qui quali insegnamenti, attività, corsi, ritieni siano stati fondamentali per il tuo percorso?

P15 - Allora nella laurea triennale insegnamenti, ho avuto il piacere di partecipare ad alcuna lezione del professor Catarsi, mi ricordo che quelle lezioni furono particolarmente stimolanti per me rispetto ad altre. Ho avuto inoltre il piacere di partecipare ad alcune lezioni sulla pedagogia della cura, ora vado a memoria, sì sulla pedagogia della cura con dalla professoressa (omissis), e ricordo che più di tutti furono quelle che poi hanno stimolato, orientato, condizionato in positivo il mio...

INTERVISTATORE - In che senso questo?

P15 - Nel senso che quando hai 19 anni, vai all'università, per quanto tu possa convincerti che sia quello che vuoi la scelta universitaria hai fisiologicamente, anche proprio da un punto di vista semplicemente di età, mille dubbi, mille incertezze, ed è tutto nuovo. Nel momento in cui io ho partecipato all'elezione della professoressa (omissis) sulla pedagogia della cura, infatti anche la memoria non mi ricordo molto, mi ricordo solo questo, infatti proprio le cose che ti rimangono impresse, ho avuto l'amore per la materia, cioè mi ha trasmesso quello che all'inizio credo e sfido chiunque i primi mesi di una laurea triennale dopo il diploma di avere, è tutto nuovo, è tutto in cambiamento, sei comunque in transizione, quindi non è che proprio vai a lezione dicendo oddio è quello che amo, non vedo l'ora di studiando, stai sempre cercando di capire.

INTERVISTATORE - Dove sei, cosa stia facendo, certo.

P15 - E quindi questo me lo ricordo, cioè mi ricordo che tornavo a casa sempre più convinta solo rispetto alle sue lezioni.

INTERVISTATORE - È interessante questa dimensione di passione.

P15 - Sì, quel qualcosa in più diciamo, che non mi aspettavo sicuramente.

INTERVISTATORE - E invece sul piano delle competenze, quindi del saper fare, che cosa ti ha dato il percorso di laurea triennale?

P15 - Il tirocinio, sul piano del saper fare il tirocinio per me è stata l'esperienza che ha fatto la differenza.

INTERVISTATORE - E questo all'asilo nido di Ponsacco.

P15 - Sì Ponsacco, proprio dove abitavo, a due passi da casa, sì, è stata comunque un'esperienza che mi ha messo per la prima volta alla prova in una struttura educativa 0-3 che era quello che poi, aldilà di tutto lo studio, dei tanti libri e dei molti esami era quello che io mi abitavo a fare, il mio lavoro futuro, e quindi è lì che poi ha appreso ovviamente dal tirocinante partecipavo, cioè facevo osservazioni non è che lavoravo, però qualcosa insomma ho iniziato a vedere a livello pratico proprio di competenze pratiche, quindi è lì quello che magari ha fatto sola differenza.

INTERVISTATORE - E all'interno invece del corso di laurea solo il saper fare, cioè proprio all'interno delle attività didattiche.

P15 - Attività didattiche e devo dire forse l'esame dello Staccioli, che fu il primo anche che diedi, sì.

INTERVISTATORE - Di che cosa si occupava?

P15 - Era il gioco e l'animazione, io mi ricordo che ci fu all'interno di questo esame diverse sezioni dove si faceva sperimentare il disegno, la pittura, la costruzione di alcuni cartelloni che poi i bambini avrebbero colorato, pitturato, sulla base delle storie che erano i classici diciamo per i bambini. Quindi quello forse con sfondo un po' più sul saper fare, sulle competenze pratiche forse di tutti gli esami è stato quello nella triennale.

INTERVISTATORE - Altre attività più sul saper fare, corsi che comunque, insieme a quello di Staccioli, che...

P15 - No, nella triennale no, sul saper fare e attività proprio pratiche non mi ricordo altro sinceramente.

INTERVISTATORE - Quindi era molto incentrato sulla parte teorica?

P15 - Sì sì, ora vado a memoria, magari ne dimentico qualcosa però penso di sì, così a memoria ricordo di sì, che erano tutte materie che prevedevano uno studio, una riflessione, però molto letteraria, teorica, teoretica non praticano.

INTERVISTATORE - E guardando un po' invece al percorso formativo della laurea magistrale quali sono le tappe che hanno orientato questa scelta, come è arrivata a scegliere troppo questo corso di laurea?

P15 - Allora questo corso di laurea l'ho scelto, sembrerà strano, sembrerà anche lontano da quello che mi sono descritta fino ad ora, cioè una persona determinata, sicura, convinta che fa culo che vuole. Diciamo che l'ho scelto perché c'era la professoressa (omissis), per la fiducia che io avevo rispetto, ed ho, rispetto alla sua figura. Sapevo che era un corso di laurea magistrale che portava la sua firma...

INTERVISTATORE - Nell'impostazione, nella direzione, certo.

P15 - E quindi l'ho studiato a fondo prima di scrivervi ovviamente, per capire anche che cosa andasse a... che tipo di porte andasse ad aprire, e ho capito che erano confacenti a quello che poteva piacermi anche lì sotto un punto di vista lavorativo, e in più la forte fiducia appunto che io avevo, ed ho, rispetto alla sua figura mi ha dato la garanzia finale che fosse anche un corso di laurea che avesse quella continuità che io ricercavo dopo la triennale, che non fosse proprio tutta un'altra cosa rispetto a quelle che erano le prospettive della triennale. In realtà la cosa che poi da un punto di vista lavorativo mi ha stuzzicato più di tutti è stato il discorso del poter implementare il mio raggio d'azione, cioè io con la triennale ho un'abilitazione che arriva alla fascia dei tre anni, che quindi riguarda l'infanzia, la prima infanzia, con una magistrale volevo qualcosa di più, cioè volevo una continuità ma che non si fermasse alle infanzia. E quindi il discorso del lavoro con gli adulti, della progettazione, di tutte queste cose, mi hanno incuriosito tanto da un punto di vista anche proprio lavorativo futuro. Ecco perché ho scelto tra l'interclasse la 57 e non l'85, che era più improntata sull'insegnamento, le scienze pedagogiche, quindi mi sono specializzata proprio sulla 57. Il motivo è stato duplice, sia il fatto che comunque l'inizio l'ho studiata e sono andata a vedere di che cosa si trattava proprio perché c'era la professoressa (omissis) di mezzo, quindi era per me garanzia di qualità sicuramente, di riscontro anche lavorativo, sia dall'altro lato perché poi quelle porte che apre di fatto la mia magistrale a me piacciono lavorativa mentre parlando.

INTERVISTATORE - Quindi la dimensione delle prospettive anche di andare oltre dopo nel triennale è stato un po' il centro della scelta.

P15 - Sì il focus.

INTERVISTATORE - E guardando sempre alla parte della laurea magistrale quali sono gli insegnamenti e le attività formative che sono state più rilevanti come percorso?

P15 - Posso dire tre nomi, (omissis), (omissis), (omissis), primariamente loro tre, quindi analisi dei bisogni, adesso non ricordo il nome della (omissis) ma comunque sulle transizioni, e metodologie della professoressa (omissis), questi sono stati forse gli insegnamenti che mi hanno più dato poi anche quello che livello pratico avrebbe fatto la differenza, cioè fornito degli strumenti. Penso, non lo so, anche all'analisi dei bisogni formativi della professoressa (omissis), prima di quel momento io disconoscevo che cosa fosse un bisogno formativo, come si potesse improntare una ricerca sull'analisi e lo sviluppo di un territorio da un punto di vista poi proprio d'insegnamento, quindi tutto il lavoro che fanno le agenzie formative a partire dall'analisi dei bisogni per poi andare a sviluppare dei progetti che vengono finanziati dal fondo sociale, dei quali fluiscono poi tutte le categorie del sociale, che però partono tutti da un'analisi dei bisogni, quindi da quello di cui si riscontra necessità. Quindi in questo senso quell'esame per me è stato illuminante da un punto di vista proprio anche di come si imposta un lavoro, anche in un futuro magari interfacciandomi con una realtà vedi agenzie formative e di progettazione. Quindi sì, sempre per non citare la professoressa (omissis), posso dire e dar voce anche a questo insegnamento che per me è stato importante. L'esame del (omissis) mi ha aperto un mondo perché da un punto di vista di transizione sicuramente è stato importante, cioè mi ha fatto approfondire una specificità diciamo della vita, che è soggetta a continuo cambiamento per definizione secondo me, che è notevole, quindi sia l'importanza di questo in campo lavorativo nel nostro lavoro, sia personale, quindi riflettere, abbiamo riflettuto molto, specialmente all'inizio, su quello che invece per noi era stato fondamentale, aveva segnato la nostra vita, e dal punto di vista lavorativo proprio perché le transizioni, cioè analizzare processi di cambiamento e di transizione credo sia una cosa molto stimolante per dei futuri formatori. Quindi è stato un esame che mi ha dato tanto, un insegnamento che mi ha dato tanto.

INTERVISTATORE - E invece anche qui sul piano del saper fare e delle competenze professionali, ma anche trasversali, che cosa ti ha dato il corso di laurea, quali sono le competenze che pensi di aver sviluppato all'interno del corso di laurea?

P15 - Allora questa cosa che dicevo della professoressa (omissis), analisi dei bisogni, appunto mi ha dato proprio l'opportunità di conoscere come si fa, come si imposta proprio un progetto formativo a partire dall'analisi dei bisogni, quindi di competenza a livello pratico appunto me ne ha date. Il laboratorio della professoressa (omissis), che era molto ricordo incentrato sul discorso di capire che cos'è il fondo professione, di capire come funziona la partecipazione ai bandi nazionali e a quelli europei, capire come funziona il fondo sociale europeo, quindi quello è stato un laboratorio che mi ha sorpreso perché sono entrata lì che non avevo capito proprio dalla denominazione di che cosa si trattava, e in realtà poi ho visto che mi ha aperto un mondo, quindi ho capito proprio come in pratica funziona il mondo diciamo del lavoro da un punto di vista formativo, cioè di formazione per i lavoratori, quindi abbiamo fatto tutto l'aspetto delle agenzie formative che anche quello professione che si occupa ovviamente di garantire e sviluppare la formazione per lavoratori afferenti proprio alle professioni, quindi commercialisti, medici. Quindi è stato comunque un insegnamento che da un punto di vista pratico ho detto okay mi ha dato comunque una visione sul mondo del lavoro, su cosa c'è al di là dell'Università, ecco in questo senso. Poi altre metodologie tecniche sicuramente della professoressa (omissis) anche, perché anche lì fai un progetto, ti rendi come si fa un progetto, e non è scontato saperlo, cioè ci sono persone che sono plurilaureate e poi magari non sanno come si imposta un progetto di ricerca o di sviluppo del territorio o per partecipare anche lì sembra un bando, quindi da un punto di vista di competenze, di saper fare, questo mi ha aiutato tanto. Devo dire che nella magistrale di progetti se ne sono fatti tanti, quindi quando poi sono arrivata anche a scrivere la tesi, o magari a presentare un progetto, io l'ho fatto con un'agenzia formativa, quindi presentare il progetto a loro, avevo già sperimentato e quindi non mi sono trovata in chissà quali difficoltà. Probabilmente se non avesse avuto l'opportunità avrei dovuto mandare 200.000 a voi, o alla professoressa, o magari alla (omissis) per capire come poterlo fare. Quindi da un punto di vista pratico hanno fatto sicuramente la differenza. Anche il progetto di (inc.) nel suo essere completamente in inglese però comunque mi ha dato... anche lì era sempre un altro progetto da fare, quindi l'impostazione, tutto ecco. Quindi è stato anche questo da un punto di vista pratico importante.

INTERVISTATORE - E all'interno del corso di laurea magistrale invece quali esperienze professionali, di tirocinio o di lavoro, sebbene c'è comunque una differenza tra l'uno e l'altro, hanno caratterizzato questo percorso?

P15 - Durante la laurea magistrale ho avuto il lavoro a Siena, quindi all'asilo nido "lo scarabocchio", comunale di Siena, grazie alla mia partecipazione a questo concorso, quindi ho sostituito una maternità e ho lavorato da marzo fino a giugno. Quindi questo è stato un contratto di lavoro a tempo indeterminato afferente a quelli che sono i miei studi, quindi è stata la prima esperienza di lavoro in assoluto che io ho avuto. da un punto di vista del tirocinio valutando solo il periodo della magistrale l'ho svolto lì per ragioni di tempo, perché studiando e lavorando ero a Siena ho detto va bene che a questa opportunità, quindi al di fuori dell'orario lavorativo ho studiato un progetto sulla motricità, perché era dal coordinamento pedagogico comunale il progetto afferente all'annualità 2015-2016 in quell'asilo lì dove lavoravo. Quindi ho sviluppato una riflessione su quel progetto lì, sono state 75 ore quindi è stato comunque un periodo di tempo, cioè un progetto sviluppato in poche ore, non è stata chissà quale riflessione, però comunque questo è stato il mio tirocinio della magistrale.

INTERVISTATORE - E durante la magistrale quale supporto hai avuto da parte del gioco placement nel costruire la tua professionalità?

P15 - Al career day, di tutte le offerte che sono state per me stimoli, perché arrivavano sempre queste mail dalla professoressa, da lei, dalla dottoressa (omissis), dalla (omissis), sull'importanza della partecipazione a questi eventi, e spesso però gli studenti, questa è una riflessione mia, diciamo personale, anche confrontandomi con altri colleghi, tendiamo a viverli come un qualcosa di utile però anche un qualcosa in più da fare, e

specialmente per chi come me ha lavorato insomma per gran parte della magistrale magari non ho colto tutto ma pochissimo perché ho fatto soltanto il career day, peraltro una volta sola, perché davo la priorità comunque allo studio o al lavoro, non era in quel momento la priorità. In realtà poi finita la magistrale, quando dopo 27 novembre mi sono trovata a mandare curriculum alla qualunque persona veramente, ho detto però vabbè se avessi forse partecipato a qualche incontro in più, anche alla palestra dell'intraprendenza o magari quello della formazione, della scrittura proprio del curriculum, la redazione del curriculum, cioè mi avrebbero sicuramente giovato, però ho un po', non lo so, anche caratterialmente tendo a voler fare il meglio quello che devo fare in quel momento, poi tra me mi dicevo quando dovrò cercare lavoro a quel punto lì cercherò di reperire tutte le informazioni necessarie per il curriculum, per altre cose. quindi ho partecipato al career day perché quella era un'esperienza che mi permetteva di interfacciarmi con le realtà esterne, quindi di conoscere alcune cooperative, di capire, di conoscere, di imparare cosa c'era là fuori. Quindi questa è stata un'esperienza che ho voluto fare perché secondo me era una delle più importanti, per me, per la mia professione futura. Però devo dire che ho sempre pensato che fossero tutte comunque esperienze importanti da fare, e quindi ho sempre, anche confrontandomi con altri colleghi di altre università, valorizzato tanto questo aspetto dell'Università di Firenze, del nostro dipartimento, che tende molto a stimolare noi studenti e ad aiutarci in questo, però poi in realtà di fatto ho partecipato solo al career day perché ho dato alla priorità allo studio, al lavoro, poi all'esperienza a (inc.), quindi ero molto concentrata sul momento e sul dare il massimo su quello che avevo al momento, che non era certo per me voler andare, come faccio ora, alle cooperative o alle agenzie formative. Un po' questo ecco, però sicuramente è un aspetto importante che non... ecco forse potessi tornare indietro magari cercherei di sviluppare un po' di più.

INTERVISTATORE - E appunto facevi riferimento alla laurea alla fine di novembre, no? P15 - Sì.

INTERVISTATORE - Che cosa è successo dalla laurea ad oggi?

P15 - È successo che il 27 novembre ho chiuso il mio percorso universitario e dal, praticamente mi sembra era un lunedì, insomma dal martedì ho iniziato subito a mandare curriculum perché volevo vedere, ero preso un po' dall'entusiasmo di aver chiuso al top, quindi volevo subito fare, mettere subito in pratica quello che avevo imparato. In realtà poi devo dire che me la sono anche un po' goduta perché feste di qui, feste di là, festeggiamo la laurea, poi il Natale, la famiglia, i viaggi, insomma dalla fine di novembre alla fine delle feste, quindi all'8 gennaio sì ho mandato del curriculum ma sì vi sono anche un po' rilassata, presa del tempo per me e goduta le vacanze di Natale, detto proprio sinceramente. Dall'8 gennaio ho iniziato tantissimo a cercare lavoro, mi sono data molto da fare, poi è arrivata la bella notizia da una cooperativa che, come dicevo prima è (omissis), che ha sede legale qui a Firenze, che ha appalti in tantissime strutture comunali parlando di asili nido, perché io sono stata assunta come educatrice asilo nido per le sostituzioni, quindi ho avuto questo contatto dall'ufficio personale, mi proponevo un colloquio, la settimana prima, la seconda settimana del mese di gennaio ho fatto il colloquio e sono stata richiamata il giorno stesso, scelta, e il 22 ho firmato il contratto. Il 23 gennaio sono entrate in servizio ecco. Quindi ora lavoro, faccio le sostituzioni negli asili nido. Sicuramente non è il contratto della vita perché era un contratto a tempo determinato fino al 30 giugno, sicuramente non è il massimo della vita per me, perché si tratta comunque di un contratto con un minimo di 15ore settimanali, è capitato che ne abbia fatte anche il doppio come è capitato che magari ne abbia fatte 15 e mezzo o 15. Sicuramente richiede la massima flessibilità e disponibilità perché il giorno prima per il giorno dopo ti possono chiamare e mandare in un comune sempre nella Provincia di Firenze, o pochi ne hanno nella Provincia di Pisa che rispetto alla mia ubicazione non è lontanissimo però magari mi è capitato anche che il giorno prima per il giorno dopo mi mandassero a 40 km di distanza, quindi devi essere molto flessibile e non dico vivere per il lavoro ma quasi, cioè anche comunque tutto l'aspetto di tutto quello che c'è oltre il

lavoro, che è la vita personale, quindi impegni, sport, amici eccetera, sono messi un po' a dura prova perché ovviamente non sapendo mai quando sei a lavorare, per quante ore, e fino magari a poche ore prima, riesco ad organizzarmi peggio. E per me che sono sempre stata un generale sulla mia agendina settimanale è una bella sfida. Sono tre settimane che lavoro quindi non è una vita, sono contenta perché comunque tante persone che conosco magari anzi che un mese e mezzo ci impiegano un anno e mezzo trovare lavoro di questi tempi, quindi non mi lamento assolutamente però posso dire che è una bella sfida che mi sono sentita di cogliere però comunque è una bella sfida. Abituata com'ero a lavorare a Siena, e facevo le mie ore, da lunedì io sapevo tutta la settimana eccetera, seppure magari era lontano, o comunque la prima esperienza di lavoro eccetera, era sempre più serena, più ordinaria.

INTERVISTATORE - Più ordinata.

P15 - Sì e ordinata, infatti. Però sono contenta. E poi oggi mentre ero al lavoro mi ha chiamato anche un'altra cooperativa, che è la cooperativa Merlino, non sono riuscita a richiamarli, infatti ho il cellulare in tasca perché ho provato a richiamare ma non sono riuscita a sentire nessuno, quindi immagino che magari ci possa essere bisogno, non lo so, non ho ancora avuto contatti diretti però avevo mandato il curriculum sembri primi di gennaio, quindi magari...

INTERVISTATORE - Magari vogliono farle qualche proposta, magari ce ne può parlare senza qualche sviluppo, ci fa piacere saperlo anche nei prossimi giorni.

P15 - Sì sì, tanto immagino che insomma breve mi metterò in contatto.

INTERVISTATORE - E come immagina il suo futuro professionale da qui ai prossimi due anni?

P15 - Dunque da cui è prossimi due anni mi piacerebbe veramente veramente tanto, ho quasi timore a dirlo, comunque vincere un concorso, mi piacerebbe tanto, infatti sto partecipando a due, e vorrei farmi spazio a livello comunale sull'asilo nido, quindi sto partecipando a questi due concorsi, sempre perché se vogliamo un cambiamento nel domani è bene mettersi in moto nell'oggi, però non escludo anche lo sviluppo comunque della professionalità a livello di agenzie formative, quindi a livello comunque di progettazione, a livello di docenza con l'utenza degli adulti, e quindi dal momento che non sono in conflitto di interesse le due professioni mi piacerebbe anche, perché no, a lavorare per avere l'opportunità di svilupparle entrambe.

INTERVISTATORE - E che cosa stai facendo per svilupparle entrambe? Stai facendo qualche attività precisa oltre ai concorsi?

P15 - Sì l'attività precisa è un contatto che ho mantenuto dopo la tesi di laurea, la ricerca di tesi, con l'agenzia formativa Forum di Santa Croce, che è agenzia dove io ho svolto tutto il mio lavoro di tesi, e quindi questo contatto mi permette non di averci a che fare ad oggi da un punto di vista lavorativo ma comunque sempre di non mollare la presa, cioè mi faccio sentire, quando comunque fanno delle giornate di presentazione dei corsi vado sempre, ho comunque continuato a mandare il mio curriculum e sono in contatto con la socia, sono tre socie, con una delle tre, sempre per propormi magari se c'è qualche attività di presentazione...

INTERVISTATORE - Chi stare alla finestra insomma.

P15 - Di stare alla finestra sì, in particolare con quest'agenzia formativa perché diciamo è nato anche un po' un rapporto, come dire, personale, al di là poi dello sviluppo della mia tesi. In più il mio fidanzato fa delle docenze lì, lui è un chimico e ha sviluppato delle docenze in quest'agenzia formativa in ambito di chimica conciaria, sviluppo di questo settore, e quindi già avevo il contatto prima, e quindi sto cercando un po' di capire se ci potrebbe essere spazio anche per me. Loro fanno anche molto sul tutoraggio, quindi i docenti hanno comunque sempre il tutor in classe, specialmente periti, drop out, queste categorie sociali, hanno l'esigenza del tutor, che si sposa molto con la mia laurea magistrale, potrei farlo. Quindi magari chissà, mi sto sempre cercando di far sentire, anche se ad oggi non ho nessun tipo di proposta.

INTERVISTATORE - Un'ultima domanda, esce un po' dalla sola dimensione lavorativa, che relazione c'è tra questo progetto di vita professionale e il tuo progetto di vita personale?

P15 - È una relazione strettissima, per fortuna non ho bisogno della mia professione per poter coronare quelli che sono dei sogni, parlando così diciamo in termini un po' più emozionali, ma comunque anche dei progetti di vita personali concreti. Quindi non è fondamentale per me il lavoro, tant'è che a giugno mi sposo, quindi comunque grazie a Dio, alle nostre famiglie e al mio fidanzato, possiamo mandare avanti il nostro progetto di vita senza diciamo contare sul mio apporto da un punto di vista economico, perché di quello si sta parlando, perché purtroppo o per fortuna quelli servono anche per sviluppare anche la vita personale. Quindi grazie a Dio non ho queste esigenze e posso permettermi di far andare avanti la mia vita a prescindere dal mio contrattino a pochissime ore, con una cooperativa per iniziare a fare la gavetta. Quindi il mio progetto di vita va di pari passo sì ma fino ad un certo punto, nel senso che sto già mettendo dei progetti importanti come quello ovviamente della convivenza, che faccio da due anni e mezzo, e del matrimonio ora a giugno. Sicuramente però è condizionato non tanto dal punto di vista economico quanto dal punto di vista logistico, quindi per esempio una cosa molto stupida non ho cambiato residenza, io sono sempre residente, risulterò in Provincia di Pisa, a Fucecchio, non ho cambiato la mia residenza rispetto al domicilio e non la cambierò nemmeno da dopo sposata e nemmeno ora che mi sto per sposare perché vorrei avere l'opportunità di lasciarmi libera di andare dove vinco un concorso, perché no, sto partecipando ad un concorso a San Sepolcro, Provincia di Arezzo, per noi non sarebbe un problema tornare a vivere là. Quindi sicuramente diciamo da un punto di vista pratico non è condizionata però fino ad un certo punto ecco, quindi in questo senso qui, va di pari passo però fino ad un certo punto. Sicuramente ho tanti progetti, tantissimi, sia da un punto di vista lavorativo che di vita, però sicuramente è anche un periodo dove, essendomi laureata a novembre, siamo a febbraio, già il fatto che il lavoro è tanto per me, e già il fatto che a giugno posso sposarmi è tantissimo, sicuramente non ho ancora di più fretta di fare le cose, ci vuole anche un tempo fisiologico.

INTERVISTATORE - È con inizio di percorso.

P15 - Ci sono secondo me delle buonissime basi però è un inizio, quindi ho sempre tutta la vita davanti e sicuramente tante cose cambieranno.

INTERVISTATORE - Okay, perfetto, grazie per il tempo, per la disponibilità.

INTERVISTA #16

INTERVISTATORE - Okay, allora ciao Omissis, grazie per la tua disponibilità. Come saprai il progetto che stiamo portando avanti è una prosecuzione dello studio che abbiamo fatto sullo studio dell'employability per gli studenti di laurea magistrale, in particolare stiamo cercando di sondare l'impatto diciamo del percorso formativo dalla fine della scuola secondaria ad oggi sulla costruzione di professionalità dei nostri studenti. Quindi a questo proposito abbiamo elaborato un questionario che andrà diciamo in una prima parte a fare un excursus di tutto il percorso svolto fino ad oggi, e in una seconda parte poi un focus sulla laurea triennale, poi un focus sulla laurea magistrale attuale e una parte sulle prospettive future. Quindi andiamo subito diciamo alla prima domanda, guardando indietro al tuo percorso dalla scuola secondaria ad oggi quali sono state le tappe fondamentali che ha caratterizzato le tue scelte.

P16 - Dunque, innanzitutto ti faccio questa premessa, che rispetto alla scuola superiore che ho fatto, che era un liceo linguistico, la scelta poi di rifinire su una laurea a indirizzo diciamo educativo non aveva un nesso troppo diciamo logico, ed è venuta grazie ad un consiglio avuto da un professore proprio delle superiori che mi vedeva bene in quest'ambito. Preso il consiglio mi sono iscritta, quindi chiaramente non con troppa consapevolezza.

INTERVISTATORE - In che senso questo consiglio?

P16 - Nel senso che poi ho trovato dopo nella triennale la maggior parte delle compagnie provenienti da pedagogico, per dire. Quindi questo consiglio è stato diciamo un suggerimento che cambiava tutto il percorso che avevo davanti perché avevo scelto linguistico quindi mi piaceva viaggiare, le lingue, tutt'altra cosa, niente a che vedere. Questa scintillina in realtà è stata quella giusta perché preso questo percorso della triennale mi sono trovata benissimo. Ho iniziato dopo, cioè dal secondo anno in poi subito a lavorare, perché ho fatto il servizio civile, sono stata presa come poi dipendente nello stesso posto...

INTERVISTATORE - Presso?

P16 - Il centro Italiano femminile, che è un'associazione di volontariato che ha un solo dipendente e il segretario, e mi hanno preso fare la segretaria. Quindi anche nel corso comunque della triennale ho sempre avuto questo contatto con il lavoro che aveva questo forte collegamento anche con quello che stavo studiando, perché in questa associazione si fa... a parte che è anche agenzia formativa quindi polemici sono ritrovata anche dopo a contatto col lavoro, fanno anche il doposcuola per i bambini, i corsi per gli adulti, informali, quindi comunque ci ritrovavo, cioè le competenze che trovavo nella triennale le andavo poi subito a portare sul campo.

INTERVISTATORE - Ad applicare.

P16 - Sì, mi era data questa possibilità perché chiaramente il contratto era un part-time segreteria però poi ho fatto molto altro, e quindi sì mi si sfruttava anche per quello che portavo dagli studi. Poi dopo la triennale ho deciso di continuare perché mi è interessata questa cosa, questa parte della formazione proprio grazie anche a questo lavoro, dove essendoci anche agenzia formativa avevo visto un po' tutta la parte della progettazione, di cui non mi sono occupata direttamente ma che ho aiutato...

INTERVISTATORE - L'hai vista passare insomma.

P16 - Esatto, la progettista. E quindi niente ho deciso di continuare. Poi ora attualmente già mi si ricambia un po' il percorso, nel senso che ora sto lavorando in una new RSA come educatrice ed entrando in questo ambiente mi sono un po' più appassionata a questo mondo e ci vedo più una prospettiva, grazie a questa magistrale, magari da un punto di vista di coordinamento del servizio, di formazione del personale all'interno di quelle realtà. Quindi anche qui siamo su un altro... sono connesse le cose però sono diverse.

INTERVISTATORE - E attualmente continui a lavorare al centro femminile?

P16 - No, ci lavoro però sono rimasta nel consiglio, perché è un'associazione e quindi sono ancora la segretaria del consiglio.

INTERVISTATORE - La segretaria diciamo eletta, però a livello elettivo, non la segretaria amministrativa.

P16 - Esatto, quindi sono ancora in contratto, quando ci sono progetti e cose del genere mi chiamano, si fanno quelle riunioni, quel che posso dare CO volontariato lo do lì.

INTERVISTATORE - Sul piano lavorativo quanto tempo hai lavorato presso il centro Italiano femminile?

P16 - Allora lì dal 2013, che ho fatto l'anno di servizio civile, fino al 2017, inizio 2017.

INTERVISTATORE - Quindi è la cooperativa sociale invece?

P16 - Da metà 2017.

INTERVISTATORE - In corso.

P16 - Esatto.

INTERVISTATORE - Hai fatto un percorso, insomma hai descritto un percorso piuttosto articolato, con tanto lavoro dentro ma anche con l'esperienza universitaria. Guardando indietro a questo percorso di vita che cosa cambieresti?

P16 - Devo dire forse, ora è complicato però probabilmente dedicherei più tempo allo studio, anche proprio alla frequenza dell'Università, frequentare l'università, perché in realtà tutto questo impegno mi ha portato via dal frequentare tante lezioni, cioè ho fatto tanti danni da non frequentare, e probabilmente siccome quelle che invece ho frequentato mi sono tornate molto utili forse sarebbe stato più utile, però non saprei come...c'è comunque dall'altro lato questo è stato importante e quindi non penso che cambierei qualcosa. Penso che se le giornate fossero state di 52 ore magari avrei preferito dedicare anche più tempo all'università stessa.

INTERVISTATORE - Okay, va bene. E pensi di riuscire a farlo nell'ultima parte del tuo percorso? È un auspicio?

P16 - Sì l'idea c'è però ora questo lavoro che ho attualmente è quasi full-time, è un part-time è perché l'ho richiesto per avere almeno un giorno, il lunedì, per studiare, perché altrimenti sarebbe stato un full-time, dal lunedì al venerdì più il sabato mattina, dove proprio neanche il tempo di studiare effettivamente. Quindi ci sarebbe la volontà però effettivamente adesso ne mancano tre esami, so che li preparerò in autonomia, è chiaro vabbè presentandomi a qualche ricevimento, chiedendo aiuto eccetera, però frequentare l'università...

INTERVISTATORE - Viverla è diverso.

P16 - Esatto.

INTERVISTATORE - Va bene questo è un po' il quadro introduttivo, per capire il tuo percorso. Focalizziamoci un po' su percorso di laurea triennale, prima facevi riferimento che la scelta è stata orientata da un professore, puoi spiegare meglio questa parte?

P16 - Sì, praticamente è andata così, quest'insegnante era un insegnante delle superiori, che ho incontrato alle superiori...

INTERVISTATORE - Che cosa insegnava?

P16 - Filosofia e storia, che aveva questa particolarità di trovare negli studenti una dote, insomma cercava la particolarità dello studente. E probabilmente in me aveva visto una predisposizione a cose del genere, per esempio in classe c'era una ragazzina con la sindrome di Down e io mi ci dedicavo tantissimo e lui aveva notato quindi mi chiedeva "ma perché non fai qualcosa...", tant'è che grazie al suo suggerimento già in anticipo ero andata a far volontariato nell'associazione per persone Down a Pisa, quindi diciamo era stato vicino un po' tutti e aveva dato questo consiglio. Arrivata alla fine delle superiori io non sapevo che farne, cioè non sapevo che fare e lui mi disse "ma perché non provi, perché è interessante, e poi non vai a fare l'insegnante", insomma me la mise bene e infatti mi sono informata poi in autonomia perché non conoscevo nessuno che l'avesse fatto, cioè non avevo un aggancio, mi sono fidata di un consiglio un po' così.

INTERVISTATORE - Ma con lui ne hai parlato, cioè è un consiglio che gli hai chiesto tu?

P16 - No, me l'ha dato lui.

INTERVISTATORE - Ma durante un colloquio o una conversazione così, cioè era un momento strutturato dalla scuola?

P16 - No, ad uno dei colloqui con i genitori, in cui mi presentai col mio padre e insomma ragionando, perché era una persona molto informale quindi parlava un po' così, venne fuori quest'idea, questa proposta che considerai, e appunto è andata così. Quindi diciamo non è stata troppo pensata, riflettuta, voglio fare questo nella vita. No, è stato un consiglio preso, perché poi leggendo, informandomi mi piaceva, e dove poi mi sono ritrovata bene, forse per fortuna, forse magari poteva andare anche in un altro modo e...

INTERVISTATORE - Però insomma fatto sta che poi dopo...

P16 - È andata bene perché mi sono trovata bene in modo particolare in connessione con il lavoro, cioè ho subito avuto modo di mettermi alla prova in dei contesti lavorativi dove ho visto che effettivamente mi sentivo parte di questo percorso.

INTERVISTATORE - E giusto una domanda che esula un po' dal questionario, questo tipo diciamo di percorso d'orientamento che faceva questo professore è stato fatto anche con altri studenti che tu sappia?

P16 - Sì, con qualcuno sì, però non era una cosa strutturata.

INTERVISTATORE - E che esiti ha dato?

P16 - Allora ci sono delle compagne che avevo che effettivamente hanno anche loro trovato poi la loro strada che è tuttora la stessa, loro sempre in ambito linguistico, quindi mediazione linguistica eccetera, però grazie sempre ad un suo suggerimento si sono trovate bene. Quindi sì non era una cosa strutturata però effettivamente lui sapeva trovare forse la scintilla che tante volte a quell'età uno dice boh, chissà cosa... e quindi si sapeva dare questo suggerimento.

INTERVISTATORE - E sempre fuori dal questionario, secondo te perché questa... escluderei la ragione dei super poteri, perché pensi che quel professore sapeva trovare questa scintilla?

P16 - Probabilmente aveva un'esperienza solida alle spalle, perché non era un professore giovane, e sicuramente sapeva che cosa.. cioè aveva questa competenza di... si era preso a cuore questa competenza della scuola in realtà non prende più di tanto, di indirizzare gli studenti su un percorso definito, non tanto generico, perché spesso nelle superiori ci si ritrova ti accompagnano a vedere l'università che si fa di più a quel percorso, mi ricordo ci accompagnarono a vedere l'università di lingue, è finito lì, se ti garba bene sennò fai qualcos'altro. Lui probabilmente non che avesse come dici questa cosa dei super poteri, però aveva capito che era importante saper dare un, non lo so, un indirizzo al percorso di giovani che hanno 19 anni e che da soli probabilmente non si rendono conto di tutta la gamma che poi può offrire il mondo del lavoro o l'università. Probabilmente la stessa esperienza sua gli aveva insegnato che per non disperdere tanti giovani c'era bisogno di dare un suggerimento più solido.

INTERVISTATORE - Okay va bene, giusto per approfondire questa stretto qui.

P16 - Sì non saprei poi se magari ha fatto qualche corso, non lo so, questo non lo so.

INTERVISTATORE - Torniamo diciamo alla parte della nostra laurea triennale, cosa pensi di aver appreso di fondamentale? Dicevi che l'hai fatta in buona parte da non frequentante giusto?

P16 - Sì.

INTERVISTATORE - Quindi più che sugli insegnamenti e sulle lezioni quali pensi siano stati gli studi, le discipline che ti hanno dato una certa solidità a livello professionale?

P16 - Allora sicuramente una parte l'ho frequentata e quindi è una parte che comunque mi rimane. Ci sono dei professori che mi sono rimasti più la persona per quello che portava in classe, nei testi studiati eccetera, per esempio uno è (omissis), non so se si possono fare nomi...

INTERVISTATORE - Si dovrebbe.

P16 - Quindi pedagogia di comunità e insomma ci dava un'ampiezza a quello che si andava fare, e quindi mi ricordo bene che tornavo a casa soddisfatta e contenta di aver sentito parlare di che cosa fa l'educatore, c'è finito questo percorso cosa andate a fare.

INTERVISTATORE - Che cosa intendi per ampiezza?

P16 - Ampiezza nel senso che non ci si limitava né nelle lezioni né nei testi in generale, almeno io l'ho presa così, ad una disciplina chiusa, a delle nozioni, a delle teorie, insomma ha dei punti fissi, non ci si limitava, c'erano anche quelli ma c'era anche tutto un ventaglio di, come si può dire, di conoscenze, di informazioni che ci facevano sentire perché siamo qui e cosa si fa a fare, e mi ricordo proprio bene questo fatto di cosa fa l'educatore, perché lo fate, cosa volete diventare, cosa andate a fare, qual è il vostro ruolo. Quindi l'ho sentita come una parte importante. Forse non ci fosse stata sì si arriva comunque in fondo e si fa però con un po' più di dubbi, cioè comunque percorso si può fare anche senza aver la minima cognizione di cosa si va a fare invece con questo c'è stato, ed è stato importante. E poi anche negli esami che ho preparato in autonomia, soprattutto alla fine, ci sono stati diciamo dei punti fissi che ho trovato importanti poi nel lavoro, ma le stesse nozioni o comunque testi e teorie sulle relazioni umane, che quando si vanno a studiare poi uno si ritrova a mettere, che insomma mi davano questo particolare interesse. E poi la stessa stesura della tesi che ho fatto con dalla professoressa Guetta, e che è stata interessante perché io proponevo un discorso sempre sull'anzianità, che poi oggi mi ritrovo a lavorare su questo campo quindi probabilmente è quello, e volevo parlare di questo progetto sull'Alzheimer che includeva la figura dell'educatore e la professoressa mi disse "ben volentieri, è un argomento interessante e non si tratta tanto spesso", quindi ho trovato anche l'interesse da parte sua per un argomento poco trattato. E mi è stata utile anche la stessa stesura della tesi perché ho letto diversi testi importanti e insomma ho pensato a delle riflessioni e conoscenze nuove che non avevo appreso durante il corso, perché non si trattano le tematiche specifiche dell'anzianità, della malattia. Quindi questo.

INTERVISTATORE - E sempre all'interno della laurea triennale che tipo di tirocinio hai fatto?

P16 - Sempre per una cooperativa RSA, con anziani, ero educatrice quindi affiancavo gli educatori che si alternavano nel corso della settimana, vedevo le attività, vedevo la gestione, la progettazione, la stesura dei PAI.

INTERVISTATORE - Guardando un po' all'indietro in che cosa ti è utile adesso aver fatto quel tirocinio nel 2013?

P16 - È utile proprio nel lavoro perché mi sono ritrovata ad avere questa proposta di lavoro lo scorso anno, che probabilmente faceva leva proprio su questa mia esperienza di tirocinio, perché sapevo già di cosa si trattava, mi è stato protetto, cioè il fatto che la tesi fosse stata scritta su quell'argomento e che il tirocinio fosse svolto già in un settore, in un ambiente del genere, serviva per questo lavoro, ed effettivamente sì è servito perché un conto è essere catapultati senza averci una base, un'esperienza, o capire di cosa si tratta, e un conto è avere già fatto quel tipo di esperienza precisa.

INTERVISTATORE - E quando hai fatto il colloquio in RSA oltre a questo aspetto nel dettaglio che cosa hanno richiesto, oltre all'esperienza?

P16 - È stato un colloquio particolare perché in realtà mi si chiedeva, cioè probabilmente volevano più capire che persona ero, mi si chiedeva cosa avevo fatto fino a quel momento, di cosa mi occupavo nell'altro lavoro, è stata più una chiacchierata così, però mi ricordo che poi quando sono stata presa mi hanno detto "guarda questa cosa che sei andata a spulciare sull'Alzheimer nella tesi, che c'hai questo interesse particolare ti dà il punteggio che ti serve per entrare", quindi mi si chiedeva questo, cioè loro hanno indagato più che altro durante il colloquio sulla mia persona, cioè su cosa avevo fatto, su come mi relazionavo, su come avevo gestito alcune esperienze, e poi quelle del percorso formativo e in modo connesso proprio questo aspetto.

INTERVISTATORE - È interessante questa cosa. E guardando alla fine poi insomma della laurea triennale come sei arrivata ad indirizzarsi verso questo percorso di laurea magistrale?

P16 - Diciamo sempre, siamo sempre lì, sempre in modo relativamente al lavoro in quel centro italiano femminile dove lavoravo, e vabbè io facevo la segretaria però stavo appunto a fianco della direttrice dell'agenzia formativa, e visto che c'era questa possibilità, questo percorso sull'educazione degli adulti e formazione continua, c'ho visto una possibilità che lei stessa, questa stessa direttrice mi ha incoraggiato a prendere questa strada, perché appunto tutto l'aspetto della progettazione, dell'analisi del bisogno, io lì l'ho visto fare a lei aiutandola, cioè facendole da braccio destro dal punto di vista pratico, quindi nello sbrigare fogli, comune, enti eccetera, partnership e quindi lettere, insomma tutto questo lavoro che è pratico ma che ho fatto volentieri e che mi è servito perché mi ha permesso di vedere quello che era un po' più su, tant'è che quando ho iniziato poi la magistrale nell'esame di analisi dei bisogni, e anche in altri, ho ritrovato subito... che con le compagnie si diceva "ma questa cosa non si capisce" io riuscivo a capire di cosa si stava parlando perché lo vedevo nel lavoro. La stessa struttura del progetto, la progettazione cioè mi rendevo conto di come funziona proprio sul campo già prima. E quindi è stato naturale prendere quel percorso. Poi ora appunto come ti dicevo è diverso perché mi ritrovo in questo ambiente e poi magari finirà, non lo so, però quello è stato importante perché mi ha fatto appassionare a questa cosa della formazione, e anzi avevo interesse a fare ad un certo punto anche il tirocinio lì, volevo vedere se c'era la possibilità, perché mi interessava tanto l'aspetto della qualità, l'accreditamento, il sistema qualità, certificazioni eccetera. Poi ho abbandonato quest'idea perché ora vabbè vediamo, cembalo quest'altro lavoro quindi devo capire meglio.

INTERVISTATORE - Napoli dal centro italiano femminile.

P16 - Sì, perché appunto essendo sempre lì avevo visto le consulenze esterne, prepararsi all'audit del certificatore quando veniva a fare l'ispezione, quindi mi interessava proprio dal punto di vista dell'agenzia formativa tutta questa parte che è auspica al massimo ma che dà... insomma si ricollega agli adempimenti e al lavoro stesso del sistema qualità.

INTERVISTATORE - E così è successo per aver cambiato lavoro?

P16 - La proposta che è arrivata perché...

INTERVISTATORE - Da parte del RSA.

P16 - Sì, cioè o meglio io stavo lavorando di là come segretaria e una persona che conosco, quindi probabilmente tramite conoscenza, che è il responsabile di una delle RSA di questa cooperativa, mi ha contattata e mi ha detto "stiamo cercando un'educatrice con il titolo che hai te, ti va di venire a fare il colloquio?", sono andata, è andata bene e ho accettato principalmente per una questione di stipendio, questo lo devo dire, perché non c'è paragone rispetto a quello che mi si proponeva nell'associazione giustamente.

INTERVISTATORE - Perché nell'associazione hanno una struttura.

P16 - Esatto, sì, quindi ho accettato principalmente per questo motivo. Poi è chiaro che comunque mi ci sento comunque di essere nel mio perché appunto siamo sempre connessi, mi piaceva tanto anche l'altra strada, sono rimasta in contatto come volontaria però cioè c'è la sua differenza avere uno stipendio poi in fondo al mese che ti permette insomma di...

INTERVISTATORE - Certo. Possiamo dire quindi che non sia soltanto una ragione diciamo economica ma una ragione di sviluppo professionale?

P16 - Anche, sì sì, sicuramente.

INTERVISTATORE - Perché immagino anche le prospettive dentro l'associazione...

P16 - Finivano lì.

INTERVISTATORE - Cioè non c'era magari un margine di crescita all'interno.

P16 - Esatto.

INTERVISTATORE - Probabilmente in una struttura come questa, al netto della struttura ma...

P16 - È la cooperativa stessa che ha più strutture, più posizione lavorative, appunto è nato in me questo interesse particolare proprio per la figura poi del coordinamento, perché vedo come lavora, insomma mi interessano questi passaggi, a volte si fanno delle chiacchierate con la responsabile che è lì anche rispetto agli esami che sto dando, insomma si parla di questi temi e vedo che anche lì gli servono proprio sul lavoro. Quindi sì.

INTERVISTATORE - Nell'ambito del tuo percorso quale supporto hai avuto dal job placement dell'università di Firenze?

P16 - Allora io ho soltanto partecipato al laboratorio di ricerca attiva del lavoro, e l'ho trovato molto utile. L'ho messo in pratica perché i suggerimenti sulla stesura del curriculum eccetera li ho utilizzati tant'è che, e questo vabbè non c'incasta niente, nel senso non è stata un'esperienza che poi ha avuto un seguito, ma ho utilizzato per sempre il suggerimento della lettera di presentazione che si mette prima del curriculum, che non avevo mai utilizzato prima, e dopo l'ho inviata ad un'agenzia che fa doposcuola per i bambini, la mandai subito dopo aver fatto questa cosa e mi contattarono. Andai, feci una prova eccetera, poi fui io a rinunciare perché avevo l'impegno come segretaria di là, però vidi che effettivamente funzionò subito. E quindi Sì è stato molto utile questo laboratorio. Non sono andata avanti poi col CV check eccetera per mancanza di tempo, non ho approfondito, però l'ho trovato importante.

INTERVISTATORE - Quindi lo meno a che punto sei della laurea magistrale, quanto ti manca?

P16 - Mi mancano tre esami.

INTERVISTATORE - Ma sul piano della tesi, quest'aspetto qui mi interessava, cioè di tempo, e tempi ti sei data?

P16 - In questo momento è difficile perché col lavoro così presente, cioè con un solo giorno libero settimana, ho possibilità di chiedere permessi studio ma che li chiedo soltanto a ridosso degli esami perché altrimenti finiscono, non mi sono ancora fatto un'idea precisa. Sicuramente vorrei cercare di finire gli esami per giugno e iniziare a lavorare alla tesi, quindi sarà l'inizio del prossimo anno, non lo so.

INTERVISTATORE - Progetto di tesi hai in testa?

P16 - Ora proprio perché sono in questo posto di lavoro pensavo proprio alla formazione, insomma studiare qualcosa sulla formazione del personale in RSA, e insomma i servizi che si possono dare al personale, perché anche lì c'è una situazione particolare nella RSA dove sto lavorando dove per fartela breve eccellente ma c'è la cooperativa in appalto, io sono della cooperativa, e ci sono scontri, ci sono problematiche, quest'appalto probabilmente in scadenza poi sarà chiuso, e ci sono delle dinamiche particolari di lavoro tanto che recentemente sono scesi da Casale Monferrato, perché la cooperativa è di Casale, sono scesi degli esperti e dei responsabili che si occupano della gestione stessa del lavoro per portare un po' di equilibrio tra i dipendenti, tra i lavoratori, perché c'è un clima di lavoro molto teso. E quindi è stato per me è interessante partecipare a questi incontri dove ho visto questo ruolo, queste persone a arrivare dall'alto, insomma calarsi accanto a chi lavora e dire "bene dobbiamo trovare una soluzione, mettiamoci qui, parliamo", tutto lo sfogo di chi lavora e che non riesce più a sopportare dei ritmi, delle provocazioni da parte degli altri lavoratori dell'ente, e c'è tutto un lavoro dietro adesso che è interessante e sta svolgendo la cooperativa stessa per appianare un po' il clima. E ho trovato interessante tutta questa parte dall'alto che viene ad occuparsi di cosa fanno in modo stretto poi i dipendenti che sono in difficoltà, che da soli non potrebbero risolvere, cioè lo stesso solo responsabile di struttura per la cooperativa non è in grado, cioè è sommerso, quindi ha chiesto l'aiuto dall'alto.

INTERVISTATORE - E come vivete in questo clima di tensione?

P16 - Siccome sono arrivata da poco diciamo per me è curioso vedere cosa sta succedendo, l'ho presa come un'esperienza che mi servirà, cioè anche proprio vedere come funziona, come viene gestita, come viene risolta, e devo dire che in certi momenti

nel lavoro stesso è davvero difficile perché c'è proprio un'attenzione, c'è il direttore di struttura che sta adottando degli atteggiamenti poco diciamo condivisibili, che addirittura si sentono voci, non sono sicure però sembra che voglia togliere, per risparmiare, la figura dell'educatore, però per legge non si può, quindi si sentono un sacco di discorsi, è tutto un grande vortice che però sto vivendo bene, cioè non si sente attaccata come tanti lavoratori che sono lì dentro, probabilmente da anni sopportano, e la vedo come un'opportunità di, boh, di capire questi tipi di situazione che so che sono frequenti, perché dove ci sono enti con o cooperative, appalti eccetera, sono tipici, cioè molto spesso succede. E sinceramente al momento non mi sento troppo legata a questo ruolo in quella determinata struttura per sempre, assolutamente, cioè sarei disposta in qualsiasi momento ad accettare qualcos'altro, insomma a cambiare, a mettermi alla prova. Quindi forse la vivo in modo abbastanza distaccato da capirla, a differenza appunto di tanti colleghi che vedo che sono troppo oppressi probabilmente.

INTERVISTATORE - E proprio a questo proposito come immagini il tuo futuro professionale da qui ai prossimi due anni?

P16 - In modo specifico non saprei, però penso di poter comunque essere da qui a due anni è rimasta nella cooperativa, perché condivido molto il modo di lavorare, appunto questa stessa cosa che sono venuti mi piace, mi ci sento, penso quindi mi ci vedo da qui ai prossimi due anni, magari con una prospettiva appunto di affiancamento di figure di coordinamento, di responsabili, non a livelli altissimi ma di strutture stesse, questo sì, succederà, però mi ci vedo, mi ci sento.

INTERVISTATORE - Stai lavorando per.

P16 - Sì sì.

INTERVISTATORE - E invece l'ultima domanda insomma, che esula un po' da quello di cui abbiamo parlato finora, che relazione vedi fra la tua prospettiva di carriera e il tuo progetto di vita personale?

P16 - Penso che siano due percorsi che si possono tranquillamente allineare. Attualmente è complicato pensare nello specifico perché chiaramente non ho ancora una base per quanto riguarda la mia vita personale, per cui sapere che, non so, mi comprerò una casa, tutti questi passaggi, però c'è il desiderio e penso che si possano tranquillamente affiancare questi due percorsi e probabilmente c'è una cosa particolare diciamo a cui penso che è comunque quella di rimanere nel territorio, cioè di non spostarmi più di tanto questo sì, perché magari in passato mi sentivo già più aperta, "se capita parto, vado", ora forse lo penso meno ma proprio perché mi sento legata a questo tipo di lavoro, a questo ambiente, e quindi boh vedendoci una prospettiva con questo specifico datore di lavoro ci vedo la possibilità di incrociare un eventuale futuro di vita.

INTERVISTATORE - Okay va bene, magari nei prossimi mesi ci risentiamo e vediamo come va, come sei evoluta, e niente io nel frattempo ti ringrazio.

INTERVISTA #17

INTERVISTATORE - Allora ciao (omissis), buonasera. La ricerca che stiamo conducendo ha l'obiettivo di approfondire la ricerca PRIN, quindi il progetto employability and competences sullo studio e lo sviluppo dell'employability da parte dei laureati in scienze dell'educazione degli adulti. Il questionario che abbiamo sviluppato ha l'intento di mappare tutto quello che è successo diciamo dalla fine della scuola secondaria ad oggi con un particolare focus sulle attività, esperienze insomma che si sono sviluppate nel corso di laurea triennale, nella magistrale, e con una parte sulle prospettive future. Quindi faremo una prima parte di intervista su una visione di insieme, focalizzatoci poi sulla laurea magistrale, poi sulla magistrale e poi sul post laurea. Quindi guardando indietro al tuo percorso dalla scuola secondaria ad oggi quali sono state le tappe fondamentali che hanno caratterizzato le tue scelte.

P17 - Okay, vediamo, diciamo come è stato il processo per cui ho scelto il percorso di educazione sociale?

INTERVISTATORE - Sì.

P17 - Allora io intanto ho fatto il liceo psicopedagogico sociale, quindi una volta diplomato lì diciamo che inizialmente volevo fare infermieristica, i miei nonni mi stavano un po' spingendo a fare infermieristica tant'è che ho provato il test quantomeno due volte, e diciamo che alla seconda sono entrata però avevo già avviato il percorso di educazione sociale e non mi interessava più a quel punto abbandonare e educazione sociale dato che avevo incominciato il percorso, per una semplice questione anche sia logica che di interessi sulle materie, perché comunque venendo da un percorso di pedagogia diciamo che rispetto a tutti gli altri corsi di questa facoltà di scienze della formazione mi sembrava molto più interessante percorrere la scelta dell'azione sociale. Quindi diciamo un po' vedendo anche quelle che erano le materie, devo dire la verità che all'inizio quando mi sono iscritta non ero molto consapevole poi degli sbocchi, cioè è una consapevolezza che poi ho acquisito, quindi non è che l'ho scelta perché ho detto oddio voglio andare a fare l'educatore professionale purtroppo, forse è una cosa su cui avrei dovuto pensare meglio...

INTERVISTATORE - In che senso?

P17 - No appunto cioè che uno sceglie un percorso, e ora vabbè sono anche più grande e più consapevole, forse avrei dovuto più pensare al dopo invece mi sono molto focalizzata su quella che era la piacevolezza delle materie da studiare.

INTERVISTATORE - E perché facevi riferimento agli educatori professionali?

P17 - Cioè nel senso perché ho detto che forse c'avrei pensato un po' meglio?

INTERVISTATORE - Sì.

P17 - Perché sempre perché comunque non ero molto consapevole di tutto il discorso anche legislativo, proprio come figura non l'avevo inquadrata nemmeno io, cioè proprio una volta entrata piano piano ho acquisito consapevolezza, ma non era nemmeno qualcosa... cioè quando per esempio, se posso travisare un attimo, siamo comunque flessibili, cioè quando sono arrivata alla laurea triennale il motivo per cui poi ho scelto la magistrale che ho detto oddio, cioè non sapevo proprio come muovermi perché quella triennale non è bastata, cioè l'educazione sociale alla fine sono uscita e ho detto oddio cosa ci faccio con questo titolo, cioè sì educatore professionale però..

INTERVISTATORE - Educatore professionale socio-culturale.

P17 - Ah questo voler intendere, certo.

INTERVISTATORE - Mi chiedevo se avevi guardato anche all'ambito dell'educatore professionale in ambito sanitario, visto che avevi fatto anche un percorso di infermieristica.

P17 - Giusto è vero, no non facevo riferimento a quello, no anzi quella lì l'avevo scartato come opzione anche se avevo mezzo pensato quando andai a fare il test per infermieristica, ti mettono le preferenze, poi hanno le loro graduatorie, nel caso mi

avrebbero inserito in quell'altro, però comunque non l'avevo proposta tratta come un'opzione, avevo scelto scienze della formazione perché comunque avevo fatto lo psicopedagogico.

INTERVISTATORE - E dicevi che alla seconda eri entrata in infermieristica, al secondo tentativo o al secondo scorrimento?

P17 - Era ai scorrimenti.

INTERVISTATORE - Quindi hai fatto il test una volta sola.

P17 - No no l'ho fatto due volte in due anni diversi.

INTERVISTATORE - Quindi uno ha appena finito il liceo...

P17 - Sì un anno, però ero già al secondo anno della triennale e ho detto non abbandono la triennale per andare a fare... diciamo che era una cosa in cui mi stava spingendola famiglia, perché loro lo sanno, boh, nel senso che non sono portata per fare infermieristica, però diciamo che stavo un po' seguendo le indicazioni che mi stavano un po' dando in famiglia, i nonni in particolare, e boh quindi ci avevo provato per dare soddisfazione a loro però alla fine a metà della triennale non aveva senso lasciare per fare una cosa che ovviamente non mi piaceva, mi dicevano "ah trova a fare i test, dai fallo", quindi studiavo anche in estate per passare un po' questo test, che poi alla fine sono contentissima di non essere andata infermieristica comunque. E niente, quindi sì, cioè educazione sociale perché, sì, sia lo vedevo incontrata con il percorso del liceo e sia perché comunque sono miei interessi, però ripeto non avevo valutato bene il profilo in uscita.

INTERVISTATORE - E guardando indietro al tuo percorso, fino ad oggi che cosa cambieresti?

P17 - Cosa cambierei? Mah, diciamo che non ho... no, non penso che cambierei qualcosa perché rispetto alle mie possibilità cioè alla fine ho fatto scelte che ho visto in un certo senso anche sempre coerenti con quelli che sono stati percorsi precedenti, quindi non è che dico oddio avrei voluto fare, che ne so, tipo proprio un percorso diverso, ne sparo uno a caso, che ne so, filosofia o un qualsiasi altro percorso, insomma qualsiasi altra cosa, comunque rispetto a qualsiasi altra cosa è quello che vedo più coerente anche con come sono io. Quindi rispetto alle scelte all'interno di questa specifica facoltà devo dire che qualche volta ho avuto il pensiero di cambiare verso addirittura formazione primaria, ma...

INTERVISTATORE - Come mai?

P17 - Senti perché un po' sotto l'influenza di alcune mie amiche, quindi le mie colleghe, proprio amiche che lo facevano e che veramente mi dicevano era bellino, poi comunque lavorare nelle scuole con i bambini è sempre bello, e poi perché comunque per le materie, cioè è bello, esci comunque con una visione un po' a 360°, devi insegnare comunque le basi di un po' tutto ai bambini quindi è una cosa così, insomma diciamo era un po' per questo, ma però devo dire che sono contenta di aver fatto il percorso che ho fatto all'interno di questa facoltà, perché appunto sempre per un discorso di coerenza, di linearità con il percorso, perché non so, cioè anche di andare in altre facoltà, altri percorsi, cioè che ne sto per dirti tutti mi parlavano di quanto è bella la facoltà Bologna e mi dicevano ma che stai a fare il master, la magistrale qua a Firenze, tutti a scappare a Bologna, infatti la maggior parte delle persone che erano in triennale con me questa facoltà non ci sono perché sono andate a studiare alla magistrale a Bologna. Io ovviamente vabbè per questioni proprio pratiche, pratiche economiche, cioè non posso permettermi di andare a vivere in un'altra città in questo momento, quindi ho preferito scegliere questo percorso qui a Firenze.

INTERVISTATORE - Che differenza ti davano tra Bologna e Firenze?

P17 - Senti non sono stata molto a valutarle però, cioè non ho guardato nello specifico quali sono le cose per cui in particolar modo cambiava, mi parlavano proprio di un atteggiamento anche diverso rispetto all'insegnamento delle materie, quindi c'era un po' quest'influenza ma al livello più di relazione o comunque modalità di apprendimento,

non lo so, cioè c'era questa cosa di cui mi parlavano secondo la quale la magistrale a Bologna era più... poi nella perfetta delle materie e di che cosa c'avesse in più non lo so, perché appunto non ne ho esperienza personalmente. Poi la domanda scusami era?

INTERVISTATORE - Era che cosa avresti fatto di diverso.

P17 - No niente, questo è il percorso che mi figuravo più per me, rispetto anche alle magistrali di qua...

INTERVISTATORE - Questo è un passaggio più avanti. Guardando all'esperienza formativa della laurea triennale nello specifico, un po' l'avevi già accennato facendo riferimento ad infermieristica, come sei arrivata a scegliere proprio il corso di laurea in scienze delle educazioni sociali?

P17 - Proprio educazione sociale?

INTERVISTATORE - Perché proprio quel corso.

P17 - Beh sì, perché diciamo che l'altra opzione.. scusami io c'ho questa cosa che quando spiego le mie scelte le spiego un po' in relazione a quella che è anche l'offerta, cioè nel senso...

INTERVISTATORE - Va benissimo.

P17 - Io valuto quello che c'è nella facoltà e poi dico... cioè io ho visto che comunque c'era scienze dell'infanzia che, no, no; educazione sociale sì, molto sì, perché comunque era più ampia, cioè nel senso ti dava la possibilità di essere molto più flessibile come spendibilità del titolo, questo secondo me. scienze dell'infanzia la vedevo più improntata sui bambini, io comunque mi ci vedo di più a lavorare con gli adulti, o comunque anche con gli adolescenti, forse con i ragazzi anche un po' di più ma perché mi sento ancora piccola io quindi magari con gli adulti non so, devo ancora imparare a confrontarmi un po' meglio, però mi piacerebbe sicuramente, poi quella è una cosa che comunque si sviluppa nel tempo, facendo esperienza, quindi insomma non è che è una mia preoccupazione. Quindi, sì, educazione sociale perché mi sembrava quella più spendibile, infatti molto probabilmente ho visto che la triennale ora è cambiata molto, nel senso che c'ha di specializzazione, cioè nel senso ti canalizza, che è una cosa buona, però non so se io quel tipo di incanalamento mi sarebbe piaciuto, cioè il fatto di avere comunque educazione sociale come 360° ampio e flessibile come spendibilità, cioè non che fatto quello sei... oddio in realtà è una buona cosa, sì chiaramente, però poi immagino che livello lavorativo non so quanto poi sia indifferente alla persona che comunque ti assume sei hai fatto la specializzazione per i disabili o comunque per gli adolescenti, insomma quelle poi sono cose che ti prendono.

INTERVISTATORE - Guardando agli insegnamenti e alle attività formative della triennale quali ritieni siano state fondamentali per il tuo percorso?

P17 - Cioè proprio gli insegnamenti?

INTERVISTATORE - Sì.

P17 - Per il mio percorso, cioè quindi proprio personalmente cos'è che mi ha arricchito di più?

INTERVISTATORE - Sì.

P17 - Diciamo che mi piacciono molto le materie sociologiche quindi, non lo so, sociologia dei processi culturali, antropologia culturale o pedagogia dell'intercultura, cioè questo tipo di discipline sono le mie preferite in un certo senso, non so se era proprio questo che volevi sapere.

INTERVISTATORE - Sì quelle che pensi ti abbiano arricchito anche su un piano di costruzione di una professionalità.

P17 - Giusto si parla di professionalità, guarda proprio alla triennale arricchimento puramente culturale, ecco il motivo per cui sono stata non ti dico depressa però comunque giù e insoddisfatta quando ho preso la triennale perché sono uscito dicendo bene come mi vengo, com'è che faccio comunque valere il mio titolo, io in più che cosa ho rispetto a qualcun altro con il titolo in educatore sociale, cioè da un punto di vista professionale proprio, cioè no, direi che proprio il titolo della triennale è stato un

arricchimento mio, di professionale c'ho visto poco, adesso ci penso un po' meglio però... l'esame ha scelta per esempio mi piacque molto, con la Menesini, progettazione di interventi, ora non mi ricordo, era lunghissimo il nome, modelli di progettazione, insomma nei contesti sociali, quello mi piacque molto perché appunto dissi cavolo, infatti lì mi resi conto di quant'era la differenza, l'enorme oceano che c'è tra quello che fai qui e quello magari che fanno gli psicologi, non che ti dico io avrei fatto psicologia però comunque sono cose anche importanti per noi, cioè la progettazione di interventi quelle fiamme mi piacque moltissimo perché lì dissi bene ora sto facendo un esame che effettivamente sto vedendo che cosa vuol dire progettare, stai facendo qualcosa. rispetto a tutti gli altri esami chiodato nella triennale, boh, pedagogia generale va bene sono le basi, la cultura ci vuole, però se ti devo dire una materia che mi ha proprio dato qualcosa a livello professionale non c'è stato niente, cioè tutto quello che ora sono contenta di avere l'ho acquisito attraverso questa magistrale e attraverso la mia ultima esperienza di tirocinio che ho fatto Regione Toscana, lì mi si è aperto un mondo, nel tirocinio con la Regione Toscana. Con una triennale non avrei saputo cosa farci del titolo, cioè proprio detto così.

INTERVISTATORE - E sempre all'interno della laurea triennale che esperienze di tirocinio o lavoro hai fatto?

P17 - Allora di tirocinio ho fatto quattro mesi tutti i giorni, tutti i pomeriggi, al doposcuola, centro diurno per minori, al doposcuola "lo scarabocchio", c'ho messo solo quelli della magistrale.

INTERVISTATORE - Cosa facevi?

P17 - Lì praticamente stavo con i ragazzi tutto il pomeriggio, dall'ora di pranzo, quindi dall'una, si pranzava addirittura insieme, fino alle sei, e appunto da aprile...

INTERVISTATORE - Ti ricordi che hanno?

P17 - Sì, è stato nel 2013, da aprile ad agosto... no scusa, cioè da fine luglio, quindi proprio fino a inizio agosto. E niente tutto il pomeriggio con i ragazzi, gli si faceva fare le attività, li seguivamo, li aiutavamo con i compiti di scuola, poi c'erano tutta una serie di situazioni di disagio a cui comunque noi tirocinanti non siamo stati particolarmente coinvolti, quasi mai, infatti come tirocinio è stato sì interessante però diciamo che sotto tanti aspetti avevano delle carenze, anche perché si era da poco fatta la, come si dice, la convenzione quindi non erano forse magari molto pratici di tirocinanti, a noi ci tenevano lì un po' per fare sostegno però non è che poi si facesse niente, cioè non è che ci chiamavano quando c'erano le riunioni loro o che ci chiamavano quando parlavano con gli assistenti sociali, insomma tutte queste cose che comunque io ritengo che vadano fatte fare ad un tirocinante, certo stando attenti alla privacy che per esempio è una cosa che io ho visto durante il tirocinio con la Regione Toscana, cioè la Montomoli è sempre stata molto attenta su questa questione della privacy infatti me lo diceva sempre, però una cosa bella è che mi coinvolgevano proprio in tutte le attività, anche in quelle in cui molto probabilmente un tirocinante non...

INTERVISTATORE - Dove questo?

P17 - In Regione Toscana.

INTERVISTATORE - Ora arriviamo anche in quello lì. E guardando al tirocinio della triennale come l'avevi trovato questo tirocinio a "lo scarabocchio"?

SPEAKER - Cioè è stata un'opportunità per vedere... per mettermi gioco, nel senso da un punto di vista comunicativo e di relazione con i ragazzi, che ritengo che è quello che comunque per un educatore ci voglia, però da un punto di vista di tante altre cose, come appunto ti dicevo ora sul coinvolgimento in altre attività al di fuori delle relazioni con i ragazzi, cioè quello che sta anche dietro tutto ciò, quindi come ti dicevo gli incontri con gli assistenti sociali, o tanti altri processi come, che ne so, la progettazione degli interventi per i singoli ragazzi, quell'aspetto lì non l'ho visto. E quindi è stato interessante da un punto di vista delle relazioni.

INTERVISTATORE - Ma come l'avevi trovato? Come hai trovato il contatto?

P17 - Ho fatto una serie di chiamate.

INTERVISTATORE - Quindi il corso di laurea non è che ti ha aiutato.

P17 - Assolutamente, andai lì in ufficio, mi dissero come fai a... no scusa, io ho chiesto come che devo cercare, cosa devo fare insomma per fare il tirocinio, “vai sullo stage, c’è la lista, cercatelo”, e io ho incominciato a prendere proprio tutta la lista, infatti questo qui aveva la convenzione da poco, beh mi è capitato dopo una serie di qualcosa come una ventina di chiamate mi abbia risposto che c’era un posto per tirocinante, quindi è stato veramente casuale.

INTERVISTATORE - Concentriamoci magari adesso sulla parte della laurea magistrale, prima dicevi che l’hai scelto in prosecuzione con la laurea triennale, come sei arrivata precisamente a scegliere questo corso di laurea?

P17 - Perché intanto mi sembrava quello più aperto anche lì a diverse possibilità che non fossero anche soltanto la scuola. Ovviamente se un domani mi andasse comunque, anche facendo qualche approfondimento, qualche corso un po’ più approfondito, specializzato, e poi volesse comunque andare magari a lavorare, che ne so, anche in un’azienda, cioè lo vedo come un titolo più attinente che magari pedagogia clinica, insomma tutte le altre, nel senso io parto sempre da un discorso anche che ho valutato le altre scelte e le ho scartate perché... c’è la teoria della comunicazione quella proprio zero, dirigenza scolastica, mi sembrava sempre tutto focalizzato sulla scuola, ecco io non volevo limitarmi a quello, anzi pensavo che con educazione degli adulti e formazione continua potessi andare ad essere un po’ più aperta a diverse possibilità, per questo, di basse per questo. Poi tutto quello che è... purtroppo... no anzi guarda io a questo giro andai addirittura dalla tutor, perché sì non sapevo nemmeno io bene che cosa fare effettivamente, non è che l’ho scelto subito subito, non è stato molto immediato, infatti mi sono consigliata con diversi professori, non come la (omissis) stranamente, la Presidente del corso, c’è comunque (omissis), però mi confrontai un po’ con il (omissis), con il Causarano, con anche la tutor, per sapere un pochino com’era il corso, e insomma loro mi... no alla fine decisi di fare questo per questo motivo qua insomma. Non so se t’ho risposto.

INTERVISTATORE - Sì sì non c’è nessun problema. All’interno di questo corso di laurea magistrale invece quali sono stati gli insegnamenti o le attività formative che ti hanno aiutato di più sul piano della costruzione della professionalità?

P17 - Allora di sicuro la progettazione degli interventi, cioè non c’è una materia in particolare perché appunto il fatto che ogni esame, o quasi tutti gli esami, ora aspetta ci ripenso un po’ meglio, comunque hanno comportato sempre l’aspetto progettuale, quindi il fare ricerca, che alla fine è quello da cui noi partiamo da un punto di vista professionale, cioè quindi progettare interventi educativi o comunque insomma negli ambiti della formazione, quindi il fare l’analisi dei bisogni, tutto quel processo lì io direi che sta un po’ trasversale a tutte le materie, tranne magari filosofia magari, però in tutti gli esami comunque c’è stato l’aspetto della ricerca, del fare il progetto, penso che questo sia stato abbastanza utile, sì. Poi comunque il comprendere anche, magari ora non so in altri corsi com’è, però mi ha aperto anche un mondo anche sul mondo del lavoro questo corso magistrale, perché in effetti c’erano tantissime cose che non sapevo e che sono contenta in effetti di sapere, che magari non avrei saputo facendo che ne so pedagogia clinica, per dirti, però che c’è tutto là fuori che è vario, cioè per me è importante non il limite, non so perché, non te lo so spiegare questa cosa però il fatto che magari anche qua l’esame in inglese, il fatto comunque di poter spendere il titolo all’estero, vabbè ora c’avete messo... se mi fossi scritta prima l’avrei fatto anch’io però non siamo rientrati tra i fortunati, però vabbè anche insomma il fatto di poterlo spendere all’estero, cioè mi sembrava... sì oddio qual era la domanda? Sì mi sembrava che fosse...

INTERVISTATORE - L’unico focus che mi veniva in mente era quali tipi di competenze hai sviluppato durante il corso di laurea.

P17 - Ecco, allora competenze diciamo più metodologia, cioè la capacità di analisi, di valutazione, nel senso, sì, di progettazione. Competenze questo direi, sì, cioè mi viene in mente questo, cioè una capacità di maggior analisi e comunque di metodo.

INTERVISTATORE - E guardando alle esperienze invece di tirocinio, vedo hai fatto due esperienze, che tipo di esperienze hai fatto?

P17 - Allora con Muse sono dovuta scappare, quindi proprio sì ho finito le 75 ore però ho interrotto un percorso che in realtà sarebbe dovuto essere da giugno fino a dicembre, invece l'ho portato avanti fino a settembre per il puro caso che ho incontrato Stefania Cecchi con cui mi sono confrontata diverse volte per i corridori e mi chiedeva per il tirocinio, poi lei mi ha introdotto all'interno della giunta della Regione Toscana. Con Muse non mi stava dicendo il tirocinio perché intanto non l'ho trovato io ma era una proposta dell'Università, era tra gli avvisi, io stavo cercando, insomma stavo considerando il fatto che avevo finito, mi mancava solo l'esame di economia della formazione e quindi dovevo fare il tirocinio, quindi ho detto vabbè okay 75 ore, il primo avviso che vedo in bacheca vado dalla (omissis) e gli dico okay faccio il tirocinio, però insomma dev'essere un percorso che era stato impostato un modo a livello di progetto formativo, quindi dovevo fare delle ricerche, dovevo assistere, prestare assistenza a delle attività di mediazione. Alla fine mi sono ritrovata a portare vestiti in lavanderia, per dirti, quindi insomma della serie che loro vabbè hanno un teatrino, ogni tanto... ora non so se queste cose le posso dire però comunque nel senso non stavo facendo quello che dovevo andare a fare e passavo le mattinate lì a fare quasi niente, i primi tempi seguivo le attività però mi sembrava di non stare imparando proprio niente, proprio sei lì, stai aiutando però proprio ti sembra di non imparare niente perché effettivamente non stai facendo niente di costruttivo, cioè io non stavo seguendo intanto la ricerca che stava essendo portata avanti da questa ragazza, questa signora che comunque lì ci lavora. Quindi diciamo che non sono rientrata proprio nelle attività che... insomma bisognava somministrare dei questionari all'utenza, quello l'ho fatto, però a livello poi dei contenuti non mi piaceva come tirocinio, quindi ho voluto interromperlo per fortuna perché comunque mi era stato proposto dalla Stefania Cecchi di fare il tirocinio da loro in Regione Toscana.

INTERVISTATORE - E che tipo di esperienza è stata quella?

P17 - Con la Regione molto bella perché mi ha aperto un mondo su tutte le politiche che vengono attuate oggi per il mondo del lavoro, per i ragazzi, insomma loro seguivano tutti i bandi anche dei giovani, poi ho scoperto il mondo della progettazione strategica, degli ETS, che non conoscevo nemmeno, non avrei forse nemmeno conosciuto se non andavo fare il tirocinio lì, mi è sembrato tutto molto interessante, poi comunque ho potuto toccare dei progetti per mano, ho assistito a delle riunioni, ho conosciuto persone, tramite queste riunioni, appunto i dirigenti degli ETS, ho visto proprio tutti i processi decisionali, cioè ho visto come lavorano le persone e ho toccato con mano dei progetti e ho assistito anche alla valutazione di questi progetti, per me più di questo, cioè nel senso vedi proprio, e poi comunque all'interno della giunta regionale quindi si sta parlando di cose locali concrete che vengono attuate. Poi ho aiutato Stefania nella stesura, perché lei mi diceva cosa fare e quindi io la aiutavo nella correzione degli avvisi, avvisi pubblici, sull'alternanza scuola-lavoro, e poi è stato bello perché intanto ho partecipato con loro a Didatta, sì perché sono entrata a settembre, e niente cioè avevano tutta una parte l'oro per la Regione Toscana dedicata alle politiche giovanili eccetera. E quindi insomma ho partecipato a tante cose, anche all'ultimo incontro a sessant'anni del (inc.), quindi sì è stato... vabbè lì alla compagnia stilavano un po' tutti quelli che erano i dati statistici usciti da tutte le politiche giovanili, insomma di questi ultimi anni, era annuale quindi sì dell'anno 2017, e poi sì comunque siamo rimasti in contatto, sapeva che facevo una tesi sull'orientamento e mi ha chiamata l'altro giorno per dirmi di assistere ad un'attività di orientamento ragazzi sul ETS, cioè è bello il fatto... dipende sempre da che tipo di contesti relazionali ti trovi, da Muse ero lì perché avevano bisogno di una lì palesemente che stesse a fare le cose che loro non avevano tempo di fare, invece in questo tirocinio ho avuto l'opportunità intanto

di fare cose che sicuramente concernono molto di più il mio corso di laurea che stare lì a Muse, che appunto ci vanno a fare il tirocinio quelli dell'accademia artistica, e poi, sì, appunto dipende anche da come si relazionano con i tirocinanti gli altri, Stefania che mi chiama ancora per assistere a delle attività comunque interessanti anche per me, appunto ho conosciuto quest'altra ragazza che lavora là, che fa un'attività di orientamento ai ragazzi, con cui ho avuto qualche confronto. E niente, sì, è stato sicuramente un utilissimo come ultimo tirocinio, quindi proprio si è chiusa bene.

INTERVISTATORE - Quale supporto hai avuto dal job placement dell'Università nel costruire le competenze per il lavoro?

P17 - Allora, sì, ho partecipato al laboratorio di ricerca per il lavoro, due volte tra l'altro, una perché l'ho fatto io per mio interesse, e alla seconda perché era richiesto per un CFU dell'esame della prof di metodologia, quindi ho fatto due volte ma va bene così. No utile perché comunque ho... si tratta sempre del fatto di non sapere delle cose, cioè non per tutti tutto è scontato quindi...

INTERVISTATORE - In che senso.

P17 - Che per me alcune cose sulla redazione del curriculum per esempio ecco non ci avrei mai pensato a mettere alcune cose. mi ha aiutato ad essere molto più riflessiva su tutte le cose che io ho fatto, da quando per esempio ho preso il diploma del liceo fino ad ora. Alcune esperienze magari c'avrei pensato due volte ad inserire nel curriculum, che ne so per esempio una volta ho lavorato in un b&b per rifare le camere, tipo sono cose proprio pratiche, economiche, che quando c'hai bisogno di soldi lo fai, e magari prima non ce l'avrei messo nel curriculum però è illuminante anche il fatto che uno dice guarda il curriculum e dice sì lei studia però comunque ha anche fatto delle attività, cioè nel senso che te in un periodo hai solo studiato e sei una nullafacente, cioè comunque ti sei impegnata anche in altre attività. Quello per dire, cioè è una cosa che per alcuni magari può fare la differenza, per altri no. Prima non ce l'avrei messo nel curriculum, ora ce lo metto lì, nel senso vabbè ho fatto la, come si chiama come figura non lo so, comunque quella che rifà le camere nei b&b, va bene ce l'ho messo, magari per quello che è il mio percorso anche da studente dice non c'entra niente però non si sa mai, però è un po' dimostrare che te... sì magari la cameriera ce lo metto perché magari è una cosa un po' più, non lo so, boh, comunque ho fatto anche la cameriera l'anno scorso, lasciai per andare al Winter School e poi non mi hanno più richiamato. Insomma comunque sempre per far vedere che te non è che solo studi ma stai facendo comunque qualcosa, quindi non è che sei...

INTERVISTATORE - E guardando al tuo futuro come immagini il tuo futuro professionale da qui ai prossimi due anni?

P17 - Io sicuramente ho intenzione di impegnarmi tanto nella ricerca di qualcosa che mi possa dare soddisfazione. Sono sicurissima che quest'anno dopo la laurea sarà durissimo.

INTERVISTATORE - Perché?

P17 - Perché è impegnativo cercare un lavoro, quindi sarà molto impegnativo, e vabbè, boh, va bene così, però sono disposta anche a fare attività coerenti, quello sì, senza disperdermi, non ho intenzione di accettare qualsiasi lavoro, cioè proprio voglio impegnarmi per trovare qualcosa che comunque mi dia soddisfazione quanto meno, cioè mi ci vedo... cioè non penso che... per ora troverà difficoltà, comunque sono anche... penso spesso, non lo so, di andare a Lussemburgo da mia sorella, tant'è che ora voglio fare un corso di francese, quest'estate, però è una cosa che proposto pensando.

INTERVISTATORE - Tua sorella è più grande di te?

P17 - Sì c'ha 33 anni.

INTERVISTATORE - E che cosa fa a Lussemburgo?

P17 - L'assistente sociale lì, e boh c'ho fatto un pensierino però...

INTERVISTATORE - Magari a fare un'esperienza.

P17 - Sì qualcosa del genere, anche per un anno, qualcosa che mi faccio un po' più di curriculum, non lo so, è stato un pensiero che non so quanto poi ora si concretizzerà, non

lo so, per ora ogni tanto vado a fare le sostituzioni in una scuola materna tra l'altro, là ogni tanto mi chiamano ma proprio in giornata, cioè se io c'ho un impegno devo lasciare tutto per andare lì dai bambini, quindi è una cosa un po' così.

INTERVISTATORE - A chiamata.

P17 - Sì ma non è una chiamata del giorno prima, è una chiamata del giorno stesso.

INTERVISTATORE - Un'emergenza.

P17 - Sì una chiamata d'emergenza. Quindi questo.

INTERVISTATORE - Visto che fra meno di un mese ti laureerei che cosa farai dal giorno dopo concretamente?

P17 - No vabbè allora diciamo da un punto di vista professionale ci sono un po' di posti in cui vorrei andare... no vabbè proprio il giorno dopo?

INTERVISTATORE - La settimana dopo la laurea che cosa farai?

P17 - Ci sono un po' di posti in cui voglio andare, per parlare e lasciare il curriculum, alcune cooperative che mi hanno indicato, e poi dunque ora sono stata pochissimo dietro alla mia rete anche, diciamo in un certo senso ho curato poco anche il mio profilo, nel senso mi rendo conto ogni tanto entro su Alma laurea ed effettivamente non è che c'ho un bel curriculum lì tutto completo, quindi magari pensavo di dedicarlo un po' di più a curare anche il mio profilo professionale su... intanto missione scritta Linkedim fai conto a novembre e non c'ho mai... cioè c'è scritto solo che frequento l'Università di Firenze quindi sarebbe bene che io stilassi, facessi un curriculum un po' più corretto, che lo curasse un po' di più, cioè quello che voglio fare è curare il mio profilo di modo che comunque posso essere un po' più visibile, ecco questo.

INTERVISTATORE - Va bene, magari c'aggiorniamo sulla tesi e vediamo come va, se poi hai bisogno di una mano ovviamente facci sapere insomma.

INTERVISTA #18

INTERVISTATORE - Grazie (omissis) per la disponibilità. Come sai il progetto di ricerca che stiamo portando avanti è una prosecuzione dello studio che abbiamo fatto sullo sviluppo dell'employability dei laureati, in particolare questo progetto ha l'obiettivo di lavorare sull'analisi dei percorsi formativi degli studenti del corso di laurea magistrale diciamo a partire dalla fine della scuola secondaria fino ad oggi e in prospettiva futura. Quindi il questionario, insomma alle domande che affronteremo insieme andranno in primo luogo diciamo sull'analisi dei bisogni, quindi su una visione generale di questo percorso, andando poi più nel dettaglio ad analizzare il percorso di laurea triennale e quello di laurea magistrale, vedendo anche quali possono essere le prospettive future. Quindi andando subito alla prima domanda ti chiederei guardando indietro al tuo percorso, dalla scuola secondaria ad oggi, quali sono state le tappe fondamentali che lo hanno caratterizzato.

P18 - Okay, allora diciamo che ho fatto il liceo scientifico, quindi diciamo che sono passata da una situazione più scientifica ad un'evoluzione in ottica umanistica e pedagogica soprattutto, e diciamo qui c'è stato un momento, che non è da considerare un momento particolare e preciso perché c'era più un processo, e quello che mi ha spinto a passare da una situazione scientifica, che comunque amo, al pedagogico è stato anche il rapporto con l'insegnante in particolare. E quindi notando come lei faceva didattica, come si rapportava con gli studenti, con me ma anche con gli altri, nonostante l'amore per la materia e tutto quanto i suoi modi di fare erano denigranti verso gli studenti...

INTERVISTATORE - Denigranti?

P18 - Sì dei migranti, ci distruggeva più che poteva, indipendentemente da quanto uno si innamora della materia, da quanto studiasse, lei aveva bisogno di distruggerci.

INTERVISTATORE - Che materia era?

P18 - Biologia, che poi in realtà noi abbiamo fatto biologia i primi due anni, poi scienze, insomma astronomia. E allora quando sono arrivata in fondo al percorso dello scientifico ho detto voglio provare a fare qualcosa per fare in modo che gli insegnanti non siano come lei, mi prese quest'idea. E quindi incominciai a cercare, devo dire che in realtà la scelta della triennale è stata un po' di impulso, non è che abbia... cioè sono andata su qualcosa di pedagogico però non trovando quello che proprio era adatto a me, perché scienze della formazione primaria era per le scuole elementari, per l'infanzia, non mi sembrava interessante, ero comunque improntata su qualcosa di più adulto, però poi vidi questa scienza dell'infanzia dissi mah forse partendo dall'infanzia, avevo tutta una mia filosofia che mi diceva bisogna partire dall'infanzia per costruire persone migliori, cittadini migliori, ero molto filosofica e poco pratica. Quindi ho fatto scienze dell'infanzia. Quindi il momento del passaggio da superiori a Università è stato quello, cioè capire che un insegnante si era comportata male e non voler essere come quella. Poi però facendola triennale senza dell'infanzia mi sono resa conto che forse l'infanzia 0-3 non era proprio adatta a me, anche con il tirocinio, cioè il tirocinio è stato il momento fondamentale per dire va bene non è un lavoro che disdegno, non è un lavoro che dico oddio non lo farei mai nella mia vita però non è quello che veramente mi realizza, e quindi anche proprio essendo lì nel tirocinio, lavorando con i bambini ho capito che più che i bambini a me interessava la parte adulta, così come poi era stato al liceo, perché io al liceo non volevo interessarmi, cioè non volevo essere lo studente, guardare lo studente, io volevo guardare il docente per riuscire a creare un rapporto migliore tra docente e docente. E così anche alla triennale. Quando poi ho finito la triennale, il processo è incominciato prima, ho incominciato a cercare varie magistrali che mi potessero piacere, ho visto questi in scienze dell'educazione degli adulti e ho detto va bene andiamo su questo, forse a questo punto è arrivato il momento giusto, quindi io voglio lavorare con gli adulti non con i bambini, cioè magari in educazione questo sì, voglio fare formazione, voglio continuare forse in ambito educativo, in ambito formativo, però non con i bambini,

non con gli adolescenti, non voglio avere rapporti con gli adolescenti. E allora ho detto va bene andiamo a scienze dell'educazione degli adulti, e in effetti gli spunti che poi ho trovato qui sono stati molti. Sempre rimanendo sul discorso della didattica, io ho questa passione per la didattica e questa rimane, quindi questa diciamo è una cosa che un po' devo definire, mi rendo conto che devo definire perché sinceramente non so quanto possa essere applicabile poi nel futuro in situazioni che non siano quelle prettamente scolastiche, cioè non ho intenzione di diventare un insegnante, per cui boh andrò avanti a contratti a progetto, perché recentemente nei casi in cui ho lavorato come consulente o coordinatore è sempre stato un contratto progetto, perché contratti veri niente. Questi sono i tre passaggi.

INTERVISTATORE - E guardando indietro a questo percorso che cosa cambieresti?

P18 - Non lo so, forse niente, nel senso sono felice di aver fatto anche un percorso un po' diversificato. All'inizio l'avevo vista come una cosa forse ho fatto delle cose un po' incoerenti, invece poi dico no va bene la parte scientifica mi ha aiutato per tante cose, perché, non lo so, noto, anche rispetto ad altre persone che hanno una formazione forse più umanistica, classica, non lo so eh, pragmatismo, un'analisi. E quindi vabbè in ogni caso mi è servito e ne attingo molto spesso. Il discorso dell'infanzia forse per la relazione, l'attenzione, c'è molta attenzione alla relazione, al bisogno della persona a cui ti riferisci, il bambino quel caso. Quindi tutte cose che in realtà non cambierei, cioè se dovessi cambiare cambierei completamente, cioè andrei a fare ingegneria per dire, c'è andrei su qualcosa di completamente diverso, ma magari nel futuro, cioè non vedo il bisogno di cambiare. Magari il bisogno di fare altro sì.

INTERVISTATORE - Di aggiungere.

P18 - Sì di aggiungere. Cambiare no. C'è sempre tempo, ho 23 anni.

INTERVISTATORE - Andiamo magari sulla parte della laurea triennale, un po' l'avevi già accennato nel tuo discorso, come sei arrivata a scegliere proprio questo percorso, le fasi Titti hanno accompagnato nella scelta della laurea triennale in scienze dell'infanzia.

P18 - Te l'ho detto appunto prima, è stata una cosa un po' così, credo sia stato molto distinto, molto "eh mi piace, vado", non l'ho mai recusato, cioè tutte le scelte che ho fatto, magari sarò un incosciente ma non le ho mai repute così irreversibili, già qualsiasi cosa è monco un'esperienza, quindi fondamentalmente qualsiasi cosa uno si butta, la fa, ovviamente ti devo minimo piacere, non è che puoi fare una cosa che ti fa schifo, scusa il termine, però fai un'esperienza, è un'esperienza, è lì, e poi c'è sempre possibilità nella vita, non è che tutto finisce con una laurea triennale in scienza dell'infanzia o in ingegneria, cioè uno può diventare sempre qualcuno di diverso e qualcuno di nuovo. Per cui non è stata molto impulsiva, a differenza della magistrale, alla magistrale c'ho ha pensato un po' di più ma senza... cioè mi rendo conto che continuamente continuò a cercare altre cose, che poi non so nemmeno se le farò tutte, però mentre ora sto finendo stavo guardando per esempio corsi in economia, perché magari mi prendo una laurea in economia, triennale, o in un'altra cosa che mi può piacere, cioè non è una scelta oddio perché se no se sbaglio finisce il mondo.

INTERVISTATORE - E all'interno di questo percorso di laurea triennale quali sono stati gli insegnamenti o le attività formative che pensi siano state fondamentali per il tuo percorso di crescita?

P18 - Allora fondamentali ovviamente la (inc.) è stata una svolta per me perché (inc.) del professor Cambi, questa attenzione al pensiero critico, al pensiero creativo, cioè quella è stata una svolta perché liberamente ho detto va bene bisogna sempre riflettere e capire che cosa sottostà ai processi educativi ma anche ai processi in generale, quella diciamo è stata la svolta più grande. Del resto non saprei, sinceramente tante cose interessanti, tante cose nuove, ma nella triennale grandi stimoli no, cioè ci sono state magari cosa da fuori, però dentro no, anche perché il rapporto con gli altri studenti era poco o niente perché a parte la cerchia di amicizie che uno poi si crea perché giustamente magari viene dal solito posto e poi c'hai i soliti interessi, poi i numeri sono esagerati per cui anche possibilità di

lavori di gruppo, di scambi, come sto notando invece nella magistrale, essere 350 studenti in un'aula puoi immaginarti la confusione, gente che si metteva lo smalto, cioè era una cosa assurda, della serie io capisco chi se n'è andato perché dico un po' di volontà ci vuole a dire rimango in questa confusione qua, dunque uno arriva, non conosce l'università, non conosce il sistema in generale, per cui...

INTERVISTATORE - È un po' come quando inizi una maratona, c'è una grande calca per i primi 10 km, in cui c'è chi lo fa per sport e chi invece lo fa percorrere, e il riusciranno a rimanere imbottigliati nella calca iniziale è una sfida.

P18 - Sì, io non l'ho vissuta male, nel senso per me è sempre stato una cosa vabbè vado, faccio, tranquilli, prendiamola come un'esperienza, cioè anche la segreteria che ti risponde male, che succede, o che non ti sa dare un'informazione è un'esperienza, bisogna imparare anche da quello, perché magari se tu avessi letto meglio il sito forse non avresti avuto bisogno di andare in segreteria. Però diciamo non è che ci fossero insegnamenti che dici oddio ho trovato qualcosa... più che altro non che non fossero belli ma che non erano collegati al resto, all'esterno, a crearmi una possibilità di andare a cercare altre 100 cose. No, questo l'ho trovato raramente, cioè l'ho trovato nella materia in cui poi mi sono laureata perché lì veramente ho detto bello, qui c'ho 800 punti.

INTERVISTATORE - Dicevi che gli stimoli venivano perlopiù da fuori.

P18 - Sì.

INTERVISTATORE - In che senso.

P18 - Nel senso che è stata una questione di ricerca personale, cioè all'interno dell'università lo stimolo di andare a cercare fuori non c'era, da fuori sì, da fuori non lo sono incontri quella persona, io poi sono una chiacchierona per cui magari incontri una persona, ti dice una cosa, vado a cercarla su Internet, vado a vedere, non lo so, vado a quel convegno, vado in quel posto e mi cerco queste cose, vado in biblioteca e magari il bibliotecario mi dice "guarda c'ho ha anche questo libro, perché non te lo prendi", prendo il libro, cioè guardandoti intorno se hai la pazienza di fermarti ad osservare certe cose poi prendi. Da dentro non è mai partito niente secondo me, a parte mi ricordo un progetto dei professori sulla storia dei nidi, però era una cosa che non era tanto anche attraente, cioè si fa, venite qui, si parla di queste cose e fine della storia, e poi fate un po' di interviste, però poi cosa si fa dopo, cosa mi porta dopo? Ma non perché ci deve essere un interesse, uno studio, un riscontro...

INTERVISTATORE - Certo, non è un tema di interesse ma di valore aggiunto.

P18 - È il valore aggiunto che manca, o forse che non mi arriva, che non sono stati capaci, infatti c'erano tipo cinque persone su 300, cavolo ma fattele due domande. quindi niente gli stimoli esterni è stata solo una questione di osservare l'ambiente esterno, guardare per esempio, non lo so, ma anche il sito dell'Università, nel sito dell'Università c'è la Borsa di studio X, l'esperienza all'estero, poi magari non le fai nemmeno perché non ce la fai, però guardarsi fuori, e su questo non c'è stato un grande accompagnamento alla triennale, mentre qui vedo la professoressa (omissis) che ieri diceva "allora fate questo, fate quest'altro, c'è questo, c'è quest'altro", anche se uno è un po' più pigro e non ha il tempo né la voglia di guardarsi intorno da una parte vi passa e quando ti passa davanti magari uno no, due no, ma prima o poi qualcosa prendi, cioè perché comunque nel mondo esterno è tutto molto più caotico, tutto più complicato in un certo senso, perché non è che c'è un professore che è ha formato e che ti dice "guarda c'è quest'esperienza, è adatta a te l'hai puoi fare", lì te arrivi e te lo devi valutare da solo se lo puoi fare o no, non te lo dice nessuno, non ti aiuta nessuno. Dipende poi dalla famiglia, io ho una mamma che anche lei si è laureato in pedagogia però che è sempre stata molto attiva per le cose "ma guarda c'è questa cosa, c'è questa Borsa di studio", è un supporto che ho avuto io però magari ci sono persone che non ce l'hanno.

INTERVISTATORE - E che cosa pensi ti abbia dato questo di un po' di supporto, di stimolo in casa?

P18 - Sì intendi cosa?

INTERVISTATORE - Cosa pensi di avere appreso, ricevuto?

P18 - Ne ho ha ricevuto un'attitudine alla ricerca, nel senso al non fermarsi mai ad un punto, non essere mai arrivati, non aver paura nemmeno di osare, questo sì da mia mamma, ma anche dal mio babbo, perché il mio babbo vabbè non c'aveva niente a che fare, perché non c'è più, però non c'aveva niente a che fare con la pedagogia, però era una persona che aveva cominciato come camionista in Enel ed era diventato un project manager, per cui nel senso anche lui una persona che non si è mai fermato a dire c'ho da andare in Sardegna lavoro o da andare, che ne so, dall'altra parte d'Italia, non ci vado perché oddio ho paura perché poi mi faccio, ha sempre perso l'aereo ed è andato. E questa situazione mi ha spinto tanto a dire nemmeno io mi fermo, io non devo aver paura di niente, tutto è risolvibile, si possono trovare soluzioni, non devo aver paura di dire c'ho una relazione oddio come faccio, non ma tengo la relazione perché magari vado via e stasera non ci sono, cioè è sempre stata una famiglia molto attiva, e questo me l'hanno trasmesso tutti, anche i nonni, perché io coinvolgo in questo anche i miei nonni che sono tutte persone... cioè mio nonno da parte di mamma a settant'anni si è messo a studiare il tedesco, ora non so di preciso che cos'è, ma insomma è andato all'Università della terza età e ha detto io voglio andare ad imparare il tedesco, e ha imparato il tedesco. Quindi è una situazione che dici certo però se l'hanno fatto loro, ora magari rifletto molto su questa cosa però quando ero più piccola certo però se mio nonno a settant'anni è andato a imparare il tedesco vuol dire che non si può smettere mai, ed è una cosa che secondo me è bella perché ti dà tanta speranza nella vita, nel lavoro, cioè non ti fermi a dire oddio sono qui e finirò qui.

INTERVISTATORE - Era per approfondire cosa si intendesse per stimolo esterno, perché è interessante, poi vediamo anche perché. E sempre all'interno della laurea triennale quali competenze pensi di aver sviluppato?

P18 - Fai domande difficili. No in realtà forse è una cosa su cui ho riflettuto un po' meno, ma forse le competenze che sono riusciti ad acquisire durante la triennale non hanno niente a che fare con un po' gli argomenti di studio, cioè non ritengo che la laurea triennale mi abbia dato gli strumenti per esempio per essere un'educatrice, perché anche tutto questo percorso qui è un percorso che ho imparato fuori, perché è da quando diciott'anni che lavoro in vari posti e quindi è quella parte lì che mi ha dato magari la competenza operativa. Dentro l'università nella triennale credo siano più competenze di gestione del tempo, gestione dell'ansia, cioè cosa che io non è che abbia mai vissuto particolarmente, però comunque la prova, dover parlare davanti ad un professore con magari le altre persone nell'aula, sono comunque degli scogli che vanno superati. Anche lì riflettendo direi che non è solo quello, perché ci sono arrivata abbastanza già preparata perché suono e canto da quando ero piccola per cui sono abituata anche a parlare davanti a tante persone, a fare la figurina perché magari ti si è rotto una corda della chitarra o ti si spegne il microfono, quindi anche impallarsi davanti ad un professore cioè si inizia di nuovo, però comunque sono quelle cose che ti portano in un ambiente più formale, più contenuto, in cui non c'è la risata perché ti si è rotto qualcosa o ti si è rotto un tacco, nel senso devi mantenere comunque una certa calma, ridere, non puoi dire "uh mi sono impallata", non è il caso, quindi questo sì. E la gestione del tempo tanto, è una cosa che a me è piaciuta tantissimo dell'Università, cioè il fatto di potersi organizzare come e quando ti pare, ovviamente con l'idea di dire certo c'ho quest'obiettivo e lo devo raggiungere, però lavorare per obiettivi è una cosa che si impara l'università che poi puoi capire se ti piace o non ti piace. E questa è forse la cosa che più di tutte devo riconoscere alla triennale, perché per esempio tra intermedi non avevamo tanti, ne avrò fatti due supplenti esami, quindi il fatto di non avere intermedi va bene tra 15 giorni si porta questi tre argomenti, si fa il compitino, ma dire siamo ad ottobre, l'esame lo do a gennaio, c'ho quattro libri da studiare, anche principalmente poi era quello, progetti zero, per cui tanto da studiare, oggi c'ho da fare un'altra cosa non studio, studio stasera, studio stanotte, studio domenica, e per esempio io ho sempre preferito dire studio un po' tutti i giorni, a

me sabato e domenica non m'interessa, mi metto lì, studio le 20 pagine e così me la prendo più tranquilla, questo sì. Poi per il resto competenze per il lavoro non credo, perché teoria tanta ma pratica poca, poca davvero, perché 150 di tirocinio che cosa impari? Se c'hai delle competenze pregresse, quello per fortuna tante persone o lavorano o hanno già lavorato o dunque hanno fatto babysitteraggio, e quindi un minimo hanno l'idea, ma a volte alcune ragazze mi dicevano io sono arrivata e un pannolino non l'ho cambiato, non so come si fa, e 150 ore non ti bastano. E nella cura del nido c'è anche quello, c'è anche cambiare il pannolino. Quindi quello no.

INTERVISTATORE - E a proposito del tirocinio, che tipo di esperienza è stata il tirocinio della triennale, questo presso il mito giusto?

P18 - Sì sì, il nido era comunale, quindi diciamo che a livello innovativo poco, però sono stata contenta in ogni caso del tirocinio, anche se, come ti ho detto prima, il tirocinio è stato un po' la chiave di volta per capire che non era quella la mia professione, però sono stata seguita, mi hanno coinvolto, e questa è una cosa positiva anche perché invece dalle esperienze di alcune altre mie colleghe questa cosa non è successa, cioè te stai sulla tua seg(omissis)na e guardi. Certo c'è anche la parte dell'osservazione perché certe cose anche proprio a livello di capacità, competenza, non puoi farle tre giorni dopo essere arrivata, però per esempio mi coinvolsero subito nella riunione con i genitori, perché avendolo fatto a settembre c'è la riunione, quindi a quella lì mi fecero partecipare, mi presentarono, si decise insieme ai quali erano i passaggi di questa riunione, quali erano le informazioni da dare, e quindi è stata comunque un'esperienza molto bella, e avendomi coinvolto anche nei loro momenti di equipe, per esempio sulla documentazione oppure vuol dire "guarda domani c'è da fare la formazione", questo mi ha fatto anche un po' capire questa parte qui forse è quella che m'interessa di più. Quindi io sul tirocinio anzi dico peccato che erano 150 ore sole e che questa cosa per sempre di dire faccio più tirocini in posti diversi non era molto sponsorizzata, non sono nemmeno se è stata mai fatta, facevi il tuo tirocinio punto e basta, vedi anche di farlo nell'anno in cui ti tocca perché sennò sono problemi, però ecco peccato perché ci sarebbe stata la possibilità magari di farne diversi, vedere realtà diverse, perché appunto la realtà comunale fatta da persone che comunque magari hanno un titolo di studio, diploma di secondaria superiore o magistrale, persone che lavorano sempre nel solito posto, il solito gruppo, cioè ad un certo punto si creano anche dei meccanismi un po' incancreniti che non creano nemmeno più innovazione. Cioè si nota effettivamente, un gruppo che è insieme da vent'anni certe cose non riesce più nemmeno a farle perché ormai si fa così e si fa così, e non c'è quella dinamicità che forse magari una cooperativa dove c'è gente giovane, uscita dall'università, oppure che ha visto tanti contesti. Mia mamma mi dice sempre, lei ha lavorato in diversi complementi, si è fatta tutta la costa toscana, e dice...

INTERVISTATORE - In che tipo...

P18 - Lei fa l'educatrice.

INTERVISTATORE - Al nido?

P18 - Sì, poi ha fatto anche l'insegnante alla scuola primaria, insomma all'infanzia, cioè ha visto diversi contesti e mi dice tanti contesti e tante cose diverse, cioè a volte trovi proprio i posti, da una parte si fa così è giustissimo fare così, dall'altra no assolutamente. Quindi questo secondo me è molto formativo anche per una persona indipendentemente ammessa, cioè poi alla fine non faccio più questa cosa qui, ma una persona che vuole farla sarebbe giusto che partisse anche già dal percorso universitario con una cosa del genere, non solo poi con il lavoro, che sì uno ci può avere poi 50.000 problematiche, magari non può andare a fare una sostituzione era Massa e poi una a Grosseto, perché magari per problemi suoi non può farlo. L'università c'è, sfruttiamola, le tasse si pagano, ci siamo, si deve stare tre anni, eh.

INTERVISTATORE - E poi come sei arrivata ad indirizzarti verso questo percorso di laurea magistrale?

P18 - Allora o detto un po' con questo tirocinio, un po' riflettendo ho capito che il target doveva essere di adulti e non la prima infanzia, e ho incominciato già dal secondo anno a cercare vari corsi di laurea, mi piaceva anche teoria della comunicazione però mi sembrava poco pratico, cioè in scienze dell'educazione degli adulti ho visto che c'erano dei laboratori, poi anche proprio così, a sensazione gli esami mi piacevano, e poi quando facevo la tesi l'ufficio del professor Di Bari era accanto a quello del professor (omissis), cioè era insieme al professor (omissis), quindi dal professor (omissis) ci venivano ragazze e ragazzi che facevano questa magistrale, quindi ovviamente siccome non so stare zitta gli rompevo le scatole, gli facevo le domande, dicevo ma cosa fate, che corsi ci sono, come sono questi corsi, ho visto c'è questo, ho visto c'è quest'altro, cosa pensate di fare dopo, insomma intervistandoli ho capito che c'erano delle cose che effettivamente mi piacevano, e quindi ho detto va bene proviamo, sempre nell'ottica che intanto si fa, poi boh, proviamo, cioè le cose non si possono progettare solo per l'idea, cioè io non posso sapere se una cosa mi piace se non la faccio, quindi ci vado e poi se dopo non mi piace intanto la finisco, ce l'ho, la metto lì e poi faccio un'altra cosa, io non dico che non potrei fare l'ingegnere domani, che ne so, magari mi prende bene, vado a fare ingegneria, faccio cinque anni di ingegneria e faccio l'ingegnere aerospaziale, non lo so, cioè potrebbe essere. Questa però mi piaceva perché era tutto un percorso che avevo fatto in me, senza nemmeno troppo pensarci, cioè la prospettiva lavorativa c'era però non avendo ben chiaro, cioè avevo visto dal corso di studi, nella presentazione ci sono le varie figure professionali, allora ho detto va bene, sì, vi possono piacere, la cosa mi può piacere, andiamo intanto, proviamo, poi tanto spero che lì ci sia qualcosa che mi dà di più, cioè di fare una ricerca anche da lì, cioè è sempre un punto di partenza non è un punto di arrivo, quindi andiamo, l'idea è stata questa. Non voglio svalutare le scelte in questo senso, però bisogna provare sennò non si può andare da nessuna parte. Poi c'è anche chi ha la fortuna di dire "io ho questa super vocazione di fare il medico da quando ero piccino e farò il medico sempre e comunque", bene, buon per loro, cioè sono felice. Sennò no.

INTERVISTATORE - E all'interno di questo corso di laurea magistrale quali sono gli insegnamenti e le attività formative che pensi siano state fondamentali?

P18 - Allora anche qui gli insegnamenti vabbè posso dire tutti, perché tutti hanno dato qualcosa, hanno dato un contributo, però più che gli insegnamenti sono state le attività extra.

INTERVISTATORE - Tipo?

P18 - Tipo la Winter, che è stata una bella prova...

INTERVISTATORE - Che tipo di esperienza era?

P18 - Era un'esperienza all'estero, del progetto COMPAL, che segue la professoressa (omissis), e niente erano due settimane in Germania in cui c'erano studenti da tutto il mondo diciamo. E quella è stata veramente un'esperienza particolare. Particolare per tante cose, un po' perché diciamo che il gruppo di persone che è partito da Firenze, principalmente con altre due ragazze, avevamo dato ed anni prima, dovevamo dare un esame dopo, abbiamo dovuto preparare il (inc.) per quest'esperienza, quindi anche lì gestione del tempo, gestione dello stress, è stato dinamico, una cosa molto dinamica, molto stimolante perché puoi arrivavi a lezione e c'era il ragazzo indiano che non si capiva assolutamente quello che stava dicendo in inglese e quindi dovevi riuscire a capire anche dai gesti, dal tono che cosa ti stava dicendo, poi magari il ragazzo nigeriano, poi c'era la professoressa del gruppo in cui ero che era fantastica, era molto particolare, molto amichevole. E quindi quella assolutamente. I servizi di placement, perché anche quelli sono stati uno stimolo, e...

INTERVISTATORE - Quali servizi hai frequentato?

P18 - I laboratori di ricerca attiva del lavoro, l'assessment e la palestra di intraprendenza. E vorrei farne ancora degli altri, spero di riuscire a trovare il tempo per farli.

INTERVISTATORE - Ad esempio?

P18 - Volevo fare i SOL, orientamento al lavoro, e dovrei andare a fare i CV check, che non sono riuscita a fare dopo il laboratorio della ricerca attiva. Il video CV non lo so, potrei farlo perché non si sa mai magari faccio un colloquio su Skype, oppure devo inviare la mia presentazione. Aspetterò fine aprile perché col discorso del tirocinio a Volterra diventa tutto complicato, però volevo poi approfittarne perché mi piacciono, poi si conosce gente diversa, anche se poi finisce lì perché finita la giornata ognuno va per conto suo, però sono sempre confronti anche con persone che magari hanno una visione completamente diversa del lavoro, di un certo argomento, perché nella palestra si va a progettare una cosa per gli studenti, quindi magari noi si era fatto una cosa sul lavoro, vabbè è stata presentata un po' male, però vabbè è andata così, nel lavoro di gruppo ci sta, e appunto vedi l'approccio che ci può avere un futuro Avvocato ad una situazione magari didattica, di lavoro, di formazione, così come un'assistente sociale, cioè è divertente. Poi comunque ci sono vari passaggi di informazione, quello che dicevo prima, magari se ti passa davanti un'informazione poco alla volta un po' muore lì, perché ti rende conto che non ti interessa o che c'hai da fare di meglio, però intanto passa e tutto quello che passa si guarda, cioè è come stare in una specie di... oddio, nella cellula, ora non mi ricordo come si chiama, però insomma mi sento come in un nucleo con tanti mitocondri a giro. In tutti questi servizi ho sempre trovato qualcosa, per esempio il laboratorio per la ricerca attiva del lavoro se mi metto a fare tutto il curriculum faccio tutto il curriculum, sono stata attenta a tutte le cose, poi le ho condivise con una mia amica che era nel panico perché doveva trovare lavoro assolutamente, ho detto guarda di qui, guarda di là, cerca di qui, cerca di là, e poi magari lei mi dice "allora anche io ho visto questa cosa", ed è sempre stato anche lì una specie di input che ti aprono un mondo più grande, per questo mi piacciono tanto, perché c'è sempre aprire, non c'è mai chiusura. Nei corsi a volte purtroppo c'è un po' di chiusura perché finito l'argomento finita la storia, cioè vieni a dare l'esame e basta, poi non se ne parla più, perché a volte poi per tempo, cioè capisco che magari manca tempo, magari il professore c'ha da fare e finisce lì, fai il progettino e poi però non va avanti, anche perché non avendo le possibilità per poi rimmetterlo in atto che faccio? Sono io che l'ho fatto insieme ad altri cinque, magari a me mi può interessare lo metto in atto ma gli rubo l'idea, cioè o tutti siamo d'accordo o sennò non posso andare a prendere l'idea di qualcun altro e venderla come mia. Ecco forse una cosa interessante sarebbe siccome tanti professori fanno progetti qualcuno di questi progetti poter poi avere la possibilità di applicarlo, sarebbe interessante, magari anche un percorso di tirocinio, fare il tirocinio tutti insieme, oppure fare proprio una cosa nel senso di dire io faccio questo progetto, l'altro che ha fatto il progetto ti dice "no non mi interessa niente, mi voglio tirare fuori", allora chiamo un altro che gli può interessare questo progetto, sarebbe interessante, sì sì.

INTERVISTATORE - Dicevi giustamente che questo tipo di esperienze ti hanno aperto. Che cosa hanno cambiato nel tuo approccio nel mondo del lavoro?

P18 - Io credo che abbiano cambiato magari il senso di ignoranza, cioè nell'essenza non è che fatto questo si conosce il mondo del lavoro, figuriamoci, però ecco tante cose, soprattutto magari a livello del più grande, perché sul piccolo avendo già lavorato so bene o male come funziona, soprattutto poi in realtà piuttosto contenute come quella di Volterra e limitrofe, si va tanto per conoscenze, per presentazioni, magari io vengo da te e ti dico guarda io ci sono per lavorare, cioè funziona molto più ad personam, io vengo da te, te sei così e ti parlo. Sul grande non avevo mai avuto esperienza, non ne ho ancora però questo ti prepara un po' di più a dire va bene sul grande funziona così. Un assessment al baby parking dove ho lavorato ne ho viste, cioè si va lì, ti presenti, sono io, se ti servo chiama, oppure ti chiamano e ti dicono "guarda so che te hai fatto questa cosa, vieni", perché al massimo ti fanno un colloquio perché sei in tre e allora ti faccio un colloquio, non è che ci sono 20 persone e quindi ho bisogno di rifare un assessment. Cos'era un assessment io non lo sapevo assolutamente però ci sono le aziende che li fanno, quindi se lavorerò in azienda andrò incontro anche a quella cosa lì. Sul curriculum

per esempio diciamo un po' ero informata su certi argomenti, però anche lì capire che un curriculum deve essere bello da vedere, cioè molto importante però importante non è eccessivo, cioè sono tutte cose che ti tolgono, se così la possiamo chiamare, quella paura dell'immenso che è poi l'immenso del mondo del lavoro, delle grandi aziende, delle multinazionali. Quindi secondo me servono tanto a questo. E poi mettersi in gioco comunque, in situazioni che non sono quelle della normale amministrazione che per noi è l'università con studio, libro, progetto, esame. È un'altra cosa, non si vince niente, non c'è nessun voto però se lo fai serio, poi ovvio se lo fai perché ti ci hanno mandato e non ti fa voglia di andarci è ovvio che stai lì otto ore a guardare il cellulare, però se ci vai per dire "prendo tutto quello che posso" secondo me tolgono un bel po' di dubbi, fanno conoscere, anche se in pillole, una realtà che non è facile conoscere, che dipende un po' da uno dove vive, cosa fa, cioè io conosco Enel perché il mio babbo lavorava all'Enel però della nuova opinione non so niente, cioè sì so che esiste, so cosa fa perché con Enel c'è un rapporto e quindi so cosa succede più o meno dentro. Ora ho una zia che lavora in un'azienda grande qua Firenze e sto entrando in contatto con quell'azienda perché lei è molto gentile, la sua responsabile del personale è molto gentile, e insomma riuscirò a entrare, a vedere, a parlare, ma sennò non è così semplice, se uno non ha i contatti personali perché ha avuto fortuna, perché riesce a crearsi, è difficile. E quindi queste sono magari delle situazioni in cui uno dice vabbè però posso anche guardare di qui, posso anche fare così. Chiarezza, chiarezza sicuramente.

INTERVISTATORE - Interessante. E che tipo di competenze pensi di avere sviluppato dentro questo corso di laurea magistrale?

P18 - Allora vabbè lavoro di gruppo, perché lavori di gruppo tanti, ecco questa è una cosa che all'università triennale, come ho detto prima, non era mai successa, di lavorare in gruppo. Lavori in gruppo se per altri motivi fuori lavori in gruppo. E invece comunque farlo anche ad un livello magari un po' più alto, perché allora ti devi mettere... spesso l'ho notato venire fuori al secondo dove vai, in una grande azienda sì si lavora in gruppo ma non è che si fa lo stato dell'arte o la ricerca dell'analisi dei bisogni, allora c'è bisogno di fare questo, si fa questo, cioè è molto più spicciola la cosa. E invece lavorare anche ad un livello che poi forse dopo non applichi sempre e comunque, perché magari ora io vedo in questo tirocinio quando abbiamo lavorato ai progetti per il fondo sociale europeo cioè loro, il gruppo dell'ufficio, è molto più "ma si scrive più parole, si fa così", cioè per me invece "è perché non si va a fare, perché non si chiede, perché non si ricerca", visto che nonostante poi abbiamo fatto un progetto che non c'è da dirci niente, nel senso sono stati finanziati, il progetto era fatto bene e tutto però molto più alla buona, se mi passi il termine.

INTERVISTATORE - È chiaro.

P18 - Si guarda un po' quello che c'è qui intorno e poi si fa, senza però andare nel profondo, senza formalizzare. E quindi è anche giusto formalizzare un po', cioè più che altro perché intanto lo provo e poi dopo se mi serve ce l'ho, se non mi serve è lì, e questo sicuramente lavoro di gruppo e anche se in questo caso va bene il termine formalizzare certi processi.

INTERVISTATORE - Certo è chiaro.

P18 - Che comunque è fondamentale perché un progetto fatto all'università deve seguire certi standard e soprattutto deve essere corretto anche a livello proprio di stato dell'arte, cioè non è che ci puoi scrivere quello che ti pare. Il problema è dare un nome alle competenze, perché a livello di concetti magari ci siamo, non so, non mi viene in mente niente ti dico la verità, c'ho tanti campi ma ora trovargli il nome, ogni mattina mi sveglio alle sei quindi perdonami.

INTERVISTATORE - Ogni buona carriera nasce sempre dalla sveglia puntata alle sei, quindi va bene. Guardando al tuo futuro professionale come lo vedi da qui ai prossimi due anni?

P18 - Allora un'idea precisa, nel senso di dire domani vado a fare questo, non ce l'ho. Di qui a due anni lo vedo molto molto dinamico, ovvero ho intenzione di provare a fare diverse cose, cioè voglio capire cosa mi piace, siccome ho visto e vivo con Linkedim, al posto di Facebook guardo Linkedim, vedo ci sono diverse offerte anche magari di tirocinio, sì insomma tirocinio stage di varie durate, ho visto che c'è molto su Adecco tenne fra diversi anche nella zona Pisa, Livorno, senza nemmeno dire vado a Milano, c'è quello. E poi niente vorrei provare a fare domanda dove mi piace di più, risorse umane oppure, non so, qualcosa che si occupa di agenzia formativa, che magari si occupa proprio di organizzare corsi di formazione, e provare, nel senso guardiamo, indipendentemente dallo stipendio e tutto, però voglio prendermi un periodo per cercare di capire qual è poi la cosa che veramente mi piace, che non ho bisogno di dire oddio domani trovo lavoro e sarà il mio lavoro per sempre, anche perché poi magari sbagli e lì veramente poi è difficile fare un lavoro che non ti piace per niente. Ora poi dopo vado giù, faccio due stampe, perché ho visto un bando della concorrenza, dell'Università di Pisa...

INTERVISTATORE - Per.

P18 - Per l'area didattica, segreteria penso sia, a livello di segreteria, didattica e per la ricerca, non so come sia strutturata, ma lo devo studiare ancora.

INTERVISTATORE - Ma un concorso?

P18 - No è proprio una selezione con un colloquio, addirittura il curriculum non vale niente, cioè non viene attribuito punteggio per il curriculum, è un part-time in entrambi i casi, uno dal 33% e uno 50%, per un anno. Ci provo, vado a vedere come funziona, poi magari non mi prendono perché tanto nel senso richiedono un'esperienza di almeno 18 mesi in un'area, ora però dico vabbè ma cosa significa di preciso, non è specificato tipo almeno un anno come amministrativo, non è specificato, dice almeno un'esperienza di almeno 18 mesi. Continuativi o non continuativi? Non è specificato. Quindi ho detto provo, al massimo non mi chiamano e fine della storia. Se mi chiamano per un anno ho fatto un'esperienza, al 50% è comunque abbastanza limitata per cui c'è anche possibilità di fare altro volendo, per cui ho intenzione di procedere così per un po'. Perché in realtà mi piacerebbe andare all'estero, continuare a studiare all'estero.

INTERVISTATORE - A fare cosa?

P18 - Master.

INTERVISTATORE - Un master o un dottorato?

P18 - Per ora il master, poi si vede.

INTERVISTATORE - In che cosa?

P18 - Allora io avevo visto un master in (inc.) in Finlandia, all'Università della Lapponia, però devo informarmi bene per vedere se ci sono dei corsi di studio perché ho fatto una specie di preiscrizione e in pratica con quello che spendo per vivere, non ci vivo qui però per andare all'Università qui lì faccio la barbona perché non ci pago nemmeno la retta, perché tipo sono quattro volte, cinque volte.

INTERVISTATORE - E che tipo di prospettiva ti può dare quest'attività di maschere nel tuo progetto?

P18 - Sì potrebbe essere una possibilità di, non lo so, anche entrare in un'azienda come esperto appunto nell'ambito di educazione ai media, che comunque è una cosa tipo trend, è un trend, le tecnologie, tecnologia e didattica, quindi in realtà sarebbe crearmi una figura professionale particolare, cioè mi piacerebbe anche lavorare come libero professionista, però devo formarmi in un modo molto... cioè intanto devo vedere tante cose e poi mi devo formare in un qualcosa che sia non dico unico, perché unico è quasi impossibile, ma particolare perché sennò poi non c'è attrattività, se sono un formatore come tanti, con tutto il rispetto per i formatori ma nel senso che ti occupi sempre delle cose che ce n'è altri 100 come te è difficile che poi tu sia così attraente per un'azienda che magari ti deve pagare anche tanto perché gli vai a fare un progetto.

INTERVISTATORE - Cioè non deve saper fare le penne, devi essere il migliore che fa le penne che costano 30 centesimi.

P18 - Non solo, devi saper fare una penna che scrive in un modo che nessun'altra penna scrive.

INTERVISTATORE - Va bene allora magari ci risentiamo nei prossimi mesi, vediamo come va e se hai bisogno di qualcosa noi siamo qua.

P18 - Va bene grazie.

INTERVISTA #19

INTERVISTATORE - Allora il percorso si occupa di studiare lo sviluppo dell'employability dei laureati nel corso di laurea LM57 e 85, quindi nel dettaglio il nostro obiettivo è ripercorrere diciamo il percorso formativo, e lavorativo nel tuo caso magari, a partire dall'inizio dell'università fino ad oggi, guardando anche alle prospettive future. Quindi ci sarà una parte incentrata diciamo più sull'analisi dei bisogni, una parte sulle esperienze precedenti al corso di laurea magistrale, una parte sulla laurea magistrale e una parte sulle prospettive professionali. Quindi andando direttamente alla prima domanda chi ti chiederei di guardare indietro al tuo percorso di studi, quali sono state le tappe fondamentali che lo hanno caratterizzato diciamo dall'inizio fino ad oggi.

P19 - Allora da premettere che io varie volte ho cambiato università e atenei, quindi c'è stato un periodo molto altalenante da un punto di vista formativo, e questo perché diciamo c'è stata una grande difficoltà anche diciamo nella scuola primaria e nella scuola secondaria che ha portato anche ad un'instabilità mia dal punto di vista della formazione. Però una volta compresa l'importanza e il desiderio di aumentare le proprie capacità formative nel campo educativo laurearsi e stato un attimo, perché comunque mosso dalla passione, mosso dal desiderio, indipendentemente dal fatto che quando ho iniziato l'università avevo due lavori, però non c'era fatica nello studio, e anzi c'era molta voglia di comprendersi attraverso lo studio. E questo è stato un grande acceleratore nel percorso dell'Università. I momenti salienti sono stati, beh, innanzitutto quando passi dal 3 e mezzo, 4, che avevo alle superiori, al 30, 28, quindi inizi ad acquisire fiducia in te stesso e a capire che sei nel posto giusto, che quello che fai è quello che tu desideri, che viene anche riscontrato dall'esterno sotto forma comunque di una valutazione soggettiva dell'esame. Uno dei momenti più secondo me delicati e importanti è quando ho messo proprio in gioco come stesso e quindi ho iniziato a studiare come aumentare le capacità mnemonica, come ristrutturare quello che era il mio bagaglio culturale per adeguarlo agli standard universitari, e il momento in cui mi è stata firmata la tesi e quindi l'ho consegnata ai vari istituti, perché in un certo qual modo percepisci che ce l'hai fatta.

INTERVISTATORE - In che senso l'hai consegnata ai vari istituti?

P19 - Biblioteca, consegnata per poi discuterla.

INTERVISTATORE - E perché dicevi che quello è un momento particolare?

P19 - Perché è un po' come chiudere il cerchio, nell'assenso quando hai la tesi firmata poi manca la discussione però diciamo...

INTERVISTATORE - Il grosso è fatto.

P19 - Non ti senti arrivato però senti che è un percorso che individualmente, in questo caso mio, è stato molto importante soprattutto per l'autostima verso me stesso. E ricevere anche a volte, anche durante la discussione della tesi, dei complimenti, quando in realtà per tutta la formazione, elementari, medie e superiori, è stato tutto uno andrai a lavorare, andrai a zappare, andrai in fabbrica, e riuscire comunque ad ottenere questo titolo, che non è casuale perché comunque penso che non ci si laurei per caso...

INTERVISTATORE - È il frutto di un percorso.

P19 - Anche di una crescita personale.

INTERVISTATORE - Su che cosa l'avevi fatta la tua tesi?

P19 - La tesi avevo fatta dell'incrocio tra la filosofia for children e la ludosofia, quindi cioè sempre diciamo l'aspetto ludico pertinente a (inc.) e l'aspetto filosofico della filosofia.

INTERVISTATORE - In che anno ti sei laureato?

P19 - 2012, 13, di preciso non mi ricordo, 2013 mi pare.

INTERVISTATORE - Dicevi che la tua esperienza dei tesi si è collegata a quella di (inc.).

P19 - Intrecciata.

INTERVISTATORE - In che senso, che tipo di esperienza hai fatto e quindi come si è intrecciata allo studio.

P19 - Allora la decisione della tesi partita partecipando ad un laboratorio che è stato fatto da Antonio Di Pietro, e mi ha colpito tanto il suo modo di essere durante il laboratorio che mi ha portato ad indagare un po' di più quelli che erano gli aspetti ludici di (inc.), e discutendo con lui sulle varie possibilità, su quello che poteva esserci o quello che mancava o quello che sarebbe stato interessante provare ad approfondire durante il percorso della stesura della tesi, poi mi ha portato a conoscere proprio il mondo di (inc.), anche a spostarmi in Italia per reperire materiale per la tesi, quindi a conoscere anche di più mondo che per il momento era abbastanza diciamo limitato ai lavori in cooperativa, diciamo al territorio di Firenze.

INTERVISTATORE - E che cosa hai scoperto grazie a questa esperienza? Insomma dal laboratorio come dicevi ti sei aperto anche ad esplorare questa associazione, ma che è anche un settore di lavoro no?

P19 - Sì.

INTERVISTATORE - O comunque un settore di attività. Che cosa hai scoperto?

P19 - Sicuramente uno degli aspetti fondamentali è che aiuta a ricollocarti, comunque quando non ti confronti con gli altri o comunque quando il tuo fare educativo è limitato alle attività che tu fai, e quindi non ha relazione con altre persone, pensi sempre di essere nel giusto, comunque di riuscire ad avere una visione completa di quello che stai facendo. Quando invece inizi a rapportarti con altri professori, o comunque con persone che hanno molta più esperienza e hanno un bagaglio culturale, ma anche un modo di pensare diverso dal tuo, ma che nello stesso tempo trovi interessante e giusto, questo ti apre, ti permette di metterti in quel piano non di giudizio verso te stesso ma di perché non provi a metterti in gioco un po' di più, perché non provi a capire se quello che tu pensi è realmente giusto dal punto di vista educativo, e sicuramente il dubbio educativo è una delle esperienze che mi rimane, che porto con me, quindi chiedermi se ciò che faccio è giusto dal punto di vista proprio del percorso educativo con gli utenti ma anche con me stesso.

INTERVISTATORE - E rispetto a questo percorso che hai tracciato con molta chiarezza quali persone, di alcune magari ne hai già parlato, quali persone, eventi o momenti hanno determinato le tue scelte, hanno orientato le tue scelte?

P19 - In questo periodo in dici?

INTERVISTATORE - Sì nel tuo percorso di studi di cui mi hai parlato ora, diciamo dalla fine della scuola superiore ad oggi quali persone o eventi hanno determinato la direzione a seguire.

P19 - Ci sono stati vari eventi, e qui si scende molto sul personale, il primo è stata la morte di mio padre, che è stato uno sciocco fortissimo e inaspettato che c'ha riportato in un certo qual modo alla realtà, che c'erano delle cose da pagare, che erano finiti i giochi della post-adolescenza e che dovevi comunque in un certo qual modo iniziare a prendersi cura di te stesso e della famiglia. Questo ha generato tutta una serie di eventi, tutta una serie di messe in discussione. Un altro evento molto forte, sempre legato quel periodo, è che ho iniziato a viaggiare molto, senza soldi, molto libero, molto leggero, e un'esperienza particolarmente forte durante una meditazione in mezzo al bosco mi ha responsabilizzato verso me stesso e verso la società, cioè era come se fino a quel punto avessi in un certo qual modo preso senza dare, e tornato da quell'esperienza c'era il desiderio anche di ridare alla società quello che comunque mi era stato permesso di vivere, di percepire anche dal punto di vista emotivo. Sempre legato a quell'evento lì poi anche il rapporto con mia madre e mio fratello si è intensificato molto ma molto, infatti il loro supporto è stato particolarmente sentito nei miei confronti, e mi sono sentito molto sostenuto da loro.

INTERVISTATORE - E quindi questo ti ha orientato, cioè come questo ha determinato le tue scelte per esempio di studi?

P19 - Sì sì da parte loro ad esempio c'è stata sempre una grande tolleranza, un grande tu fai quello che senti, indipendentemente da quello che fai noi ti sosteniamo, ti appoggiamo, è sempre stato così in famiglia, sia nei miei confronti che nei confronti di mamma o di Dany, cioè di mio fratello. il momento in cui ho percepito però che il lavoro nel campo educativo sarebbe stato il mio futuro fu martedì, me lo ricordo ancora, lavoravo in una cooperativa a Santa Croce sull'Arno e diciamo facevo un servizio di doposcuola con bambini stranieri e una delle bambine delle elementari, insomma della scuola Carducci, non parlava, era una bambina emigrata da poco, con un retaggio culturale particolarmente patriarcale, e quindi mi chiedevo come potevo fare per aiutarla nello sbloccarsi perché anch'io ho vissuto l'esperienza del genere quando ci siamo trasferiti da Buenos Aires a Firenze, e mi ricordavo, era come se mi identificasse in quello della bambina stava passando in quel momento, e quindi pensandoci un po', e riuscendo poi a parlare con la bambina, riuscii a capire che lei aveva paura nel dialogare con gli altri, aveva paura comunque di esprimersi, infatti rimaneva sempre ferma sulla sedia, sguardo basso, e il giorno dopo arrivai in classe con questo abito invisibile che insieme indossammo e iniziammo ad andare a giro per questa scuola, mi ero messo d'accordo la sera prima con tutti gli insegnanti, gli assistenti, i bidelli dell'epoca, gli altri bambini, che non si dovevano guardare, noi non esistevamo in quel percorso, cioè in quel momento lì. E questo ha sbloccato la bambina, cioè finito di girare, lei provava a girare intorno alle persone che salutava e niente, non la guardava uno, non lo consideravano, e questo, poi con ragionamenti dietro, l'ha portata ad iniziare a togliersi di dosso un po' la paura che aveva verso gli altri. E il piacere dello sforzo nella ricerca di aiutare quella bambina è stata la prima grande fiamma che mi ha portato poi a continuare nel percorso.

INTERVISTATORE - È molto interessante, perché poi si vede anche la motivazione che c'è dietro. Pensi che insieme a questo ci siano stati altri momenti particolarmente significativi?

P19 - Ci sono stati altri momenti dove mi sono stati offerti dei lavori molto ben retribuiti, dove però nella messa al peso, e il valore del benessere che uno prova in un determinato contesto lavorativo, in questo momento provo un contesto lavorativo, ha fatto sempre pesare la bilancia verso i contesti educativi, cercando però in un certo qual modo di trovare anche altri sforzi lavorativi dove da un punto di vista economico permetta un equilibrio, quindi di lì è partita poi un'altra fase di un altro progetto lavorativo.

INTERVISTATORE - E guardando indietro a questo percorso di vita di cui mi hai parlato che cosa cambieresti?

P19 - Non lo so, credo a livello razionale non c'è niente da cambiare, perché comunque uno è consapevole che non può cambiare il passato.

INTERVISTATORE - Sì sì, cioè che cosa faresti di diverso?

P19 - Sicuramente perdere meno tempo, la percezione che alcune volte ho è che le cose che ho fatto sarebbero potute essere fatte in un tempo minore, e invece di buttare via i libri delle elementari li terrei e inizierei a studiare, comunque colmare le lacune delle elementari, delle medie, delle superiori a trent'anni ha richiesto un certo sforzo.

INTERVISTATORE - Concentriamoci ora sulla parte della laurea triennale, il percorso di laurea triennale, diciamo mi hai parlato più o meno di come hai deciso l'ambito, ma come sei arrivato a scegliere questo percorso di laurea in scienze dell'educazione sociale?

P19 - Sì è molto semplice, c'è un momento in cui, che è stato il momento in cui ho percepito che la mia volontà e il desiderio erano limitati, cioè il gap tra l'essere e il sapere essere era abbastanza... il divario era abbastanza... cioè lo percepivo abbastanza, e la voglia di aumentare la professionalità mi ha portato a scegliere un determinato percorso formativo, perché anche se non ho frequentato comunque lo studio e il confrontarsi diciamo negli ambiti universitari ti porta a porti delle domande. e quindi come dicevo prima il desiderio di essere il migliore, di dare un po' di più rispetto quello che avevo dato, ma anche verso me stesso, mi ha portato a scegliere il corso di laurea.

INTERVISTATORE - E guardando a questo corso di laurea triennale quali sono gli insegnamenti, gli ambiti, le attività formative che ritieni sia stata fondamentale nella tua formazione sulla laurea triennale?

P19 - Questa è una domanda un po' complessa perché non avendo mai seguito una lezione, prima lezione che ho seguito è stata il laboratorio di Antonio e il corso poi alla magistrale, cioè non ho mai seguito e non saprei neanche riconoscere...

INTERVISTATORE - Perché nel frattempo lavoravi?

P19 - Sì, lavoravo sei giorni e mezzo alla settimana.

INTERVISTATORE - E che lavori facevi, erano lavori attinenti?

P19 - Il primo era il lavoro in una cooperativa cui sofferenze, sia come dipendente che come libero professionista, e poi il venerdì, il sabato e a volte la domenica lavoravo, all'inizio della triennale, come barman.

INTERVISTATORE - Okay quindi era una parte di lavoro attinente al permesso di riflettere su quello che sta studiando.

P19 - Sì sì, anche di mettere in pratica ciò che stavo studiando, di provare ciò che comunque la teoria nei libri di provare a portarla nella realtà.

INTERVISTATORE - Certo.

P19 - Una cosa interessante per me è che durante la triennale ho iniziato a elaborare un metodo educativo mio.

INTERVISTATORE - In che senso? È molto interessante, spiega.

P19 - Nel senso che se prima, come dicevo prima, nello scrivermi all'università c'era questa buona volontà, quest'entusiasmo, questa capacità empatica all'ascolto, quindi diciamo una sfera emotiva molto forte, mancava però ad un certo punto una sfera razionale, che riuscisse, attraverso l'acquisizione di informazioni, di portare ad un livello più alto la capacità educativa. E quindi durante gli studi della triennale, e osservando anche altre metodologie, andando a guardare magari quali erano gli aspetti fondamentali delle altre metodologie, ho iniziato a creare una specie di, metodo è un parolone, però un format chiamiamolo così che mi permettesse di incrementare la mia capacità educativa e quindi di avere degli strumenti in più nell'atto educativo.

INTERVISTATORE - E diciamo in che cosa consiste questo formato, cioè come lo descriveresti in poche parole, perché m'immagino che sicuramente è una dimensione esplicita e implicita, relazionale, comunicativa verbale e non verbale, però se lo dovessi descrivere in poche parole come lo descriveresti?

P19 - Diciamo che si basa molto sempre sull'emozione, la mia vita dopo la morte di babbo si è basata molto sulla sfera emotiva, c'era già qualche accenno prima ma poi diciamo da lì si è incrementata tantissimo. E quindi attraversa anche l'empatia e l'ascolto e quest'accoglienza emotiva creare innanzitutto un rapporto forte tra educando ed educatore, e poi di lì iniziare a comprendere come il bambino o la bambina ragiona, la competenza, quali sono i suoi schemi mentali, quali sono le sue insicurezze, i punti di forza, e insieme, dopo che c'è stato comunque questo legame emotivo, iniziare a rendere consapevole la bambina, o il bambino, dei suoi parametri, cioè del suo modo di essere.

INTERVISTATORE - Il suo modo di leggere il mondo.

P19 - Sì interpretare la realtà.

INTERVISTATORE - E quindi se ho ben capito la tua attività della laurea triennale si è alternata ad un lavoro coerente educativo full time con l'attività di studio in parallelo.

P19 - Sì.

INTERVISTATORE - E competenze hai sviluppato in questo tempo, in questo periodo?

P19 - Grande, sicuramente una delle competenze è la fiducia verso me stesso, poi anche il dire che ciò che pensi e ciò che fai non è l'unica verità, quindi molto ragionamento su me stesso. Molto sulle competenze relazionali, sulla capacità di osservazione, ad esempio all'inizio le mie capacità osservative erano non dico limitate però date da quell'esperienza, e invece attraverso un percorso formativo fatto anche in parallelo con la triennale, quindi con vari fronti aperti formativi, c'è stato un prendere più riferimenti

sulle osservazioni, sul metodo in cui si osserva, su quale piano si sta osservando, e questo ha aiutato tanto nel dare una pulizia chiamiamola così, comunque un ordine anche a come lavoravo, comunque mi permetteva di schematizzare in maniera più logica le varie cose che io osservavo.

INTERVISTATORE - Certo.

P19 - Poi un'altra cosa che l'università mi ha insegnato è stata quella di portare alla fine le cose, perché magari prima tendevo ad abbandonare, tendevo a okay lascio lì e poi lo riprendo, invece l'università in un certo qual modo ti dà un ritmo, che se tu vuoi poi stare a quel ritmo oppure insomma scegli il tuo, però quando inizi a vedere che vengono fuori 30 e 28, che riesce a dare l'esame al primo appello...

INTERVISTATORE - Ti dispiace lasciarlo.

P19 - Ti dispiace non stare nel ritmo, anzi provi ad accelerarlo.

INTERVISTATORE - E questo lo hai rivisto anche sul lavoro?

P19 - Sì, sì, sul lavoro più che altro questo magari potrebbe essere rapportato ad esempio, cioè lo vedo legato ad esempio sul fatto di scegliere anche i contesti lavorativi, perché ad esempio all'inizio io accoglievo qualsiasi tipologia di difficoltà e invece adesso mi rendo conto comunque dopo il percorso che ci sono degli ambiti in cui io riesco ad essere professionale e degli ambiti in cui non riesco ad esserlo, e quindi a responsabilizzarmi anche su questo per dire in quest'ambito qui non sono la persona idonea perché non ho gli strumenti per dire... cioè si rischia di peggiorare una situazione che è già complessa. E quindi di delimitare bene quali sono i territori su cui il mio percorso educativo, il mio sapere ed educativo può aiutarmi.

INTERVISTATORE - Okay perfetto. Guardando invece alla laurea magistrale, quindi alla laurea in educazione degli adulti che attualmente in corso, giusto?

P19 - Sì.

INTERVISTATORE - Come sei arrivato ad indirizzarsi verso questo tipo di percorso?

P19 - Sono stati un paio di fattori, il primo mi sono reso conto che quando studio riesco ad essere altamente professionale, cioè che riesco ad avere un certo tipo di attenzione, e che quando uno studio dopo un po' di tempo inizia non ti dico a venir meno però è meno scontata, cioè è più difficile che accada. E poi perché comunque il titolo di educatore purtroppo nella società di oggi in Italia è abbastanza limitato.

INTERVISTATORE - In che senso?

P19 - Nel senso che un po' è il costrutto sociale, l'idea della figura educativa, magari un educatore che magari ha 55-60 anni non viene visto bene, però questo è un costrutto sociale, però c'è anche la voglia mia di continuare un percorso che è iniziato. Una cosa presente che vi sono detto e che la magistrale la posso prendere con un po' più di calma, perché comunque una laurea già ce l'ho, ci sono due lavori, una nuova attività che ho iniziato a mandare avanti, sempre lavorativa, e quindi ho detto non c'è bisogno che in due anni e mezzo tu ti laurei, puoi anche prendertela con più calma, ed è anche legato al fatto che mi piacerebbe poter tentare di accedere alla FIT, quindi agli insegnamenti alle scuole superiori.

INTERVISTATORE - E all'interno di questa laurea magistrale quali insegnamenti ritieni siano stati al momento fondamentale per il tuo percorso di crescita?

P19 - Il percorso che ho fatto con dalla (omissis), perché poi gli altri esami ho preparato a casa i libri e sono andato sostenere l'esame, quindi non saprei, cioè sono formato in quel senso.

INTERVISTATORE - E che cosa pensi di aver appreso da quel corso?

P19 - Per esempio nel caso specifico della professoressa (omissis) ho fatto una bella riflessione, una persona che si prodiga così per gli studenti, perché comunque per lo studente è facile vedere i problemi o le cose che non vanno da fuori però magari non si rendono conto di tutto quello che c'è dietro e tutta la fatica che viene fatta dietro le quinte per fare in modo che si attivi una convenzione, che ci sia un ponte di comunicazione tra le facoltà, o comunque dei corsi. E invece una cosa che ho notato in questo caso dalla

professoressa (omissis) è stata questa grande attitudine, che magari è anche non dovuta perché comunque non è obbligatorio penso che lei faccia tutta una serie di cose extra curriculari diciamo. E soprattutto una cosa interessante che è capitato durante quel corso è che ho in parte iniziato a modificare il mio modo di pensare.

INTERVISTATORE - Puoi spiegare meglio questa parte?

P19 - Sì ci sono state delle cose o due delle connessioni che sono state fatte durante anche dibattiti con una professoressa che ho ritenuto più funzionali rispetto ai miei, e ho iniziato ad applicarli in questo momento negli aspetti lavorativi da libero professionista, e mi sono reso conto che è migliorata la situazione.

INTERVISTATORE - Che aspetti nello specifico?

P19 - Beh è un poco difficile da spiegare, è più che altro un diverso modo di approcciarti. Ad esempio la professoressa durante il corso più che problemi parlava di possibilità, parlava di okay troveremo questa soluzione a questa cosa in tempi brevi, a volte mi sono visto rispondere per mail alla professoressa le due e mezza del mattino, cioè la professoressa dopo una giornata di lavoro dici quanta dedizione, quindi anche questo okay io come posso aumentare la mia, cioè non aumentare, come posso orientare meglio le mie fatiche per un risultato migliore, e questa è stata una cosa, quindi ottimizzare il tempo, ottimizzare le risorse. E questo me lo porto dietro dal corso, non che prima non lo sapessi però nel modo in cui è venuto fuori è risuonato di più.

INTERVISTATORE - E prima facevi a cenno ad una ricaduta lavorativa, come ti è ha servito questo sul piano lavorativo? Dicevi te lo sei riportato anche nella mia libera professione.

P19 - Sì in questo caso?

INTERVISTATORE - Sì.

P19 - Allora è in questo caso però l'ho riportato su lavori che non sono attinenti al campo educativo, e quindi diciamo ho utilizzato queste cose per migliorare e strumentalizzare meglio quello che è ad esempio il lavoro che ho come noleggio con le macchine d'epoca, e c'è già stato un incremento dei noleggi molto più grande rispetto magari a come c'era stato prima, e si sta parlando del circa 30% in più.

INTERVISTATORE - Quindi un buon risultato.

P19 - Sì un buon risultato. Se magari nell'altro lavoro, cioè diciamo nel lavoro educativo ha risuonato come una maggiore professionalizzazione, nel senso di iniziare a cercare nuovi contesti lavorativi che mi portino magari a lasciare la cooperativa o comunque diminuire i privati per trovarne di nuovi, nuove condizioni lavorative, quello che magari prima non mi sarebbe venuta tanto perché comunque dicevo tra un lavoro e l'altro, a fine mese c'arrivo anche abbondantemente bene, però adesso questo abbondantemente bene non è più così forte, adesso è più forte il trovare nuovi stimoli.

INTERVISTATORE - Quindi diciamo possiamo dire che una volta consolidato il lato economico la prospettiva va su un lato più anche di matching tra le aspettative, i desideri, e quello che uno poi va a fare idealmente di lavoro, cioè sei in questa fase qui se ho ben capito.

P19 - In questo preciso momento sono nella fase in cui ho iniziato a mandare curriculum ad altre realtà, anche se non sono al 100% educative diciamo di senso proprio stretto della parola, a partecipare a bandi a livello nazionale col ministero, con i vari ministeri, cosa che prima neanche prendevo in considerazione, e la sfera economica, che comunque è sempre stata negli ultimi cinque anni abbastanza sicura, comunque con un grande investimento di tempo, in questo momento è più... cioè so che quello che guadagno in questo momento mi basta per pagare bene le spese e quindi posso cercare di divertirmi di più con quello che faccio, cioè a creare strategie, a capire come migliorare i vari ambiti lavorativi, a ottimizzare ciò che ho con le risorse che ho a disposizione.

INTERVISTATORE - Okay quindi diciamo sul lato delle competenze e delle esperienze di lavoro insomma ne abbiamo già parlato. Ti chiederei sul lato dei servizi del lob placement in che cosa ti hanno aiutato in questo percorso di crescita professionale.

P19 - I servizi?

INTERVISTATORE - The job placement, visto che tu hai partecipato al CV check, immagino anche a laboratorio per la ricerca attiva del lavoro.

P19 - No no (inc.) in quei laboratori lì ero in viaggio di nozze, ebbi l'estensione.

INTERVISTATORE - E quindi hai fatto il CV check?

P19 - Ho fatto il CV check.

INTERVISTATORE - In che cosa ti ha aiutato custodito di servizio?

P19 - Allora al di là di vedere il mio curriculum e capire come a sottolineare meglio le mie capacità, come vendermi meglio, quello che comunque mi ha lasciato quegli incontri è stato fondamentale il non accontentarmi, nel senso che comunque io ho iniziato a lavorare che avevo 15 anni quindi bene o male sono 23 anni, 22 anni che lavoro, quindi se ho sempre lavorato su quel piano lì sono abbastanza sicuro, cioè mi sento abbastanza forte. Quello invece su cui sto portando attenzione, ma anche attraverso le parole che uno magari in quel momento coglie con più attenzione, era il non adagiarti su ciò che già hai, cioè c'è tanto di più, non è che la tua realtà è la realtà, è una parte. E quindi questo è quello che poi a me piace quando riesco a partecipare a questi corsi, che magari la didattica in sì la seguo poco però poi mi porto a casa tutta una serie di parole e di sollecitazioni che mi portano anche a dire okay, perfetto, il lavoro ce l'ho, tutto questo ce l'ho, è un lavoro che mi piace, è un lavoro che mi sento anche gratificato, però non fermarti, o meglio non ancora, prova di più, prova qualcosa di nuovo.

INTERVISTATORE - E guardando alle prospettive future come immagini il tuo futuro da qui ai prossimi due anni? Il tuo futuro professionale.

P19 - Intende dal punto di vista lavorativo, se mi vede in altri ambiti lavorativi?

INTERVISTATORE - Esatto, come ti immagini nei prossimi due anni nel piano lavorativo.

P19 - Beh se i bandi vanno penso che potrei magari iniziare a pensare di lasciare tutti i vari lavori che ho per occuparmi di un lavoro a tempo pieno diciamo così che è uno solo, invece di tanti lavori frammentari, dunque il lavoro con la cooperativa, il lavoro come libero professionista, il servizio di noleggio di macchine d'epoca, e tutta una serie di altre piccole cose che faccio, magari vedrei più un lavoro unico, nel senso lavorare la settimana in un contesto dove ci può essere un'ulteriore crescita sempre però legato nel campo dell'educazione e dell'assistenza.

INTERVISTATORE - E questi bandi a che cosa sono rivolti?

P19 - Sono rivolti a figure tipo mediatori culturali, oppure (inc.) percorso nella magistrale anche di iniziare a propormi sia alle aziende che alle varie cooperative come pedagogista non più come educatore.

INTERVISTATORE - E guardando un po' questo progetto quali attività stai mettendo in campo per raggiungerlo?

P19 - Allora al momento l'attività principale è il finire il corso di studi e su quell'ambito lì non sto investendo, intanto ho detto porto a casa il risultato e poi magari con i contatti che ho, che sono sia a livello provinciale che diciamo istituzionale, provare a muovermi in un ambito diverso. So che non è facile entrare alla FIT, che è complesso, so che è difficilissimo l'inserimento nelle scuole come professore però è una porta che mi lascio aperta.

INTERVISTATORE - Al termine del corso di laurea.

P19 - Sì.

INTERVISTATORE - Un'ultima domanda, che relazione c'è tra questa prospettiva di carriera e il tuo progetto di vita personale?

P19 - Il progetto di vita personale che cosa si intende?

INTERVISTATORE - Si intende la dimensione personale, quindi riguarda la vita privata.

P19 - Quindi che relazione c'è tra il mio percorso...

INTERVISTATORE - Professionale e il progetto di vita personale.

P19 - C'è stato un momento in cui erano molto in simbiosi, cioè il mio crescere alla scuola, il percorso universitario era crescere anche come persona. Poi ho iniziato a non vedere più differenze, cioè a non suddividere i miei percorsi a compartimenti ma a unificarli, cioè quello che sono con mia moglie lo sono anche qui in questo momento, quello che sono con un bambino o una bambina allo stesso modo, cioè mi metto in gioco alla stessa maniera, non creo maschere.

INTERVISTATORE - E quand'è che questo cambiamento è arrivato?

P19 - È arrivato nel momento in cui ho iniziato a non pensare più, cioè non a non pensare, a non interessarmi più di quello che gli altri pensavano di me, e a pensare a me stesso non più come ad un insieme di fattori ma a quello che sono.

INTERVISTATORE - Io ti ringrazio, grazie per la tua disponibilità, l'unica cosa che ti chiederei alla fine di questa chiacchierata insieme se potessi fare questo esercizio.

INTERVISTA #20

INTERVISTATORE - Allora il percorso che stiamo facendo di ricerca è diciamo in continuazione con il progetto PRIN, quindi con lo studio della transizione al lavoro dei laureati. In particolare stiamo studiando più nel dettaglio il processo di costruzione dell'employability dei laureati a partire diciamo dall'inizio del percorso di laurea triennale, sino alla fine della scuola superiore per intendersi, sino al raggiungimento del titolo di studio e alle prospettive professionali. Quindi in questa fase siamo più concentrati su quello che avete fatto durante gli anni di studio, quindi come l'università, e il corso di laurea, in linea generale vi ha aiutato o non vi ha aiutato a costruire un vostro profilo professionale. Quindi in una prima fase ci sarà una parte di analisti bisogni più generale, poi una seconda parte più incentrata sulla laurea triennale, una parte sulla laurea magistrale, e poi la parte sulle prospettive professionali. Quindi andando direttamente alla prima domanda ti chiederei di riguardare indietro al loro corso fatto dalla fine della scuola secondaria ad oggi, quali sono state le tappe fondamentali che hanno caratterizzato questo percorso di cinque anni.

P20 - Okay, allora al termine del liceo non avevo le idee chiare su quello che volessi realmente fare, quindi sul mio futuro, quindi non sapevo se cercare un lavoro o proseguire gli studi, infatti (inc.) all'interno del quale ho provato anche a rapportarmi con il mondo del lavoro, però sentivo che non avevo forse le competenze giuste, mi sentivo anche impacciata, non sapevo come relazionarmi col mondo del lavoro, e così ho deciso di seguire quella che era la strada che in quel momento sentivo mia, cioè quella che mi aveva guidato anche durante liceo, che però si discostava totalmente dal mio indirizzo perché avendo fatto liceo tecnico la scelta di proseguire con scienze della formazione rappresentava un canale diverso questo, però l'amore con i bambini, comunque il desiderio di lavorare a contatto con i bambini mi ha spinto a iscrivermi all'università di scienze della formazione. Però anche lì la scelta non è stata limitata a lavorare con i bambini ma anche lì ho pensato alle strade che potevo avere, che si potevano aprire davanti a me, quindi non esclusivamente bambini ma anche l'adulto. Per questo motivo ho scelto la triennale in scienze dell'educazione sociale, e appunto la laurea triennale è stata fondamentale per la mia formazione personale perché mi ha fatto comprendere la realtà in modo maggiore, cioè quindi anche quelle che possono essere le richieste del mercato del lavoro, le avevo compreso in parte, infatti dopo il termine del percorso triennale sentivo che mancava qualcosa nella mia formazione, anche lì uscita sapevo che del mio percorso di laurea sarebbero uscite altrettanto tantissime persone, vista la numerosità del corso di laurea, quindi pensavo che una volta uscita, una volta che mi fossi presentata ad un possibile colloquio i selezionatori avrebbero detto "sì come te ce ne sono altri 300 con il tuo titolo, quindi tu ci deve riportare il valore aggiunto che potresti offrire", e io in quel momento non sapevo effettivamente cosa io potessi offrire rispetto agli altri. E così il desiderio di proseguire con la magistrale, magistrale che rappresentasse una continuazione con il percorso triennale che avevo fatto e che fosse anche una magistrale che arricchisse quelle che erano le mie competenze possedute all'epoca. E quindi la scelta della magistrale LM 57. Cosa è successo poi, che grazie al percorso di tirocinio ho capito ancora di più quello che vuole il mercato del lavoro, quindi le competenze trasversali richieste per chi come me non ha avuto esperienze lavorative significative, quindi lavorare proprio su di sé, su quella che è la formazione personale e quindi il bagaglio di competenze trasversali che io posso poi riferire ad un servizio.

INTERVISTATORE - Certo.

P20 - Quindi i passaggi fondamentali sono stati questi, cioè la comprensione, è stata proprio la comprensione di quello che io posso offrire ad un'azienda nonostante non abbia maturato esperienze lavorative.

INTERVISTATORE - Consistenti certo. E quali persone o quali eventi, quali momenti insomma hanno influenzato queste scelte?

P20 - Allora ad essere sincera mi è servito tanto partecipare alle conferenze organizzate nel corso magistrale, quelle sono state per è determinante proprio, perché anche quelle hanno influenzato la scelta del tirocinio in assessment perché appunto avevo sentito dire che il tirocinio lavorava su quelle competenze, quindi all'interno delle conferenze dove erano comunque ospitate persone che si occupavano della formazione dell'adulto, dell'employability che insomma riguarda anche noi, cioè siamo coinvolti anche noi, quindi questo mi ha spinto ad approfondire di più l'argomento perché sono direttamente interessato.

INTERVISTATORE - E altre figure che ti hanno aiutato in questa scelta?

P20 - Allora altre figure sono la professoressa (omissis), La professoressa Giovanna (omissis), sono state le principali, la Turloni indirettamente perché è stato attraverso l'esame che io avrei dovuto sostenere con il (omissis) ma il (omissis) non c'era e al suo posto c'era la Turloni che nel suo modo di sottopormi le domande mi ha fatto riflettere in prima persona su quello che stavo facendo io.

INTERVISTATORE - In che senso? Se poi andare nei dettagli di questa cosa, è interessante.

P20 - Si parlava di educazione dell'adulto, quindi il legame era educazione e formazione dell'adulto, e la Turloni mi chiese qual era il filo rosso che collegava tutti i libri che erano oggetto dell'esame, e a me venne in mente che cioè in prima persona la mia esperienza personale di informazione in quanto adulta qual era il percorso che avevo affrontato io per la mia crescita personale per affrontare più consapevolmente quello che era il mondo del lavoro, e quindi avevo ripensato anche ai vari autori che si erano occupati della formazione, e quindi approfondendo anche le strategie, le strategie per fare qualcosa, per affrontare qualcosa, per prendere esempio da. E quindi questo mi aveva fatto riflettere su me stessa.

INTERVISTATORE - Okay quindi un percorso diciamo in questo senso, una relazione con i docenti che ti ha permesso di rivedere anche il tuo percorso nella sua prospettiva futura alla luce di quello che ti veniva richiesto.

P20 - Sì, mi viene in mente anche la dottoressa (omissis), perché ad una delle conferenze a cui ho partecipato, quella del 21-22 aprile, mi ricordo mi sembra del 2016, lì si parlava di employability, quindi lei fece un intervento se non mi sbaglio, sì...

INTERVISTATORE - Io?

P20 - Sì, la dottoressa (omissis) era insieme a me e si parlava di employability, e questo parlare nuovamente di employability mi faceva riflettere su quello che potevo fare nuovamente io per accrescere la mia employability.

INTERVISTATORE - Quindi comunque degli stimoli disciplinari, che nel tuo caso sono disciplinari, ti hanno permesso però di riflettere anche su quella che era la parte professionale.

P20 - Sì.

INTERVISTATORE - Perché ovviamente la disciplina intersecava questo aspetto. E guardando indietro a questo percorso di cui mi ha parlato fino ad oggi che cosa cambieresti?

P20 - Beh se potessi parteciperei, cioè se avessi potuto avrei partecipato a tutti gli eventi in programma, perché mi sono serviti tanto, tanto. Allora quando ho iniziato e la professoressa ci aveva proposto il primo avendo non pensavo che potesse avere una portata del genere su di me, cioè una ricaduta su di me, non pensavo che ascoltando persone provenienti dal mondo del lavoro che potesse scattare qualcosa in me per farmi venire voglia di migliorarmi.

INTERVISTATORE - Di buttarsi, di provare.

P20 - Di buttarmi, provare, approfondire, non pensavo, la pensavo come una cosa che era obbligata, un percorso obbligato perché dovevamo seguire il programma. E invece dal primo evento in poi ho capito che non era proprio così, non aveva quel ruolo, quel senso, ma era proprio volto a farci conoscere il mondo che c'è fuori dalle istituzioni

universitarie, e questo data la complessità del mondo del lavoro mi ha fatto capire quanto sia importante partecipare per conoscerlo.

INTERVISTATORE - Okay quindi nel tuo percorso cambieresti soltanto la partecipazione ad alcuni eventi o anche alcune scelte che hai fatto le rifaresti modo diverso?

P20 - Allora magari pensando ad oggi mi sarei fatta notare di più, mi sarebbe piaciuto interfacciarmi con alcuni esponenti che si sono presentati, non lo so.

INTERVISTATORE - Per esponenti intenti esponenti aziendali?

P20 - Sì.

INTERVISTATORE - Tipo?

P20 - Mi sarebbe piaciuto alcune aziende che si sono presentate, ora non mi ricordo, (omissis), che comunque si sono presentate all'università, magari avrei potuto agire presentandomi loro, visto che l'occasione si era presentata potevo, non so, farmi notare, ho pensato questo, però pensavo magari di essere inopportuna, che non era quello il momento giusto, quindi mi sono frenata, però non so forse l'intraprendenza non guasterebbe un po'.

INTERVISTATORE - Vado un po' fuori dalla traccia, pensi comunque di averla sviluppata questa intraprendenza in questi anni? Perché si arrivi a dire questo forse hai in mente questa tua competenza trasversale qualche anno fa, no?

P20 - Sì.

INTERVISTATORE - E ce l'hai in mente oggi?

P20 - Sì.

INTERVISTATORE - E che cosa è successo nel mezzo, perché è cambiata?

P20 - È cambiata a dire il vero perché il percorso di tirocinio per me è stato rilevante, cioè è stato rivelatore perché mi ha fatto scoprire me stessa, mi ha fatta mettere in gioco, perché era un'attività comunque sia dove l'esercizio del public speaking, competenze comunicative, relazionali, e anche la proattività, erano determinanti per l'esercizio di quel ruolo, e quindi mi sono chiesta se è effettivamente queste potessero anche coincidere con quelle che possono essere valide per un futuro posto di lavoro, quindi sapersi mettere in gioco, sapersi relazionare con quelle persone, essere in grado di parlare ad una platea numerosa o meno, controllare le emozioni, diciamo che il percorso di tirocinio ha tirato fuori tanto in me.

INTERVISTATORE - Tirocinio magistrale intendi.

P20 - Sì magistrale.

INTERVISTATORE - E nel dettaglio che tipo di esperienze di tirocinio hai fatto?

P20 - Ho fatto il tirocinio in assessment, in servizio offerto dall'ateneo fiorentino, assessment center light, che ha avuto la durata di un anno, quindi sono state 150 ore distribuite in un anno, che mi hanno permesso di relazionarmi con un superiore, la nostra tutor di tirocinio, con colleghi al mio pari insomma, e con coloro che usufruivano di tale servizio, quindi noi in quella veste di assessor rappresentavamo il servizio dell'Università, quindi per me è stato... cioè mi sono proprio preso questa responsabilità di rappresentare il servizio perché apparteneva all'università, quindi volevo rendere al meglio, per non deludere anche le aspettative degli studenti.

INTERVISTATORE - Allora facciamo magari un passo indietro un po' più nel dettaglio e nello specifico, prima accennavi a questa passione per i bambini che ti ha portato al tuo percorso di laurea triennale. Nello specifico come sei arrivata a prendere la scelta di fare la laurea triennale? Perché se non ho capito male ad un certo punto hai detto che non ha iniziato subito la laurea triennale, subito dopo la scuola secondaria giusto?

P20 - Sì giusto, è passato un anno.

INTERVISTATORE - Che cosa è successo dalla fine scuola superiore all'iscrizione alla laurea triennale?

P20 - Allora diciamo che è successo che io ho provato ad inserirmi nel mondo del lavoro, ho provato con il call-center, quindi ho fatto qualche settimana anche di prova all'interno

di un call-center però era un luogo molto stressante e soprattutto per me che non mi ero mai interfacciata con il mondo del lavoro iniziare così è stato... mi sono sentita molto insicura di quello che potevo offrire e soprattutto in base alle risposte che ricevevo dall'esterno, quindi magari disapprovazione da eventuali clienti. E quindi questa mia insicurezza poi mi ha fatto riflettere su quello che veramente avrei voluto fare, quindi il call-center poteva non essere luogo giusto dove io potevo inserirmi, e lì mi sono fatta qualche domanda, perché la scelta di scienze della formazione? Perché fin dal liceo, fin da quando frequentavo il liceo trovavo bellissimo relazionarmi con i bambini, perché mi era capitato di occuparmi delle bambine di alcune mie amiche, e quindi questa passione che nutro nei confronti dei bambini poi volevo trasformarla in qualcosa di più concreto, quindi volevo avere un titolo che mi consentisse di lavorare a contatto con i bambini e volevo avere le conoscenze giuste per sapere quale strategia mettere in atto per lavorare con un certo bambino. E quindi da lì poi la scelta di inserirmi. Ovviamente mi incuriosiva anche lavorare con l'adulto, come dicevo prima non volevo limitarmi ai bambini però il bambino era stato l'input che aveva scatenato la scelta principale. Poi infatti la scelta alla magistrale era per approfondire la dimensione adulta, perché alla triennale avevo affrontato temi come il bambino, l'avevo affrontato, quindi come intervenire nei confronti di un bambino, sapevo quali erano le strategie da mettere in atto, insomma mi ero documentata a sufficienza.

INTERVISTATORE - Avevi sviluppato molto quell'ambito lì.

P20 - Sì, nei confronti anche della disabilità, però volevo approfondire la dimensione adulta, la formazione dell'adulto, e quindi da lì poi la scelta successiva di LM57, per avere un quadro globale della dimensione dall'infanzia all'adulto, questo m'interessava.

INTERVISTATORE - E c'è stata qualche sicura che questo percorso di scelta della laurea triennale ti ha accompagnato o è stato un percorso autodiretto, che ti sei gestita da sola e quindi ad un certo punto dicevi che ti sei resa conto che quella poteva essere una strada allora hai deciso di percorrerla, ecco in questo percorso di scelta c'è stato qualche supporto?

P20 - Sì, perché io non ero convinta al 100% di fare quella scelta, perché sentivo che forse non sarei stata in grado di affrontare un percorso universitario, perché come dicevo prima non mi sentivo né in grado di affrontare il lavoro e anche lì non mi sentivo in grado di poter affrontare un percorso che avesse avuto la durata di tre anni all'interno dell'università, non sapevo il carico che avrei avuto sulle mie spalle, quindi da lì però c'è stata un'amica che mi ha fatto notare che avevo questa passione forte e quindi mi ha convinta a provare, "prova perché comunque so che sei portata per, perché non metterti in gioco?". E quindi dietro la sollecitazione di questa amica ho detto perché no, vediamo cosa riesco a fare. È passato un anno e sono passati cinque anni così da lì che ho iniziato.

INTERVISTATORE - Come un baleno.

P20 - Sì, non me ne sono resa neanche conto sinceramente.

INTERVISTATORE - E guardando più insomma alla parte del percorso di laurea triennale quali sono gli insegnamenti e le attività formative che ritiene siano state fondamentali del tuo percorso di laurea triennale?

P20 - Sì allora nel percorso di laurea triennale per me è stato fondamentale, ora quello che sto per dire adesso magari sarà il parere... insomma non sarà condiviso come parere però per me è stato fondamentale bocciare un esame, quello mia formata tanto.

INTERVISTATORE - Che esame era?

P20 - Pedagogia di comunità con il professor Andrea (omissis). Allora perché, perché quell'esame fu uno dei primi del primo anno e io lo bocciai, perché avevo preso sotto gamba l'argomento, e il professore appunto ci teneva a determinati argomenti, quindi ovviamente io fui bocciata, quindi consisteva in una prova scritta e poi una prova orale, io la prova scritta la bocciai. Lo ritentai una seconda volta e anche lì lo bocciai. Lo ritentai una terza, anzi dopo la seconda mi fermai e decisi di lasciarlo al termine del mio percorso per proseguire con gli altri esami, e nel frattempo dopo aver fatto due anni, quindi tre

anni, al termine fece questo esame, quindi questo tempo che io mi sono presa per rifletterci mi ha consentito di crescere e di affrontare con più serietà quell'argomento che richiedeva quell'impegno, e grazie a quell'esame, non solo a quell'esame però la necessità di impegnarsi seriamente un'attività ha determinato anche la successiva iscrizione al corso di laurea magistrale perché era cambiato proprio l'atteggiamento che io avevo nei confronti...

INTERVISTATORE - Cioè l'approccio proprio allo studio.

P20 - Sì, quindi mantenere una serietà, perché poi la serietà e l'impegno vengono ripagati adeguatamente. Quindi l'esperienza formativa per me è stata questa, cioè non è stato un fallimento, non lo vedo come un fallimento ma come una sollecitazione a riflettere sulla preparazione adeguata alla prova, quindi a prepararsi bene.

INTERVISTATORE - Certo a porci la giusta attenzione e concentrazione. Ci sono altri insegnamenti che hai ritenuto importanti in questa laurea triennale?

P20 - Sì, l'invito di ospiti esterni, quindi testimonianze provenienti dall'esterno, che mi facevano constatare cosa c'era al di fuori, come loro intervenivano al di fuori, quindi magari noi c'eravamo soffermati sulla lettura dei libri, quindi è cosa dice tot teoria, e la persona proveniente dal di fuori ci spiegava come lui interveniva in quel determinato contesto, quindi questo mi ha fatto capire che potevo far congiungere la teoria alla pratica.

INTERVISTATORE - E che corsi erano?

P20 - Era sempre un corso del professor (omissis) e il corso di pedagogia sociale della professoressa (omissis), quindi anche lì sono state ospitate persone provenienti dal mondo del lavoro che ci facevano...

INTERVISTATORE - Questa congiunzione tra teoria e prassi.

P20 - Sì.

INTERVISTATORE - E andando sempre sul lato della laurea triennale quali competenze pensi di aver sviluppato?

P20 - Laurea triennale per me le competenze non le ho... allora io ritenevo di non averle sviluppate fino all'inizio del tirocinio, quindi per me fino all'inizio del tirocinio erano solo conoscenze, cioè ritenevo di aver sviluppato solo conoscenze. È stato grazie al tirocinio che ho iniziato a riflettere su me stessa, sul mio operato, perché il tirocinio all'interno di una scuola, dove comunque avevo a che fare con molti bambini, con gli insegnanti e il personale scolastico, lì mi sono resa conto della necessità delle competenze, quindi di sviluppare determinate competenze per svolgere il mio ruolo adeguatamente. Quindi magari un intervento su bambino poteva non essere adeguato, quindi rivedere le teorie che avevo studiato e adattare poi al singolo caso, quindi la specificità del singolo, quindi anche l'unicità del singolo bambino.

INTERVISTATORE - E la scuola dove hai fatto questo tirocinio dov'era di preciso?

P20 - È la scuola Don Milani in via Carlo Dolci, nel comune di Firenze, verso la fermata dei cipressi.

INTERVISTATORE - E quindi fino a quel momento lì, cioè fino a che poi dopo non ti sei trovata sul campo ad averti fatto ristrutturare le conoscenze per applicarle in competenza questa congiunzione chiara non c'era giusto?

P20 - No esatto, l'atto non c'era prima, solo lì si è attivata.

INTERVISTATORE - È interessante. E dopo, sempre durante la laurea triennale c'è stato modo di continuare questo processo di trascrizione?

P20 - Da quel momento, dell'esperienza di tirocinio come dicevo ho iniziato a riflettere su quello che io agivo, cioè su quello che io facevo, quindi su come potevo fare per, quali azioni dovevo compiere per avere un determinato risultato, cioè quindi riflettere molto sul mio operato, sulle competenze che dovevo agire per, come dicevo, per avere un certo risultato. Quindi da lì in poi c'è stato questo cambio di passo, e anche poi ho affrontato in questo modo la magistrale, però c'è stato un passo ulteriore perché è grazie alle lezioni comunque laboratoriali è stato possibile incentivare le competenze trasversali.

INTERVISTATORE - Okay perfetto. In parte a questa domanda mi avevi già risposto prima però forse possiamo andare più nel dettaglio, come sei arrivata ad indirizzarti dal percorso della laurea triennale verso la laurea magistrale?

P20 - Allora come ho detto prima perché avevo affrontato comunque la dimensione del bambino, quindi avevo le conoscenze che mi consentivano di operare con il bambino, quindi tutte le strategie, però mi mancavano solide basi per la tutto, perché alla triennale avevo affrontato a caratteri generali la dimensione dell'anzianità e della disabilità, però l'adulto, quindi il processo anche di formazione dell'adulto mi mancava, quindi volevo approfondirlo perché comunque riguarda anche personalmente la sottoscritta, quindi volevo capire quali fasi stavano dietro la formazione dell'adulto per poter offrire alla formazione, per poterla poi erogare agli altri, quindi essere consapevole di quello che affronto io per...

INTERVISTATORE - E quindi da questa presa di consapevolezza è scaturita la scelta di proseguire gli studi e quindi di andare nello specifico sulla parte dell'educazione degli adulti.

P20 - Sì.

INTERVISTATORE - E all'interno di questo percorso della laurea magistrale quali sono gli insegnamenti e le attività formative che ritieni siano state fondamentali?

P20 - Per me molto formative è stata la partecipazione agli eventi suggeriti dalla professoressa (omissis) e la professoressa (omissis), e in più anche le attività progettuali, perché il fatto di doversi rapportare con altre persone magari che la pensano in modo diverso da te, quindi far conciliare più idee, sì, comunque lavorare in team, cioè proprio un lavoro di gruppo che necessitava di far conciliare pareri anche diversi per il raggiungimento poi di un fine comune, quindi anche quello, il doversi trovare, decidere quando, dove, come.

INTERVISTATORE - E quali competenze pensi che abbia sviluppato questo tipo di lavoro, questo tipo di impostazione dei corsi, perché era ricorsiva questa cosa no?

P20 - Sì, allora il corso magistrale ha sollecitato per quanto riguarda le competenze trasversali lavorare in team, competenze di tipo comunicativo relazionali, la risoluzione di problemi, quindi problem solving, l'organizzazione, la gestione anche di informazioni e dei vari impegni per conseguire il raggiungimento, l'orientamento anche al risultato perché comunque si collaborava per il raggiungimento di uno scopo comune, poi l'autonomia perché comunque ci venivano fornite delle indicazioni ma poi dovevamo essere in grado di gestire autonomamente il progetto. Poi cos'altro, per alcuni di noi, perché non credo di averla sviluppata del tutto, l'intraprendenza, cioè la capacità anche di proporre idee al di fuori di uno schema preciso, quindi di farsi venire l'idea giusta per magari essere originali, sì, quindi l'intraprendenza secondo me.

INTERVISTATORE - E perché dici che pensi di non averla sviluppata del tutto?

P20 - Perché continuo ad avere quella piccola insicurezza di non essere ancora totalmente in grado di fare qualcosa, quindi questo magari mi frena e mi fa dire che non sono intraprendente, non lo so.

INTERVISTATORE - È interessante, però da quello che hai detto mi sembra di aver capito che c'è stata una trasformazione in questi anni, cioè c'è stato un incremento di questa...

P20 - Sì, c'è stata la trasformazione e la sento davvero tanto, però non mi sento come vorrei, credo che ancora sono in completo, quindi vorrei lavorare ulteriormente su di me, sento che manca ancora qualcosa.

INTERVISTATORE - Su che cosa?

P20 - Magari in riferimento all'esperienza che ho fatto, quindi anche di tirocinio, sulla sicurezza di quello che io posso offrire all'esterno, quindi essere sicura di verbalizzare correttamente le competenze in mio possesso ad un possibile selezionatore di lavoro, questo vorrei che si è chiaro di più.

INTERVISTATORE - Cioè che non è soltanto una questione di comunicazione ma anche di consapevolezza, è così?

P20 - Sì sì. E guardando invece dal lato del tirocinio, giustamente già prima parlavi del tirocinio all'assessment center dell'ultimo anno, quali competenze ti ha insegnato questa esperienza?

P20 - Beh quest'esperienza mi ha insegnato tantissimo, al tirocinio in assessment debbo veramente tanto per la mia formazione non solo personale ma anche professionale, perché anche lì il tirocinio mi ha consentito di scavare in profondità dentro di me, cioè di andare a recuperare quelle competenze che io non credevo neanche di possedere, cioè proprio è stata una scoperta per me, quindi mi ha consentito di sviluppare, come dicevo prima, competenze relazionali e comunicative, perché comunque c'è il rapporto costante con l'altro, l'altro che è sia il tutor sia il tuo collega sia il ragazzo che si sottopone ad un assessment, quindi il lavorare in gruppo, perché comunque sia siamo un gruppo formato da tre ragazze provenienti dal corso di LM57 e corso LM51 di psicologia, quindi comunque provenienti da corsi di studio di laurea diversi, e quindi abbiamo dovuto intersecare anche le conoscenze provenienti dal loro corso e dal nostro corso, quindi diciamo che c'è stata questa comunione di conoscenze e competenze che inizialmente si scontravano, perché l'impostazione che abbiamo noi era diversa da...

INTERVISTATORE - In che cosa era diversa?

P20 - Perché inizialmente le colleghe di psicologia analizzavano, cioè quindi mettevano in schema tutti i dati, mentre noi andavamo intorno, cioè quindi guardavamo più alla relazione con l'altro, e loro invece andavano a catalogare ogni cosa, cioè dare un significato a un'azione e catalogarla, inserirla in un semplice quadratino per specificarla, mentre noi comunque sia guardavamo l'atteggiamento, l'aspetto della comunicazione non verbale, cioè tutti aspetti che stanno intorno ad una semplice azione svolta da una persona. quindi come dicevo prima abbiamo fatto una comunione sia dell'utilizzo di determinate griglie sia della considerazione dell'aspetto magari globale, quindi quello che sta attorno la semplice azione che un individuo fa.

INTERVISTATORE - Certo.

P20 - La cornice.

INTERVISTATORE - Che è interessante vedere come le due discipline si intersecano l'un l'altro, come dialogano e come si compromettono a vicenda. Andando più sul lato dei servizi di placement che l'università comunque ti ha ho offerto, al netto direi dell'assessment in cui non hai partecipato soltanto per una volta magari da utente ma hai preso parte attiva. Guardando invece dal lato più dei servizi a cui hai partecipato che supporto hai avuto, pensi di aver ricevuto nella costruzione della tua identità professionale e delle tue competenze.

P20 - Sì allora intanto io ho partecipato ai servizi a partire solo dall'inizio della laurea magistrale, quindi quando ci sono stati mostrati quelli che erano i servizi a cui noi potevamo accedere. È stato importante per me partecipare al seminario di orientamento al lavoro che si teneva in due giornate a maggio, e quello per me è stato... lì, quel seminario ha fatto chiarezza, anzi ora se non ricordo male a quel seminario ho partecipato l'anno in cui mi sono laureata, ora ricordo, quindi lì iniziai a fare chiarezza su quello che potevo fare, su come potevo approfondire la mia preparazione, quindi sia continuando con il corso di studi che con altre attività che facevano da cornice e che potevano aiutarmi a migliorare quella che era una preparazione. Quindi mi sono detta perché non conoscere anche gli altri servizi. E così dopo l'ingresso alla magistrale ho consultato anche il sito e ho conosciuto il servizio quello laboratorio di ricerca attiva, e quindi da lì poi ho partecipato ai servizi, quello di primo livello del laboratorio, quelli di secondo livello, il CV check, video CV e l'assessment center. E all'interno del laboratorio io ho capito che c'era un aspetto di me che volevo cambiare, perché c'era la dottoressa Omissis Omissis che stava spiegando un aspetto del mondo del lavoro, ora non ricordo di preciso, e aveva chiesto a noi partecipanti al laboratorio chi volesse riportare un suo punto di vista. Al che

io mi sono interrogata perché desideravo esprimermi però avevo il timore di farlo davanti ad una platea di persone, perché mi sarei dovuta alzare, prendere il microfono e farlo. E lì ho capito che dovevo sfidarmi, cioè è una mia paura parlare in pubblico, quindi l'esercizio del public speaking, però quell'esperienza l'ha sollecitato, ha sollecitato il desiderio di voler abbattere quell'ostacolo che per me era molto forte, motivato sia dal fatto che in un futuro mi vedo comunque come formatrice in azienda, quindi là c'è la possibilità che io debba parlare a più persone, quindi questo pensiero mi ha fatto dire bene posso farlo, posso alzarmi, prendere il microfono e parlare. E così l'ho fatto, ho alzato la mano e ho esercitato il mio public speaking. E così la partecipazione a questi servizi è stata necessaria per capire quali competenze io avrei dovuto migliorare per lavorare, cioè per inserirmi poi nel mondo del lavoro. Quindi era una il public speaking ho scoperto, già lo conoscevo però la voglia...

INTERVISTATORE - Di sostenerlo, di renderlo ancora più forte.

P20 - Sì di renderlo più forte, e poi come dicevo la necessità di lavorare sulle mie competenze, quindi partecipare ai servizi sia per capire magari sì CV check, l'incontro di CV check poteva consentirmi di capire se il curriculum o che avevo formulato poteva essere adeguato per, e la lettera di presentazione di conseguenza, il video CV anche, insomma fare un video CV io era una cosa che non avevo mai valutato, quindi sinceramente è stato rivelatore leggere i libri e dire ah okay esiste anche quello, non mi era mai venuto in mente di fare un video CV e non avevo mai pensato a come poterlo fare, quali erano le strategie da utilizzare per farlo, per renderlo più accattivante e far sì che il selezionatore dicesse "scelgo lei invece che", quindi mettere in gioco tante cose all'interno di un video CV. E poi l'altro servizio a cui ho partecipato come dicevo è l'assessment, che lì mi sono presentata e attraverso l'assessment ho capito quello che io non volevo di me, quindi anche quello è stato rivelatore perché mi ha fatto capire quali lacune avevo ancora nella mia formazione personale e quindi su quali io avessi avuto la necessità di lavorare ancora.

INTERVISTATORE - Hai partecipato ad altri servizi, tipo la palestra?

P20 - No.

INTERVISTATORE - Andando sulla parte delle prospettive professionali...

P20 - Ah ho dimenticato un servizio, però non rientra nei servizi riportati qui, career counseling.

INTERVISTATORE - Sì hai partecipato ai servizi di counseling.

P20 - Sì, ho partecipato anche a quelli, nel mese di dicembre se non sbaglio, quindi è molto recente quello, e l'ho fatto già con il bagaglio di dell'assessment, quindi è stato importante partecipare dopo perché ho maturato una serie di conoscenze e consapevolezza di me abbastanza forti.

INTERVISTATORE - E in che cosa è stato utile questo servizio?

P20 - Esplorare meglio quello che sono e quello che voglio fare nel mio futuro, quindi anche definire quelle che possono essere le prospettive che si possono presentare davanti a me a cui non avevo pensato, quindi le possibili alternative, cioè magari uno dice voglio seguire quel percorso ma non penso alle alternative possibili a quel percorso. Con quello ho fatto un esercizio proprio sulle alternative, quindi se non dovesse essere questa la strada io potrei...

INTERVISTATORE - Con gli altri.

P20 - Sì esatto, quindi lavorare su quello perché quelle strade come posso essere in grado di seguire quelle strade, cioè è stato proprio un'esplorazione continua di sé, quindi è stato utile.

INTERVISTATORE - E andando proprio in questa direzione come immagini il tuo futuro professionale da qui ai prossimi due anni?

P20 - Allora nei prossimi due anni spero di lavorare nel campo della formazione, quindi mi piacerebbe fare la formatrice in azienda, mi piacerebbe tantissimo, quindi proprio essere io quella che gestisce un corso di formazione all'interno di un'azienda, quindi

avere tutte le informazioni utili per un corso, sapere come si svolge quel corso, tutto quello che sta intorno quindi leggi e quant'altro, perché appunto non bisogna sapere solo la materia in sé ma anche la cornice che sta attorno. Questo l'ho capito anche confrontandomi con altre persone che sono già inserite in questo campo e quindi mi stanno dando dei suggerimenti indiretti, perché non lo fanno consapevolmente.

INTERVISTATORE - Però ti danno un punto di vista che ti è utile per prendere le decisioni.

P20 - Sì.

INTERVISTATORE - Quindi ti vedi come formatore all'interno di un'azienda.

P20 - Sì.

INTERVISTATORE - E ti vedi già in un preciso contesto oppure stai facendo qualcosa per fare in modo che da dopo la laurea, quindi tra un mese, si aprano delle possibilità su questo?

P20 - A dire il vero no, non ho il contesto definito e non mi sono mossa per.

INTERVISTATORE - E hai intenzione di fare qualcosa, hai in mente di seguire il tuo percorso, un progetto, insomma delle azioni da mettere in campo per raggiungere questo obiettivo?

P20 - Sì.

INTERVISTATORE - Quali?

P20 - Allora intanto vorrei contattare coloro che già sono inseriti nell'azienda per sapere qual è stato il loro percorso che li ha portati fin lì, quali sono magari delle strategie tecniche che utilizzano per svolgere una lezione, una disposizione, insomma chiedere informazioni a chi è già inserito nel campo, quindi che non siano colleghi dell'Università ma persone comunque già inserite da parecchio in azienda, quindi contattare, non voglio dire termini che non conosco però, però sì persone che già lavorano nel campo.

INTERVISTATORE - Hai già iniziato a vedere delle offerte di lavoro su questo, hai trovato delle offerte di lavoro?

P20 - No, perché adesso mi sto concentrando a 360° sulla tesi, quindi per ora voglio terminare il mio percorso e poi quando sarò più libera mi dedicherò...

INTERVISTATORE - Okay grazie. L'ultima domanda e poi chiudiamo, quale relazione sussiste tra la tua prospettiva di carriera e il tuo progetto di vita personale?

P20 - Prospettiva di carriera e progetto di vita personale, beh prospettiva di carriera mi vedo continuamente in crescita, cioè credo che sia necessario comunque anche un percorso che parta anche dal basso, però mi vedo continuamente in crescita, cioè salire sempre più di livello all'interno di un'azienda, e rispetto al mio percorso di vita sì, rispetto al mio percorso di vita diciamo che si concilia, perché è per il mio percorso di vita mi vedo continuamente in crescita, in evoluzione, quindi sempre con la voglia di migliorarmi, di costruire un futuro che sia sereno e solido, un futuro costruttivo, costruttivo per me e per la mia famiglia, quindi insomma il desiderio di costruire una famiglia e garantire una stabilità.

INTERVISTATORE - Quindi questi due progetti vanno di pari passo, c'era qualcosa che vuoi aggiungere su questo?

P20 - No.

INTERVISTATORE - Va bene, niente io ti ringrazio per la disponibilità.

INTERVISTA #21

INTERVISTATORE - Allora ciao Omissis, la ricerca che stiamo portando avanti ha l'obiettivo di approfondire lo sviluppo di employability per i laureati magistrali in scienze dell'educazione degli adulti, formazione continua e scienze pedagogiche, con l'idea di proseguire diciamo il percorso fatto con il PRIN, andando però lo diciamo in profondità su quello che è stato il vostro percorso formativo in prospettiva professionale, quindi andremo ad esplorare alcune parti della laurea triennale, il percorso di laurea magistrale e le prospettive future a livello professionale. Quindi diciamo come prima domanda guardando indietro il tuo percorso dalla scuola secondaria ad oggi, quindi dalla fine della scuola secondaria quali sono state le tappe fondamentali che hanno caratterizzato le tue scelte.

P21 - Sicuramente dopo la scuola secondaria, che ho conseguito il diploma liceo classico, la scelta dell'università è stata difficile in quanto non ero orientata, non ero ancora orientata bene su quale fosse l'università giusta. All'inizio pensavo a filosofia, ma poi su consiglio del professore del liceo, e dei genitori più che altro, filosofia non hai futuro, filosofia è un'università che non ti porta al lavoro, quindi all'inizio ho fatto il test, è stato autovalutativo, a filosofia ma poi non ho proseguito facendo poi il test a formazione primaria. Superato il test a formazione primaria ero comunque incerta su quello che era la scelta perché ho detto cinque anni, era passato il primo anno che era a cinque anni invece che a quattro, quindi cinque anni a ciclo unico se poi non ho voglia, non ero convinta, quindi mi sono iscritta a scienze dell'infanzia. Ad oggi il rimpianto è di non aver fatto formazione primaria, perché poi alla fine facendo tre anni, il percorso triennale e il percorso magistrale, alla fine sarebbero stati cinque comunque, però da una parte c'è un rimpianto e da una parte c'è la consapevolezza che poi alla fine il percorso sia di triennale che magistrale quella forse è stata la scelta più giusta che abbia fatto a livello universitario, perché comunque grazie al tirocinio che ho svolto durante il percorso triennale, il tirocinio in un asilo nido come educatrice, quindi è stata poi la svolta che mi ha fatto dire sì allora ho trovato la strada giusta, di quella che rispecchia poi le mie passioni se così si può dire. E la scelta della magistrale invece è stata un po' non obbligata però all'inizio ero indirizzata anche lì per pedagogia clinica, però sentendo un po' la varia presentazione del corso, vari commenti di persone che hanno frequentato pedagogia clinica, alla fine "no sono più conoscenze personali, non è una figura riconosciuta, la magistrale non ti dà accesso alla figura di pedagogista clinica", e quindi ho detto va bene okay faccio la magistrale, un po' obbligata perché teoria della comunicazione non era proprio quello che mi piaceva, e ho scelto la magistrale in educazione degli adulti inconsapevole all'inizio un po' di quello che sarebbe stato il percorso. Poi dando gli esami, conoscendo meglio il programma universitario, ho capito che la magistrale mi avrebbe aperto le porte a quello che poi era il mio sogno del coordinamento pedagogico dei servizi educativi alla prima infanzia. Quindi niente, è stato un po'... e ad oggi sono contento comunque del percorso che ho fatto.

INTERVISTATORE - Un po' l'avevi già accennato, che cosa cambieresti di questo percorso?

P21 - Le ore di tirocinio, metterei più ore di tirocinio piuttosto che esami più teorici che a mio avviso forse non ci cascano nulla col percorso, tipo esame di storia, esame di filosofia, quindi toglierei più esami teorici e metterei più esami pratici che fa lavori di gruppo, ricerche sul campo e ore di tirocinio.

INTERVISTATORE - All'interno della laurea triennale?

P21 - All'interno della laurea specialistica sto parlando. Nella laurea triennale alla fine sì anche lì le ore di tirocinio secondo me sono fondamentali, tipo aumentare le ore di tirocinio rispetto alle ore poi teoriche di esame, perché è vero che la triennale ti forma per essere educatrice però se non sviluppa con le competenze relazionali, riflessive, a contatto poi sul campo è difficile mettere in pratica la teoria in un campo poi che non hai mai

vissuto durante i tre anni. E quindi mi sono trovato un po' questo scoglio, anche quando mi hanno assunto col contratto come educatrice all'inizio ero un po' in difficoltà perché magari avevo studiato delle cose che poi in pratica non era possibile metterle tutte in pratica o comunque c'erano altri aspetti da tenere in considerazione, piuttosto che l'esame di pedagogia della famiglia è vero tutto quello che studi però quando poi ti trovi in contatto veramente con genitori che hanno le loro problematiche, le loro difficoltà, le loro esigenze, è difficile mettere in pratica tutto quello che c'era scritto sui libri.

INTERVISTATORE - Ma come cambiamento lo riferiresti in generale, cioè ti stai riferendo al cambiamento generale dell'impostazione?

P21 - Sì dell'impostazione del corso di laurea.

INTERVISTATORE - E sul tuo percorso che hai fatto che cosa cambieresti?

P21 - Sul mio percorso che ho fatto cosa cambierei? No sinceramente farei la triennale, cioè a livello di percorso nulla, sicuramente la prenderei con un altro spirito, con uno spirito più consapevole, cioè ad oggi se mi guardo indietro alla triennale, con un'altra età quindi con un'altra voglia di... sì cambierei, ce metterei forse più non passione però la farei più consapevole invece di accettare un 18 sempre pur di finirla, e quindi quest'idea qui mi fa arrivare alla magistrale, ora che sono alla fine, di dire sì okay ho finito la magistrale e ora che faccio, cioè mi riscivo? Questo.

INTERVISTATORE - Va bene poi dopo lo affrontiamo meglio. All'interno del percorso di laurea triennale quali sono stati gli insegnamenti o le attività che pensi siano state fondamentali per il tuo percorso?

P21 - Cioè insegnamenti ma di tipo?

INTERVISTATORE - Corsi, attività?

P21 - Allora a livello di triennale secondo me gli esami che hanno poi affrontato quella che nella pedagogia, cioè degli esami specifici sul campo poi dell'educazione alla prima infanzia, quindi la pedagogia della cura, pedagogia della famiglia, le teorie anche comunque dei processi formativi, cioè dalla prima infanzia fino poi alla scuola dell'infanzia, quindi teorie dello sviluppo, cioè queste. Attività, sinceramente alla triennale non è che abbia fatto attività extra, magari percorso di studi partecipando a incontri, seminari, no, a quello non ho partecipato per mancanza mia non perché non ci fossero.

INTERVISTATORE - Che tipo di offerta c'era di questo tipo?

P21 - Il tipo di offerta erano previsti anche incontri con professori su tematiche principali sulla diversità, sull'inclusione, sulla disabilità a livello di prima infanzia, quindi sì a livello di università c'erano proposte, più proposte teoriche, cioè incontri, seminari, piuttosto che magari attività pratiche tipo di ricerca o comunque di dibattiti di gruppo, erano più lezioni teoriche.

INTERVISTATORE - E invece quali competenze pensi di avere sviluppato durante la laurea triennale?

P21 - Questa è una domanda difficile. Le competenze sicuramente relazionali perché rapportarsi a 350 persone, e ai professori che per loro sei un numero rispetto alla magistrale che magari siamo più contenuti. Competenze specifiche, tecniche professionali, nel senso competenze specifiche proprie sul campo dell'educazione, cioè competenze che sono utili per poi svolgere la professione di educatrice.

INTERVISTATORE - Di che tipo, potresti fare un esempio?

P21 - Competenze tipo sulla programmazione, sulla progettazione di progetti educativi, programmazione di attività educative, cioè competenze più tecniche piuttosto che magari, non so, relazionali in un senso però relazionali nello stare in gruppo però differenti dalle competenze relazionali che ti servono poi sul campo, sul lavoro.

INTERVISTATORE - E all'interno della laurea triennale che esperienze di tirocinio hai fatto?

P21 - Le esperienze di tirocinio alla svolta, insomma le ore di tirocinio all'interno di un nido.

INTERVISTATORE - Dov'era questo nido?

P21 - A Peccioli, praticamente vicino a casa, era un nido dove avevo già fatto alcune sostituzioni sui campi estivi, sui centri estivi, e quindi ho deciso insomma di fare il tirocinio lì, unendo l'esperienza di tirocinio con il progetto poi riprese, quindi mettendo a confronto due progetti in due nidi differenti, e niente ho fatto così, l'esperienza di tirocinio lì.

INTERVISTATORE - E quali erano le attività che svolgevi all'interno del tirocinio?

P21 - Le attività che un'educatrice normale svolge, quindi dall'accoglienza alla mattina con i genitori, gli inserimenti, ho visto due inserimenti, dove ambientamenti al nido, momento delle attività, che sia manipolazione che sia l'attività olistica che sia l'attività grafica o retorica, al momento del cambio, del pranzo e del sonno, quindi dalla mattina, avevo alcuni giorni alla mattina, quindi concentrandomi più sulle attività che svolgevano la mattina e poi il pomeriggio per vedere il congedo.

INTERVISTATORE - E un po' questo l'hai già accennato precedentemente, come sei arrivata poi ad indirizzarti verso questo percorso di laurea magistrale, se puoi focalizzarti proprio sulla fine della laurea triennale e sul momento di passaggio.

P21 - Sul momento della fine della triennale non ero intenzionata a continuare la magistrale perché comunque lavoravo già, e quindi ho detto forse la magistrale è un qualcosa in +1 mio personale piuttosto che dal punto di vista lavorativo, perché mi avevano detto con la laurea triennale l'educatrice la puoi già fare quindi non ti serve la magistrale, però poi finendo aprile e iniziando alla magistrale a settembre ho avuto questi mesi di riflessione mia, che mi sentivo vuota perché mi sentivo che avevo bisogno di aggiungere qualcosa a quello che era il mio percorso formativo e professionale, perché è alla fine la laurea triennale sì ti abilitava a fare l'educatrice però mi sentivo carente su tanti magari altri punti di vista formativi per quello che poi avrei voluto fare, quindi il coordinamento pedagogico, è vero che fare per far coordinamento pedagogico prediligono a chi magari ha avuto anni di esperienza come educatrice per poi passare al coordinamento però partecipando ad alcuni incontri di coordinamento pedagogico zonale mi sono resa conto che il coordinatore oltre ad avere le competenze che può avere una educatrice ha bisogno anche di altre competenze, quindi anche la metodologia che utilizzi per formare gli adulti, quindi lavorare in gruppo, queste competenze qui che quindi mi mancavano, quindi ho pensato ad un percorso universitario magistrale. Però ero orientata a scienze pedagogiche perché all'inizio ho detto vabbè scienze pedagogiche sono materie ed esami i più mirati alla formazione del pedagogista, del coordinatore, del coordinatore pedagogico, però poi allo stesso tempo educazione degli adulti ti apriva più porte anche per quanto riguarda la formazione poi in azienda, la formazione professionale, quindi ho scelto educazione degli adulti piuttosto che scienze pedagogiche. Con il senno di poi ho fatto bene perché comunque l'idea futura è quella di partecipare al concorso FIT, sempre se verrà fatto, sempre se ci sarà la possibilità, però l'idea è quella, infatti durante poi il percorso della magistrale ho conseguito anche gli esami necessari all'accesso alla classe del concorso e così via.

INTERVISTATORE - All'interno di questo percorso di laurea magistrale invece quali pensi siano stati gli insegnamenti o le attività formative fondamentali?

P21 - Sicuramente le attività di gruppo, le attività di ricerca dei progetti fatti in gruppo, quindi tutte le metodologie di esame dati in gruppo, non tanto perché non c'era roba teorica da studiare quanto perché ho imparato in questi due anni a lavorare in un team, ad ascoltare l'altro, a trovare accordo con la persona accanto, quindi ho pensato che per il futuro poi lavorativo fossero competenze che un formatore dovrebbe avere, di tenere presente anche il punto di vista dell'altro, della relazione, e quindi sì questa è l'attività. Di attività ce ne sono tantissime a cui non ho partecipato ma perché le ho sempre viste sì come attività importanti però con un percorso parallelo, cioè ero presa in questi due anni dagli esami, dal preparare gli esami, da lavoro, quindi ho tolto l'attenzione a quelle che poi sono state le attività come la redazione di un curriculum, le attività insomma di come

stendere un curriculum, che ad oggi ritengo utili perché quando mi sono trovata scrivere un curriculum in inglese con la lettera di presentazione o avuto difficoltà, quindi ho detto magari forse se ero stata a elaboratori era... però è stata un po' una mancanza mia di tempo e di voglia di dedicarlo a qualcosa extra esame, perché mi sembrava all'inizio una perdita di tempo sì.

INTERVISTATORE - Perché te allo stesso tempo lavoravi?

P21 - Sì lavoravo e quindi già mi risultava difficile venire ai corsi, frequentare le lezioni, e quindi ho detto se già avevo difficoltà a frequentare corsi e ci metto altra roba non riuscivo, poi mostrando a Firenze diventavo un po' problematico gestire sia il lavoro degli orari poi dei corsi e dei laboratori.

INTERVISTATORE - Un incastro un po' particolare, certo. E durante la tua laurea triennale che tipo di esperienze professionali hai fatto? Tirocinio o lavoro.

P21 - Durante la magistrale ho continuato sempre lavoro come educatrice, e come tirocinio curriculare ho fatto il tirocinio presso un'agenzia formativa, un centro di ricerca che si occupa di documentazione, ricerca e formazione del personale educativo, quindi di tutti servizi per la prima infanzia, come esperienza di tirocinio all'inizio mentre lo stavo facendo non mi sembrava utile perché mi ha lasciato da una parte a fare osservazione, consultazione del materiale in archivio, quindi all'inizio ero un po' titubante. Ho fatto le prime 75 ore e non mi aveva dato nulla il tirocinio, quindi ho proseguito facendo rientro dalle 120-150, allora a quel punto lì al momento in cui ho potuto partecipare ai coordinamenti pedagogici, agli incontri di formazione erogati agli educatori, mi sono resa conto che è stato sì anche il tirocinio un momento formativo e dove ho avuto modo comunque di capire la formazione che stava dietro agli educatori dei servizi, a quello che stava dietro ad una programmazione di un coordinamento pedagogico sia pedagogico che gestionale, quindi sì è stato utile. E ora nel frattempo sul finire sto svolgendo praticamente una ricerca con dalla Regione Toscana, in collaborazione con l'istituto dei docenti, sulla valutazione della qualità dei sistemi educativi della prima infanzia, e questa è stata un po' la luce che ho visto al momento in cui mi hanno chiamato, contattata, prendendo poi i dati dall'Alma laurea dell'Università e seguendo un po' il percorso, ripercorrendo poi percorso dalla triennale alla magistrale cioè sono stata selezionata per questo. Probabilmente se non avessi avuto un percorso di magistrale come educazione degli adulti non mi avrebbero selezionata.

INTERVISTATORE - Che tipo di attività fai in questo tirocinio?

P21 - Quello con la Regione?

INTERVISTATORE - Sì.

P21 - Quello con la Regione praticamente ho a disposizione uno strumento, suddiviso in diversi orientamenti, diversi item, e durante un sopralluogo, diciamo un sopralluogo in una mattina osservo la qualità dei servizi educativi, ovvero dagli spazi, dalla gestione dell'educatrice negli spazi, la predisposizione degli spazi, la relazione tra educatrici e bambini, la gestione e la programmazione delle attività educative, il progetto educativo e pedagogico, quindi la parte sia dell'ambiente sia della documentazione e progettazione e sia delle relazioni, sia con le famiglie che con il territorio. E quindi sì qui poi ho potuto vedere dal vivo quanto la formazione professionale in servizio e continua sia utile soprattutto nel campo dell'educazione alla prima infanzia, perché ci sono magari educatrici che hanno 15 anni di esperienza e non ritengono importante alla formazione e poi fanno dei progetti educativi che mi viene da piangere.

INTERVISTATORE - E in che zone?

P21 - Nella zona della Valdera e la zona del Valdarno inferiore, per un totale di 52 nidi, sì, sono due realtà differenti.

INTERVISTATORE - Sì sì ma quindi è zona tua.

P21 - Zona della Valdera è la zona mia.

INTERVISTATORE - La zona della Valdera è San Miniato, Pontedera, Valdarno Inferiore, e da Castelfranco di Sotto in su, giusto?

P21 - Sì, le zone sono state assegnate diciamo in base sia alla residenza, però la seconda zona è stata assegnata a caso, a me mi è andata bene che c'è stato il Valdarno inferiore, che quindi è vicino, però all'inizio mi avevano assegnato Val di Nievole, comunque sono zone vicine.

INTERVISTATORE - E che cosa pensi di aver appreso in questo tipo di esperienza?

P21 - In questo tipo di esperienza ha valore sicuramente la formazione in servizio e continua, questo, il valore poi di lavorare in gruppo e poi la consapevolezza del lavoro che stai svolgendo, perché secondo me tante educatrici non hanno...cioè fanno le educatrici ma non hanno la consapevolezza di quello che stanno facendo, cioè dell'importanza che hanno in un contesto come il nido, quindi secondo me sì. E poi a livello di linea di apprendimento mio non te lo so dire perché non ho ancora finito, sono solo a metà.

INTERVISTATORE - È una domanda che esce un po' dalla traccia, fra tutte le realtà che hai visto se ti dovessi chiedere di stilare una top 3 delle strutture in cui ti piacerebbe lavorare pensi che a questo punto del tirocinio possa riuscire a farle agevolmente?

P21 - Sì, sicuramente in un nido perché comunque è sempre stato il mio sogno, e al secondo posto in una agenzia formativa che si occupa di formazione.

INTERVISTATORE - Sì sì, ma nel dettaglio con questo tirocinio della Regione Toscana che tipo di strutture hai visto, tra le 50 che hai visto in quale ti piacerebbe lavorare di queste?

P21 - In due strutture a San Miniato.

INTERVISTATORE - Perché?

P21 - Perché comunque c'è una formazione e un'organizzazione, cioè una consapevolezza dietro che non ho trovato in nessun altri nidi, sia la consapevolezza, l'importanza dell'educazione, della cura, delle relazioni, e si vede che il personale che è all'interno del nido è formato e sa quello che fa, cioè poi c'è una tranquillità, i bambini sono autonomi, quindi si vede proprio c'è un clima sereno e il clima sereno è dovuto sia al rapporto tra educatore e bambini ma anche tra gli educatori, il coordinamento pedagogico e tutti i servizi poi amministrativi, il comune o l'istituto stesso degli innocenti, quindi c'è questa rete di scambi che funziona bene, quindi sono questi due nidi. La terza è alla bottega dove ho fatto il tirocinio che comunque è una agenzia formativa che funziona e che è valida.

INTERVISTATORE - Visto che comunque fra due settimane andrai a discutere la tesi, a laurearti, che cosa pensi di fare dal giorno dopo?

P21 - Innanzitutto torno al lavoro e poi sicuramente prima di settembre non penso di... lavoro che ho fino a giugno, poi luglio e agosto vacanza e poi a settembre sto pensando di fare il test per formazione primaria.

INTERVISTATORE - Come mai?

P21 - Perché alla fine è rimasto un po' in sospeso questa cosa di non averla fatta e mi è sempre piaciuto fare l'insegnante come la mia mamma, insegnante della scuola dell'infanzia, quindi c'è sempre stata un po' questa voglia, e ora che ho visto che comunque ce la faccio sia a studiare lavorando anche quindi un po' mi è rimasta. Nel caso in cui non superassi il test farò un master.

INTERVISTATORE - In che cosa?

P21 - Coordinamento pedagogico. E poi il concorso, il FIT quando uscirà, se uscirà.

INTERVISTATORE - E invece come vedi il tuo futuro professionale da qui ai prossimi anni?

P21 - Bene, cioè nel senso lo vedo che se uno ha voglia di mettersi in gioco, ha voglia di imparare e di formarsi continuamente secondo me le porte aperte le trova, se uno sta informazione sempre o un quattro of a nuovi stimoli, nuovi contesti per mettersi in gioco, apprendere e formarsi secondo me il futuro non è poi così male. Se uno è in formazione o ha voglia di scoprire nuove cose, cioè conoscere nuove persone, e con il lavoro che faccio lo sto vedendo perché comunque conosci altre persone, ti scambi idee, ti scambi consigli,

secondo me quindi non è male. Poi mi sbaglierò, troverò le porte chiuse però l'idea è quella, si troverà il modo di aprirle.

INTERVISTATORE - Okay va bene così.

INTERVISTA #22

INTERVISTATORE - Allora ciao (omissis), il percorso che stiamo facendo ha l'obiettivo di analizzare i percorsi di sviluppo professionale degli studenti e laureati nel corso di scienze dell'azione degli adulti, dalla formazione continua e scienze pedagogiche, con l'obiettivo di capire come il percorso universitario ha influito sulla preparazione e sulla formazione al lavoro. Quindi diciamo dopo una prima parte di analisi dei bisogni in generale andremo ad analizzare il tuo percorso di laurea triennale, il percorso di laurea magistrale e le prospettive future. Quindi guardando indietro al tuo percorso, dalla fine della scuola secondaria ad oggi, quali sono state le tappe fondamentali che hanno caratterizzato le tue scelte.

P22 - Che mi hanno portato fino a qui?

INTERVISTATORE - Sì, tutto il percorso.

P22 - Allora una volta terminata la laurea triennale...

INTERVISTATORE - No no, terminato il liceo.

P22 - Ah okay, beh terminato il liceo ho provato i test di tre corsi universitari, uno è stato scienze e tecniche psicologiche, l'altro, ora non ricordo perfettamente il titolo, per assistenti sociali, e un terzo che riguardava... era un'interclasse tra formazione ed economia, però il titolo nel dettaglio non lo ricordo, anche perché passai tutti e tre i test e scelsi il percorso per divenire assistente sociale, non avevo ben chiaro il percorso che avrei intrapreso, infatti dopo i primi due anni ho cambiato corso di studi, sono passata alla triennale di educazione di comunità, dove poi nel 2015 mi sono laureata, convalidando gli esami che avevo sostenuto nell'altro corso di laurea.

INTERVISTATORE - E poi?

P22 - I motivi del cambio sono stati innanzitutto pensati relativamente al ruolo professionale che avrei intrapreso, perché quello dell'assistente sociale non faceva per me, perché dopo due anni a contatto con l'Università ho capito che avrei voluto fare l'educatore, quindi ho cambiato, inserendomi nel percorso di formazione di educatore di comunità.

INTERVISTATORE - E poi sei arrivata al corso di laurea magistrale.

P22 - Bene, una volta laureata ho iniziato il primo anno della magistrale a Palermo, dove avevano accorpato i corsi di laurea, perché all'inizio erano divisi, formazione continua e scienze degli adulti, divisi da scienze pedagogiche, era diventato un unico corso di laurea, siccome non volevo perdere un anno mi sono iscritta al primo anno della laurea magistrale in scienze della formazione continua, però avevo in testa l'obiettivo era quello di laurearmi ad una magistrale di scienze pedagogiche, proprio con un curriculum di pedagogia, e la scelta poi vi era tra o Catania o Messina, le Università dove veniva mantenuto il percorso di scienze pedagogiche. Poi la mia vita si è intrecciata con quella del mio attuale compagno, che ha trovato lavoro qui a Firenze, allora ho valutato anche il percorso di studi e la magistrale qui a Firenze, e abbiamo deciso di convivere, intraprendere una vita insieme qui a Firenze, e allora io mi sono spostata con tutta praticamente la mia vita personale e professionale, e ho iniziato gli studi qui a Firenze.

INTERVISTATORE - Questo diciamo è un panorama e poi ora andiamo nel dettaglio di tutti gli aspetti. Guardando indietro a questo percorso che cosa cambieresti?

P22 - Allora avrei sicuramente evitato di fare i due anni del corso dell'assistente sociale, se avessi avuto una maggiore consapevolezza su quelle che erano le figure professionali, quindi su ciò che avrei fatto nel mondo del lavoro.

INTERVISTATORE - In che senso?

P22 - Beh perché pensavo, cioè non avevo ben chiaro la definizione dei ruoli all'interno del mondo professionale, quella di psicologa, di assistente sociale e di educatore, comprendendo che il ruolo dell'assistente sociale è a metà tra il servizio, quindi nel mio caso la casa famiglia, i comuni, dall'altro comunque c'è un sistema giudiziario con cui si deve interagire, se avessi avuto maggiore consapevolezza su queste dinamiche

sicuramente non avrei perso così i due anni che hanno allungato un po' il mio percorso di studi.

INTERVISTATORE - E come pensi che avresti potuto acquisire maggiore consapevolezza?

P22 - Da una parte riconosco che l'errore è il mio, è personale, forse avrei potuto informarmi di più. Dall'altro penso che un sostegno da parte della famiglia, non nell'indicarmi quale fosse il più giusto o sbagliato, ora non volevo utilizzare il più giusto o sbagliato però...

INTERVISTATORE - Il più adatto.

P22 - Va bene utilizziamo questo termine, il più adatto, un maggiore accompagnamento e sostegno credo mi sia mancato, cioè l'ho sentito che è mancato perché me la sono vista io da sola con la mia voglia di fare e le mie scelte. Mia mamma mi ha sempre lasciato libera di scegliere, però evidentemente questa libera scelta a quell'età mi rendo conto adesso, dopo diversi anni, forse non era così consapevole.

INTERVISTATORE - E pensi che ruolo possa aver avuto la scuola in questo tipo di scelta?

P22 - Beh la scuola se non ricordo male aveva attivato delle giornate di orientamento e formazione, però mi permetto di dire che sono delle semplici vetrine di contenuto, cioè all'interno di quelle giornate manca effettivamente un'analisi della realtà lavorativa e del bisogno di alcune figure professionali rispetto ad altre. È pur vero che sempre potrebbe essere un'analisi pre-futuro, perché non è detto che le figure lavorative che servono adesso saranno le stesse fra 10 anni, quindi è sempre un'analisi molto relativa, però io mi rendo conto che mi è mancata da un lato la consapevolezza effettivamente mia di che cosa avrei voluto fare una volta finito il percorso di studi, e dall'altro però mi rendo conto che la scuola è chiamata ad effettuare un'analisi più dettagliata di ciò che vuole e chiede il mondo del lavoro.

INTERVISTATORE - Quindi in che senso pensi che dovresti fare un'analisi più dettagliata.

P22 - Da un lato ogni scuola ha delle esigenze economiche, quindi le iscrizioni servono per mantenere determinate cose nella scuola, però ottenere tante iscrizioni se poi queste figure lavorative una volta concluso il percorso di studio molte saranno disoccupate, cioè molte persone non troveranno lavoro, lo trovo inefficace da parte di una scuola perché ecco è un mantenere generazioni e generazioni in una fase di stallo, perché la scelta tra la scuola che ho fatto, il liceo socio psicopedagogico, è stata fatta rispetto ad un Istituto alberghiero, quindi da una parte abbiamo un istituto molto tecnico-pratico...

INTERVISTATORE - Cioè era una delle opzioni.

P22 - Sì, e dall'altra un istituto, un liceo molto più teorico. Adesso non rimpiango il percorso che ho fatto della scuola però mi rendo conto che molte altre persone che come me avevano queste due opzioni molte di loro già stanno lavorando, anzi già da parecchi anni stanno lavorando. Quindi innanzitutto bisogna essere consapevoli di quanti anni veramente ci vogliono per raggiungere il mondo del lavoro, che sia in linea con i contenuti del tuo percorso di studi, perché vabbè ad oggi è facile trovare un lavoro alternativo, ecco in questo senso.

INTERVISTATORE - Certo. E appunto in parte ne abbiamo già parlato della scelta del percorso di laurea triennale, perché dopo questi due anni in cui hai deciso, prima di interrompere assistenza sociale, hai scelto proprio l'educazione di comunità?

P22 - Perché ho avuto modo in quegli anni di capire a fondo il ruolo dell'educatore, e poi perché da un'analisi del curriculum della laurea in educazione di comunità ho trovato più interessanti alcune materie rispetto ad altre, cioè il contenuto, la formazione che avrei condotto sentivo che mi apparteneva di più rispetto al liceo socio psicopedagogico. Quindi ho ritrovato tutta la pedagogia, la psicologia, l'antropologia, rispetto ad un diritto europeo, diritto amministrativo, di assistenza sociale, di cui avevo proprio le basi, cioè per me era un mondo del tutto sconosciuto. Qual era la domanda?

INTERVISTATORE - Perché educazione di comunità.

P22 - E poi perché ho capito perché il ruolo dell'educatore mi appartenesse di più, quindi non una figura di intermezzo, cioè di dialogo tra istituzioni, ma a contatto più con l'utente, quindi che siano i bambini in comunità o i minori stranieri non accompagnati, più a contatto giorno dopo giorno con i ragazzi nella mia esperienza, cioè parlo dell'esperienza di tirocinio che mi ha fatto capire veramente che mi sentivo bene dov'ero nonostante il contesto non fosse molto pacifico, perché le dinamiche in una comunità sono parecchio difficili.

INTERVISTATORE - Che tipo di esperienza di tirocinio hai fatto durante la laurea triennale.

P22 - Allora io ho svolto 150 ore in questa comunità, che si trova nel mio comune d'origine, cioè dove ho vissuto per parecchi anni, a cui vengono affidati i ragazzi e bambini che l'assistente sociale segnala al comune, o che vengono segnalati dalla scuola, e beh lì c'erano alcune bambine che erano state vittime di abuso da parte dei genitori, altri che erano stati allontanati dalla famiglia per gravi problemi economici e di sostentamento della vita dei bambini, e poi c'erano in una parte anche delle madri con bambini molto piccoli che erano state allontanate dai mariti perché vittime di violenza, quindi ambienti molto pieni e forti.

INTERVISTATORE - Emotivamente carichi.

P22 - Sì sì.

INTERVISTATORE - E che ruolo avevi all'interno di questa stuttura?

P22 - Allora nella prima parte del tirocinio si è trattato di osservare le dinamiche relazionali tra i vari educatori, il responsabile della struttura e i ragazzi o le madri. Nella seconda parte mi sembra ho svolto un'attività insieme ai ragazzi, ai bambini, e nella terza parte invece mi sono dedicata alla redazione del diario di bordo, quindi tutte le segnalazioni che un educatore può fare al resto del gruppo vivendo all'interno della comunità, quindi cosa si osserva, violenze linguistiche o violenze anche fisiche, quindi era più una parte scritta, relativa alle carte.

INTERVISTATORE - E il corso di laurea triennale quali tipi di competenza ti ha aiutato a sviluppare?

P22 - Allora io dovrei ricordarmi le competenze...

INTERVISTATORE - No va bene quello...

P22 - Che tipo di competenze? Una competenza organizzativa, più che altro non proprio dal corso di laurea ma è arrivata e si è alimentata questa competenza negli anni per quanto riguarda l'organizzazione dello studio, cioè tutti andiamo, in qualità di studente, un ruolo e un tempo che dobbiamo organizzare se vogliamo preparare gli esami, quindi lì siamo chiamati ad analizzare la quantità di materiale da studiare e organizzarsi nelle giornate, e un po' fare una pianificazione, quello sicuramente. Una competenza linguistica, di professione, perché in quanto adesso futura pedagoga sono chiamata a padroneggiare alcuni termini piuttosto che altri, anche alla triennale è un po' l'inizio di ciò che il mondo dell'educatore, per intendersi tra educatori, per intendersi tra professioni serve anche un certo linguaggio. Altre competenze no, adesso non mi viene in mente altro.

INTERVISTATORE - Nessun problema.

P22 - Probabilmente ce ne saranno delle altre.

INTERVISTATORE - Ho visto che hai fatto anche un master.

P22 - Sì.

INTERVISTATORE - In che anno?

P22 - Però non è un master universitario ma è un master di un'associazione riconosciuta dalla Regione siciliana, l'anno è stato il 2016.

INTERVISTATORE - Quindi dopo la laurea triennale.

P22 - Sì, col beneficio del dubbio perché non sono sicura.

INTERVISTATORE - E che tipo di associazione era?

P22 - Di psicologia di comunità, cioè ora non so se sia questa la denominazione corretta però all'interno dell'equipe c'erano diversi psicologi di comunità, pedagogisti e psicologi clinici se non sbaglio, sì.

INTERVISTATORE - E che tipo di obiettivi ti eri posta con questo master?

P22 - Sicuramente provare a mettermi in gioco in un ambiente protetto, una volta acquisita la laurea triennale ho avuto modo di lavorare, ma per poco tempo prima di venire qui a Firenze, in una comunità per minori stranieri non accompagnati, e in quel master lì si sono create diverse situazioni, ovviamente sempre in un contesto protetto, dove si chiedeva a noi studenti di mettersi in pratica, cioè di provare a superare determinate situazioni problematiche che avremmo potuto incontrare nel nostro lavoro. Ad esempio così una a titolo esemplificativo, gestire la violenza, come a volte capita nelle comunità per minori stranieri non accompagnati, di un ragazzo su un educatore che sia P22, perché è difficile accettare, che un INTERVISTATORE accetti il ruolo di potere da parte di una P22. Quindi c'è stato tutto un lavoro, questo è un esempio di situazione, c'è stato tutto un lavoro sulla consapevolezza del ruolo di gestione di determinate dinamiche, gestione di linguaggio, comprensione delle differenti culture. Gli obiettivi che mi ero prefissata erano sostanzialmente uno, provare a fare, cioè mettermi in gioco, perché sapevo che poi una volta entrata nel mondo del lavoro hai un senso di responsabilità dove non puoi far finta ecco, ma devi essere in grado di assumerti le tue responsabilità. Quindi sicuramente questo, provare, provare e provare, quindi mettersi in gioco non solo a livello corporeo ma anche mentale, perché mi sono resa conto 1) che sono una persona che pretende tanto innanzitutto su me stessa, e che pretende anche tanto dalle persone con cui entra in contatto, con le persone con cui è capitato di fare dei lavori, che sono molto precisa, a volte mi è arrivata anche che sono una persona permalosa, accetto difficilmente le critiche. La prendo adesso a ridere perché adesso sono entrata nell'idea, mi riconosco su questa cosa, sono cose su cui sto lavorando perché quando sono diverse persone che te lo dicono forse... no va bene okay diciamo che è vero, ci credo. Quindi sto lavorando anche su questi aspetti.

INTERVISTATORE - Che cosa è successo poi, cioè come sei arrivata a scegliere la tua laurea magistrale? Prima facevi un accenno a Catania e Messina, che tipo di riflessione fatta alla fine della triennale?

P22 - Bene allora io ero parecchio testarda sul voler diventare una pedagogista, esperta di pedagogia, le Università a Palermo che mantenevano questo corso di laurea erano Catania e Messina, ora non ricordo se entrambe avevano un test o forse solo Catania, non lo ricordo perfettamente, ma comunque solo una delle due mi avrebbe preso a corsi iniziati, l'altra invece aveva un test di ingresso e già erano scaduti i termini per la presentazione della domanda. E nulla, in generale volevo fare un corso di studi di pedagogia, quindi questa è sempre stata la mia determinazione che mi ha portato qua, e poi anche in questo corso di laurea c'era da scegliere fra i due curriculum ed io ho scelto scienze pedagogiche, anche se poi alla fine erano poche le materie distinte.

INTERVISTATORE - Che cosa ha comportato per te postarti dalla Sicilia a Firenze?

P22 - Sapevo che sarebbe arrivata una domanda del genere. Tante difficoltà, innanzitutto una difficoltà di integrarsi in una città di cui non dividevo una cultura, di cui non dividevo l'assonanza linguistica, di cui la maggior parte delle cose mi erano ignote: l'università, i professori, tutto. Infatti il primo semestre per me è stato parecchio difficile, ambiente nuovo, gente nuova, professori nuovi, tutto nuovo, ero demoralizzata perché pensavo di non riuscire a raggiungere gli standard che ci sono qui all'università di Firenze, che forse non ero adatta e non ero abbastanza preparata, però poi mi sono resa conto che era soltanto paura e una prima fase di adattamento. Per quanto riguarda poi i successivi anni posso dire che il percorso universitario non è stato assolutamente come me l'ero immaginato...

INTERVISTATORE - Perché?

P22 - Perché rispetto a Palermo qui ho trovato molto individualismo, almeno per la mia esperienza. Da un lato sicuramente entra in gioco una quota personale, forse è dipeso anche da me della poca voglia di instaurare relazioni, dall'altro però mi sono resa conto che ho fatto veramente difficoltà ad avere dei contatti lunghi e dei contatti anche dopo il percorso universitario, cioè oltre le mura dell'Università. Per quanto riguarda la preparazione sicuramente qui si pretende di più...

INTERVISTATORE - In che senso?

P22 - C'è una particolare attenzione alla qualità delle informazioni che lo studente deve possedere, mi rendo conto che qui sono pochi i professori che danno per scontate alcune cose, sono molti che tendono ad approfondire, specificare, dettagliare i contenuti, rispetto a Palermo. Assolutamente non voglio dire che Palermo è una tra le peggiori università, però posso fare la differenza, mi sono resa conto che qui è importante la preparazione, è importante la comprensione, è importante lo studio, cioè in generale io non ho mai provato un esame neanche alla triennale, cioè ho sostenuto gli esami solamente nel momento in cui padroneggiavo in generale i contenuti, non vorrei dire sapevo a memoria e perfettamente parola per parola però era in grado di spaziare tra i tre libri che il professore aveva assegnato all'esame, per la preparazione dell'esame.

INTERVISTATORE - Guardando invece alle competenze del corso di laurea magistrale che cosa pensi di aver sviluppato?

P22 - Ora io non vorrei peccare di ignoranza relativamente a quali sono le competenze, soprattutto dopo il corso della (omissis), in generale i vari termini associati alle competenze, sicuramente la capacità di problem solving, di lavorare in gruppo, beh la capacità organizzativa anche qui si è affinata anzi molto di più perché la quantità di studio e di libri da gestire è più elevata, e anche la competenza comunicativa anche qui debbo dire la verità ho affinato il mio modo di parlare e di esprimermi, soprattutto in contesti come ad esempio nell'occasione della ricerca attiva del lavoro lì si facevano delle prove per ipotetici colloqui, quindi particolare attenzione alla comunicazione non verbale, ai gesti, alla scelta delle parole, quello sicuramente, e poi vabbè il bagaglio di conoscenze mi sa di scontato, cioè arrivati alla fine di un percorso universitario non poter dire che ho una maggiore informazione relativamente a quelle che sono la pedagogia, la psicologia, cioè quelle che sento come materie affini alla mia figura, alla mia futura spero professione.

INTERVISTATORE - Che tipo di supporto hai avuto dal job placement in Università?

P22 - Si riferisce a qualcosa in particolare?

INTERVISTATORE - No no, ai servizi a cui ha partecipato.

P22 - Allora io ho partecipato quando ancora non erano obbligatorie, cioè nel senso si era fatta una comunicazione agli studenti di conoscenza, cioè c'è questo servizio, l'università mette a disposizione quest'altro servizio, bene e siccome mi pensavo come una non è in grado di scrivere un curriculum alla prima cosa che ho fatto ho detto sì voglio partecipare, e poi per quanto riguarda la ricerca attiva del lavoro, quindi la stesura della lettera di presentazione e la riflessione sulle domande frequenti che possono capitare ai colloqui, perché mi sentivo impreparata a sostenere un colloquio a tutti gli effetti, cioè un colloquio serio ecco, da parte di personale che si intende di risorse umane, quindi di comunicazione, di selezione del personale, e allora ho voluto partecipare a queste iniziative. Mi hanno aiutato tantissimo perché il mio curriculum è cambiato da così a così, adesso so cosa modificare, cosa mettere in risalto per un'azienda rispetto ad un'altra, so che bisogna essere assolutamente sinceri in un colloquio perché è la sincerità mostra agli altri la persona che veramente sei, quindi se hanno intenzione di assumervi lo fanno perché vedono in te una persona sincera, quindi senza costruzione di castelli per ammalare l'altro. Per la lettera di presentazione mi hanno aiutato pure. E poi per quanto riguarda i colloqui mi ricordo che adesso Omissis Omissis i suoi sono stati degli incontri che mi sono piaciuti tantissimo perché lei ha proprio questa capacità di rendere semplice e scherzoso l'idea semplice di fare un colloquio, quindi mi ricordo che le volte in cui

partecipai si provarono degli ipotetici colloqui e ci faceva riflettere su cosa non dire, che postura mantenere. Ecco ad esempio in questo momento io dovrei stare perfettamente così.

INTERVISTATORE - Non ti preoccupare, nessun problema, è un colloquio informale. Che tipo invece di esperienze professionali, quindi tirocinio e lavoro ha riavuto in questi anni della laurea magistrale?

P22 - Allora per la laurea magistrale a parte il tirocinio, e adesso il servizio civile, null'altro perché mi sono dedicata interamente al percorso di studi, e poi adesso è da settembre che svolgono il servizio civile presso il CEMEA Toscana.

INTERVISTATORE - Che tipo di attività fai al CEMEA?

P22 - Quelle che vorrei fare nella mia vita lavorativa praticamente.

INTERVISTATORE - Cioè?

P22 - Allora a partire da analisi di contesto per la definizione dei bisogni del territorio, quindi innanzitutto le spiego che il CEMEA Toscana, cioè io partecipo come servizio civilista per l'associazione CEMEA Toscana che ha una sede a Sorgale, vicino a Bagni a Ripoli, e poi un'altra parte il mio lavoro si svolge alla federazione italiana dei CEMEA, che è in Borgo Pinti una sede, e un'altra in via Faentina, che è una sede dell'archivio dove praticamente si costruisce la storia dei CEMEA. Per quanto riguarda Sorgale in questo caso l'analisi del territorio per vedere quali servizi offre il comune alla cittadinanza e in base a questi evidenziare le mancanze e pensare a dei progetti da diffondere nel territorio, o anche nella scuola dove ha sede l'associazione. Se ci fosse la professoressa (omissis), quante me ne ha dette per il corso di studi, però lei non sarebbe felice, perché con lei abbiamo toccato con mano che cosa si intende per progettazione e stesura di un progetto ufficiale, quindi devo a lei il mio modo di lavorare, di progettare, di pensare la progettazione per come la faccio adesso. Poi le altre attività che vengono fatte riguardano al CEMEA vengono richiesti ad esempio dal comune di Firenze o dal comune di Prato diversi corsi di formazione per insegnanti, ed io mi sono ritrovata all'interno dell'equipe nella riflessione sull'argomento che avrebbe riguardato la formazione, scelta delle attività, quindi analisi delle attività, in base al target, quindi si trattava di attività già fatte, si trattava di attività che potevano essere rimodulata, si trattava delle attività a cui servivano tempistiche più lunghe, quindi in generale queste riunioni d'equipe riguardavano proprio la strutturazione delle attività. La fase successiva diciamo proprio le attività vere e proprie, quindi gestire il percorso di formazione, però da parte mia e della mia collega si è trattato più di osservazione delle attività, quindi osservazione di come il formatore si pone, quindi quale linguaggio utilizza, come presenta le attività, e poi abbiamo gestito anche la redazione dei consuntivi della formazione. Non viene fatta una vera e propria valutazione come la intendiamo noi in un contesto universitario, si fa particolarmente attenzione alle risposte da parte dei partecipanti, quindi in base alla partecipazione, la frequenza, o anche i contributi che gli stessi partecipanti danno a quelle giornate di formazione, cioè non c'è una vera e propria valutazione in termini di questionari o domande e risposte, ecco questo no. Poi per le attività ci sono anche preparazione, organizzazione e gestione di giornate di formazione in base a tematiche varie, di cui una mi sto occupando ora che sarà giorno 15 aprile, gestita da un gruppo del CEMEA, gruppo ad arte, quindi mi occupo di prendere le iscrizioni, e-mail, numeri di telefono, segnalare se devono essere portati dei materiali per l'attività, indicare la zona, la sede della formazione. Ci sono una miriade di cose.

INTERVISTATORE - È molto bella e molto interessante quest'esperienza.

P22 - Sì parecchio.

INTERVISTATORE - Molto entusiasmo vedo.

P22 - Era quello che mi serviva dopo un percorso di studi che è prettamente teorico diciamo, mi serviva veramente qualcosa che mi facesse toccare con mano il lavoro.

INTERVISTATORE - E ti piacerebbe continuare in quel contesto?

P22 - Sì sì, assolutamente sì, anche perché condivido con il CEMEA una linea di pensiero e un modo di fare educazione, quindi non c'è solo sì mi piace organizzare le attività, sì mi piacciono le riunioni di equipe, c'è anche a monte una riflessione di come tu ti poni nei confronti dell'altro. Quindi mi piace, mi entusiasma, e sì mi ci ritrovo molto devo dire la verità, sto bene con me stessa e sto bene dove lavoro.

INTERVISTATORE - E hai già saputo se ci possono essere delle possibilità di continuare?

P22 - No, da un lato perché mi spaventa l'idea, però aspetto più che altro da parte loro, voglio aspettare se da parte loro c'è un interesse nei miei confronti. sicuramente gli apprezzamenti fino ad ora non sono mancati però prima di espormi effettivamente, e chiedere, sondo la situazione.

INTERVISTATORE - Come immagini il tuo futuro professionale nei prossimi due anni?

P22 - Allora nei prossimi due anni se tutto dovesse andare secondo i miei piani dovrei essere laureata, tra le varie opzioni che mi sono immaginata c'è o la possibilità di intraprendere il FIT per l'abilitazione, quindi l'insegnamento nella scuola secondaria, nella classe A18, di pedagogia e scienze umane, o all'interno di un contesto lavorativo come quello del CEMEA che sto sperimentando, oppure come terza e quarta opzione all'interno di un nido o di una comunità, insomma non ho un'unica idea di lavoro perché a monte c'è una riflessione che è dettata dalla possibilità di stendersi, anche se non è proprio bellissimo il termine, di stendersi in più contesti lavorativi.

INTERVISTATORE - Che relazione vedi tra la tua prospettiva di carriera e il tuo progetto di vita personale, affettivo, familiare?

P22 - Non ho capito bene la domanda.

INTERVISTATORE - Che relazione vedi tra questo percorso professionale ed il tuo progetto di vita personale?

P22 - Il mio percorso di studi o il mio percorso che sto facendo adesso alla CEMEA?

INTERVISTATORE - No no il tuo percorso professionale e il tuo progetto di vita personale, perché, se ho ben capito, lo spostamento a Firenze è dovuto, cioè come dire è stato anche favorito da un progetto di vita personale.

P22 - Sì.

INTERVISTATORE - Che relazione c'è tra queste due dimensioni del tuo progetto futuro?

P22 - Allora da una parte, da parte mia e da parte del mio compagno c'è la volontà di tornare nella terra natia, però ci rendiamo conto che adesso non ci sono proprio le condizioni per effettuare un ritorno a casa, perché purtroppo in Sicilia la prospettiva lavorativa è carente, per la mia professione gli unici sbocchi lavorativi riguardano le comunità per minori stranieri non accompagnati, però lì le situazioni economiche sono molto precarie, nel senso che i pagamenti difficilmente sono regolari. Parlo così perché ho modo di confrontarmi con alcune mie colleghe che sono rimaste giù a Palermo e altre che sono passate al Nord, quindi ho modo di rivedere diverse realtà. La mia intenzione per adesso è quella di restare qui, concludere gli studi e provare a radicarmi lavorativa mente, però non escludo assolutamente l'idea di lasciare qui tutto e tornare giù, perché me lo posso permettere, perché il mio compagno ha una posizione economica stabile lavorando per la pubblica amministrazione, quindi ci abbiamo riflettuto, è una discussione che abbiamo fatto, che nell'eventualità ci fosse la possibilità di ottenere una mobilità per Palermo, e le condizioni ce lo permettono di tornare a casa, cioè c'è nella nostra testa, però per adesso stiamo bene qui perché io sto bene, lui al lavoro sta bene, quindi non c'è l'idea di domani scende, prendere tutto, lasciare tutto e andare, questo no assolutamente.

INTERVISTATORE - Va bene io ti ringrazio tanto.

P22 - Grazie a lei.

INTERVISTA #23

INTERVISTATORE - Ciao Olivia, grazie per la tua disponibilità. Il percorso di ricerca che stiamo portando avanti ha l'obiettivo di studiare lo sviluppo dell'employability degli studenti e laureati del corso di laurea in scienze dell'educazione degli adulti come fu lo atto di un progetto che abbiamo già portato avanti negli ultimi tre anni. Quindi l'idea che accompagna questo percorso è quella di osservare e verificare come gli studenti stanno costruendo o hanno costruito la loro employability all'interno del loro percorso universitario. Quindi diciamo il percorso che faremo assieme alla fine dell'esperienza della scuola secondaria fino ad oggi, guardando un po' le esperienze, i percorsi di studio fatti, e guardando anche in prospettiva futura come uno può vedere il proprio percorso professionale. Quindi diciamo andando subito alla prima domanda, guardando dietro al tuo percorso, appunto dalla scuola secondaria ad oggi, quali sono state le tappe fondamentali che lo hanno caratterizzato.

P23 - Allora io uscita dalla scuola superiore mi sono iscritta subito l'università, al corso di laurea in sviluppo economico e cooperazione internazionale, sull'onda dell'entusiasmo del social forum, diciamo del movimento no global, e quindi tutto quello che riguardava... ero molto interessata alla politica, all'economia, insomma ai cambiamenti che erano in atto e che comunque ero molto sensibile a questi temi. Mi interessava studiare quell'argomento e quindi ho iniziato con grande entusiasmo l'università. Facendo i primi due anni ho un buon percorso, in pari con gli esami, una macchinetta da esami ero. Poi al terzo anno ci misero obbligatoria, secondo un regolamento didattico che comunque non era diciamo vincolante, matematica dopo aver dato già l'esame di economia politica, economia internazionale e politica economica, il che significa avere smontato tutta la macchina imparata ridendoci e basta ma appunto ci siamo resi conto che tutto quello che sapevamo e avevamo fatto era semplicemente frutto di qualcosa in cui noi avevamo soltanto in qualche modo creduto, non avevamo applicato né risolto un modello né ha fatto una derivata, niente, nessuna base, tutto molto sulla politica, che va anche bene però diciamo mi è un po' crollata questa cosa. In più il diciamo avevo già fatto delle esperienze di cooperazione internazionale del rimasta abbastanza perplessa dall'ambiente della cooperazione tra nazionale, sono stata nei campi profughi Sahrawi tre volte con una piccola associazione che comunque faceva progetti in modo serio però appunto il problema lì è che non c'era un coordinamento delle azioni, c'era insomma un po' di tutto, e non lo so non mi sentivo proprio... poi ho visto sul campo sulla figura del cooperante, quindi tutto quello che faceva, ed io me sono chiesta "ma io voglio fare questa vita? Non lo so", e lì sono iniziati i dubbi. Finita comunque la triennale ho continuato la magistrale sempre in economia dello sviluppo perché comunque la triennale non ti portava assolutamente niente, volevo quindi un crudele il percorso, con varie crisi mi capitavano, che hanno accompagnato questo percorso. Poi alla fine del mio percorso magistrale ho incontrato professore, che è quello che l'avessi incontrato prima avrei sicuramente svoltato diversamente, che è il professor Lombardi, è un professore di economia dell'innovazione, in più io quando cercai per fare la tesi, dato che ero stata rappresentante degli studenti mi ero fatta un po' terra bruciata intorno perché avevo litigato un po' con tutti, per motivi validi secondo me perché comunque hanno rivoluzionato e hanno sconvolto l'università con ultimi ordinamenti e le ultime leggi, sconvolgendola, vabbè chi l'ha subita lo sa. Quindi niente avevo un'idea di tesi, avevo iniziato ad interessarmi al software libero, sul mio computer avevo tolto Vista e avevo messo Ubuntu, e quindi mi ero interessata a questo argomento. Nessuno ne sapeva niente, ho trovato questo professore che in realtà non ne sapeva niente ma era interessato, uno dei professori che studia e che pubblica libri di economia, non lo fa quasi nessuno. e quindi ho fatto questa tesi sulla trashware, sul riutilizzo delle macchine obsolete con software libero, lo studio della tecnologia nei modelli economici, quindi il ruolo della tecnologia nei modelli neoclassici e poi evolutivi, e quindi come si può riutilizzare e ricombinare una macchina

obsoleta con un software libero, quindi dandogli una nuova funzionalità, poi il processo di smaltimento dei rifiuti elettronici e quindi come poter utilizzare la macchina per tutto il suo funzionamento. Finita l'Università ho fatto una breve, brevissima esperienza di lavoro al commercio equo e solidale, mi sono trovata molto male perché ho trovato un ambiente...era Fairtrade, e appunto mi dissero che mi avrebbero fatto il contratto, un sacco di paroloni, tutti compagni eccetera, poi in realtà alla prova dei fatti avevano persone in cassa integrazione, non potevano fare contratti e continuavano a rimandare, ma non solo mettendomi nella condizione di non poter decidere ma prendendomi anche in giro, che penso una cosa che dici non insultare l'ambiente licenza, prenditela con me.

INTERVISTATORE - E che comunque vero luogo di lavoro che si fonda anche su principi etici...

P23 - Veramente ridere. E quindi diciamo sono venuta via molto male perché comunque un po' ho retto perché ho fatto finta di non capire per vedere fino a che punto si sarebbero spinti in là, la vergogna non conosce il limite, e quindi insomma uscita da questa situazione ho deciso che volevo andare via di casa perché comunque erano anni che dicevo che volevo uscire di casa, non potevo più, ho fatto la selezione per i servizi civile internazionale e ho risolto due problemi in uno, il lavoro e la casa. Sono andata a Buenos Aires, in Argentina, lì non l'ho scritto però se lo vuoi aggiungere scrivilo, ho lavorato in questo... chiaramente in un progetto che avevo letto sulla carta e poi era totalmente diverso all'arrivo, però diciamo che c'era spazio per potersi inventare e reinventare quello che uno voleva fare, cioè era un centro salesiano, quindi da laica io ho lavorato in questo centro salesiano era una scuola, un centro di formazione professionale e un centro diciamo anche un oratorio festivo dove le persone, cioè ragazzine della strada venivano il sabato a giocare, o diciamo a risolvere le loro dispute, che era un ambiente chiuso e protetto almeno, non c'erano spargimenti di sangue; c'erano ma insomma venivano ben tenuti. È stata un'esperienza molto intensa e molto bella perché poi mi ha dato la possibilità di lavorare dai bambini fino agli adulti, perché diciamo all'oratorio festivo lavoravo con i bambini dai 3 fino ai 16 anni, e invece al centro informazione mi avevano affidato il tutoraggio, quindi ho fatto interviste e diciamo facevo tipo tutoria agli adulti dai 35 ai 60 anni, quindi cioè veramente tutte le età, quindi questa è una formazione professionale, molto interessante. E poi quindi un anno di questa cosa qua mi sono resa conto che a me stare davanti ad un computer, mi dettero da fare il rinnovamento, diciamo una sorta di indagine statistica, raccogliere dati, dopo le interviste che comunque erano state esperienze molto forti, e mi sono resa conto che a me piaceva più lavorare con le persone, in più ho fatto un progetto col ministero dell'educazione sul software libero perché i ragazzini avevano (inc.) era il clown della scuola di Buenos Aires, e niente avevano due partizioni su disco, una che girava con Windows, che era stracolmo di roba, e uno con Debian che andava invece benissimo, Debian è la distribuzione di software libero, e quindi ho fatto piccolo progettino di alfabetizzazione con Debian.

INTERVISTATORE - Sul processore, cioè sul sistema operativo?

P23 - Sì, era un progetto della piattaforma integrale della società di Buenos Aires, il ministero dell'educazione. Tornata in Italia, perché stanca dell'esperienza che comunque era stata molto intensa, perché si lavorava e si viveva nello stesso posto quindi non staccavi mai, volevo lavorare nel sociale, sono tornata e ho detto vorrei lavorare in una comunità o comunque stare con le persone. Doccia fredda perché a Firenze il mio curriculum, nonostante l'esperienza, non mi veniva nemmeno guardato, e quindi ho dovuto fare una qualifica professionale, non ho pensato inizialmente all'università perché non me la sentivo di riprendere un percorso universitario, e niente ho fatto questo corso di formazione professionale di tecnico della relazione socio-educativa, molto interessante e molto pratico, dove praticamente sono riuscita poi a entrare a fare il lavoro che sto facendo adesso che è educatrice nello scolastico, quindi a lavorare a scuola. Avevo fatto un tirocinio in pronta accoglienza con minori stranieri non accompagnati e lì mi sono resa conto che in una struttura del genere non ci volevo lavorare, perché il progetto educativo

in una pronta accoglienza è così breve che non fai in tempo nemmeno ad impararti i nomi che già devi... cioè stai semplicemente a fare la governante, a dargli da mangiare e poco altro, mentre a scuola mi sono completamente innamorata diciamo del lavoro, dei ragazzi, diciamo del contesto, perché nella scuola non ci si annoia mai, tutti i giorni ce n'è una, nel bene e nel male insomma, e ho avuto tutti ragazzi medio-gravi, alcuni più gravi altri meno, però in generale ho stabilito con tutti diciamo un buon rapporto. Ho avuto magari più difficoltà con i colleghi, soprattutto con le presidi, perché comunque mi sono trovata a dover spiegare delle mie decisioni, che erano comunque giuste non solo a detta mia ma anche dei colleghi, purtroppo adesso nella scuola diciamo c'è un processo cioè basta che un genitore dica "pio" e si fa saltare persone, si mette in dubbio la professionalità delle persone, ma non era poi una cosa... non c'è stata una scintilla ma semplicemente in una scuola non ho avuto una buona esperienza, però poi invece (inc.) mi sono trovata benissimo, dove sto lavorando attualmente.

INTERVISTATORE - Come si chiama la struttura?

P23 - La struttura si chiama (inc.) è una scuola media, bambini dagli 11 ai 14. E quindi nel frattempo mentre facevo il corso di formazione, quando poi ho finito e ho iniziato a lavorare a scuola ho fondato un'associazione Onlus con altre due colleghe, dal 2014 al 2018,4 anni quasi, con loro abbiamo fondato quest'associazione e facciamo attività di giardinaggio e di ortoterapia, abbiamo iniziato con i ragazzi con sindrome di Down e abbiamo fatto un percorso di due anni e mezzo con loro, sull'orto e su una tecnica giapponese di... è simile al bonsai, e poi stiamo lavorando già dal 2014 con i ragazzi con disturbo dello spettro autistico con due psicologhe che io ho conosciuto appunto in questa formazione che avevo fatto.

INTERVISTATORE - A (omissis).

P23 - Al consorzio (omissis), sì. Poi negli ultimi anni ho fatto delle lezioni, dei seminari sull'ortoterapia perché ho studiato per conto mio, perché io l'ho visto, lavorando con le persone ho visto dei cambiamenti e mi sono interessata alla letteratura invece a riguardo e quindi mi hanno chiesto di fare lì al consorzio (omissis) delle lezioni per gli educatori e per gli animatori al corso in cui... insomma che ho seguito. E niente, ora tra poco.. poi mi sono iscritta a questa facoltà perché comunque mi interessa l'insegnamento, e quindi volevo appunto accedere all'insegnamento perché con la mia laurea magistrale non posso accedere direttamente alla classe di insegnamento perché mi mancano 60 crediti, 60 crediti significa che devo iscrivermi nuovamente o ad una magistrale in economia aziendale o ad una triennale, perché 60 crediti singoli non si possono fare, c'è un limite al 30. Non avevo intenzione di riprendere la laurea in economia perché non mi interessa e non mi sento di volere insegnare economia, quindi ho scelto di studiare qualcosa che mi interessa, perché di fatto l'ho applicato e mi trovo a farlo nel mio lavoro, e poi perché comunque studiare è sempre qualcosa che ti arricchisce.

INTERVISTATORE - E quindi ti sei diretta hanno sulla classe di concorso afferente a economia ma...

P23 - Sulla psicologia e pedagogia. Adesso dovrei iniziare un tirocinio, tra poco. Ho fatto il laboratorio di tre crediti con la professoressa Ranieri e mi aveva offerto questo tirocinio sul progetto (inc.), con Indire, e ora a giugno mi finisce il contratto a tempo determinato con la cooperativa per l'anno scolastico, perché ho un determinato sì ancora...

INTERVISTATORE - Determinato?

P23 - Sì ho scritto indeterminato scusami, ho sbagliato, per un attimo forse c'ho sperato ma no. E praticamente l'idea che m'interessa comunque la piattaforma dell'età educativa, è una cosa che mi interessa, e in più io sono due anni che seguono in Spagna diciamo un'associazione informale...

INTERVISTATORE - Sì sì una rete.

P23 - In realtà sono proprio messi in associazione, io sono membro di questa associazione dell'Italia nonostante sia un'associazione di insegnanti spagnoli, che organizzano e condividono attrezzature che hanno comprato insieme diciamo per la didattica digitale, si

chiamata ala blog, e aula blog è diciamo un'associazione che organizza ogni anno una tre giorni, e poi a volte anche dei seminari durante l'anno, una tre giorni di autoformazione, quindi gratuita, ogni professore si specializza in qualcosa o comunque porta la propria esperienza, è uno scambio poi di esperienze educative di tanti livelli diversi, anche alla formazione degli adulti non solo dei ragazzi, e fanno diciamo attività laboratoriale in cui si lavora sulla robotica, sul coding, visual thinking, su tante forme diciamo di metodologie didattiche diverse, e mi sono diciamo appassionata a questa corsa perché è un progetto secondo me molto interessante che in Italia non c'è, secondo me non c'è tanto una... pensa che si ponga questo obiettivo, però al momento sarà che è una cosa nata informalmente e poi vista ingrandendo, e quindi niente mi interessava vederlo un po' più dalle istituzioni per portare un po' di queste idee.

INTERVISTATORE - E quindi inizierà questo tirocinio d'estate?

P23 - Sì sì, insomma alla fine della scuola, perché alla mattina sono a scuola, fare full tutti e due, potrei farlo però c'ho altre cose nel mezzo per il momento quindi preferisco...

INTERVISTATORE - Okay ho capito. Adesso arriva diciamo la domanda un po' più complicata...

P23 - Cosa voglio fare da grande?

INTERVISTATORE - No, che è guardando indietro a questo percorso che cosa cambieresti.

P23 - Allora cosa cambierei? Niente, nel senso che, vabbè, allora innanzitutto non si può tornare indietro, non si deve neanche fare un lavoro di... forse farei gli stessi errori, perché comunque credo che quando uno... uno deve fare un percorso, pensa che probabilmente forse non sceglierei la triennale in sviluppo economico e cooperazione internazionale, cioè sapendo adesso saprei... però mi ha fatto comunque... grazie a quello fatto delle esperienze che diciamo mi hanno cambiato e quindi non sarei la stessa, e quindi diciamo che forse non andrei a lavorare al commercio equo e solidale, è l'unica cosa che cambierei, però mi è anche servito per... dunque io quando sono andata via gli ho detto quello che pensavo, non è che sono andata via con qualcosa sul gozzo. Non lo so, rifarei quasi tutto. Forse farei degli esami in più per poter accedere direttamente alla classe di insegnamento sotto economia avendolo... diciamo che forse questa corsa ad insegnare era una cosa che mi sono sempre sentita ma non mi sono mai guardata dentro e quindi non mi sono mai sentita in grado di farlo, e solo nella pratica poi quando mi sono trovata sul campo mi sono trovata a rendermi conto di avere delle capacità, che poi sono anche discutibili e ogni giorno si impara a farlo sempre peggio o sempre meglio, dipende.

INTERVISTATORE - Sì comunque è un'attrazione, c'è una cosa che le piace fare, è un percorso su questo.

P23 - Sì sì.

INTERVISTATORE - E guardando a questo percorso direi insomma andiamo un po' fuori dalla traccia di intervista perché, come magari dicevamo prima, il suo non essendo un percorso...

P23 - Lineare.

INTERVISTATORE - Più che lineare direi tradizionale, perché lineare lo è nella misura in cui anche...

P23 - C'è sempre una spiegazione a quello che si fa.

INTERVISTATORE - Esatto, e anche l'età anagrafica le ha permesso di poter fare tante esperienze, e non è tradizionale nel senso che, come dire, il range temporale di cui stiamo parlando è molto più ampio, quindi è inevitabile che ci siano tante esperienze all'interno, ecco in questo senso qui. Mi chiedevo che tipo di competenze oggi sta utilizzando di quelle che ha sviluppato all'interno del suo percorso all'interno di economia.

P23 - La capacità di osservazione, di osservazione del contesto in un modo interdisciplinare, nel senso che avendo fatto ricorso al limite da tutto, perché è al limite dell'economia, limite della scienza politica, al limite della giurisprudenza, dell'antropologia, della storia, della sociologia, ho fatto esami di tutti i tipi, quindi la

realtà la so osservare da tanti punti di vista con un occhio sempre per la parte più umile diciamo, anche di non conoscenza, anche di non capire fino in fondo tutte le situazioni perché comunque uno poi ci si deve trovare all'interno di una situazione, però diciamo lo schema di lavoro anche, la progettazione, io ho fatto adesso facendo i tre crediti di progettazione con la professoressa (omissis), sono cose che io ho fatto, non l'ho scritto però l'ho fatto in tutte le salse perché poi chiaramente la progettazione educativa funziona per il progetto educativo e poi ogni ente vuole una cosa diversa ormai lo sappiamo, anche un po' la flessibilità nel capire il contesto e anche una parte pratica di capire la differenza tra un obiettivo e una finalità, tra un risultato e qualcosa invece che non c'è, cioè anche saper valutare una situazione. Sì la capacità secondo me di poter passare, poter vedere una situazione da tanti punti di vista diversi, in un'ottica interdisciplinare, questo, che è necessaria nell'analisi se uno vuole... perché ormai qualsiasi materia è intrisa di contaminazione da tutti i campi, quindi vedere solo un compartimento, diciamo le cose a compartimenti stagni ti dà sempre una visione parziale, ma anche osservare un bambino se appunto... imparare a valutare le aree sane, che cosa sa fare prima di che cosa non sa fare, però quella è una questione anche di sensibilità di una persona, che uno o ce l'ha o non ce l'ha. Quindi sì, poi il percorso proprio strettamente didattico è questo, e poi l'esperienza di politica che ho fatto all'interno dell'università come rappresentante degli studenti mi ha insegnato tanto perché mi sono trovata a dover parlare con persone diciamo tra virgolette più importante ma poi in realtà no, e quindi a relazionarmi, cioè a saper mandare una mail anziché sapersi rivolgere in un contesto secondo un registro diverso, poi alla fine se ripenso alle esperienze dei consigli facoltà dico aiuto, diciamo che il livello era proprio molto basso, però insomma interessante.

INTERVISTATORE - E l'esperienza internazionale a Buenos Aires che cosa le ha insegnato sul piano delle competenze professionali?

P23 - Che si sbaglia continuamente, che bisogna imparare a non criminalizzare l'errore, che bisogna essere umili nel lavoro e avere pazienza di attendere e di capire quando esserci o quando anche semplicemente stare in silenzio, e poi vi sono trovata in delle situazioni in cui ho dovuto diciamo mettermi in una condizione di non giudicante, ma soprattutto anche accomodante, e mi sono dovuta adattare a delle situazioni, ho avuto un'intervista mi ricordo in cui rimase da sola, come siamo adesso noi in questo contesto, una persona con dei problemi critici, e quindi con problemi di alcolismo, con problemi di richiamo mentale che era per l'appunto una spia della C.I.A., e mi fece tutta una storia, mi raccontò che lui in realtà era un agente sotto copertura e che quindi... quando me lo diceva insomma aveva l'aria che se io appunto non ero accomodante e non stavo al gioco diciamo di questa cosa poteva reagire anche in modo molto violento, quindi riuscire a gestire anche una situazione in cui uno non si aspetta di trovarsi.

INTERVISTATORE - Ma lui simulava?

P23 - No no lui era proprio un agente segreto, Manolo era chiaramente però mi fece vedere tutto il tesserino che aveva lui, le fotocopie, era tutta una finzione, una cosa che lui si era creato, mi chiese il numero di Renzi e io gli dissi "guarda scrivigli su Twitter, tanto risponde a tutti", però appunto ancora erano tempi non sospetti, per dire lui voleva parlare col Papa, voleva parlare col Bush, insomma aveva una confusione...

INTERVISTATORE - Era per capire se era...

P23 - Potenzialmente poteva essere pericoloso perché se io mi mettevo magari a...

INTERVISTATORE - Sì in una posizione rigida.

P23 - Sì in una situazione rigida per dire "no lei..." poteva finire male, quindi trovarsi in una situazione diciamo in cui ti aspetti di trovarti ma devi uscirne in qualche modo e portare a casa un risultato, ovvero anche di completare facendo finta di completarlo così sto al tuo gioco, prendiamolo in giro, scriviamo dati non veri e poi insomma non ti preoccupare stai sotto... chiaramente poi insomma fortunatamente, cioè non lo so poi, però non si fece più vedere, era una di quelle persone in una situazione di strada, acchiappato al ritiro in una stazione di Buenos Aires, portato lì con l'intento di inserirlo in

un percorso professionale ma diciamo un tentativo fallito di questa corsa. E poi si a stare al posto e soprattutto a cercare di capire quando è importante anche semplicemente ascoltare e non entrare con i propri schemi mentali, perché poi noi siamo pieni diciamo della nostra utilizzazione, il nostro modo di fare, si può imparare tanto anche da quelli che noi consideriamo paesi cosiddetti in via di sviluppo o paesi poveri, poi la povertà è un concetto relativo, come la ricchezza anche, quindi ognuno ha il proprio parametro.

INTERVISTATORE - Sì si dipende dal parametro di valutazione, si assume lo standard che poi si dà all'interno di quel parametro.

P23 - Sì, e poi è una questione anche di accontentarsi di quello che uno ha, e quindi si anche quello, mi sono resa conto che uno volte si lamenta di niente e poi insomma ci sono delle situazioni molto peggio e dici okay, relativizzi un po', non sei proprio poi così perseguitato.

INTERVISTATORE - Mi concentrerei a questo punto sul rientro da Buenos Aires, che cos'è successo al rientro? Prima faceva riferimento al fatto che tornando a Firenze ha trovato porte chiuse.

P23 - Sì.

INTERVISTATORE - In che senso?

P23 - Nel senso che ho cercato lavoro, allora io ammetto questo, qui stai registrando, io forse non sono mai stata brava a cercare lavoro, nel senso anche a saper... cioè poi in un colloquio riesco... però diciamo ho avuto difficoltà a presentarmi sul mercato del lavoro con le competenze che avevo perché comunque guardavo a un solo settore, perché pensavo appunto alla cooperazione quindi vado verso le agenzie, insomma c'erano di questi siti con lavori nel campo della cooperazione, guardavo quelli, provavo a mandare curriculum a quelli però non bastava perché ci volevano tanti anni di esperienza, uno quindi provava senza falsificare chiaramente le informazioni però a modellare il curriculum in modo da... però non ho avuto grossi riscontri. Ho fatto dei colloqui in una grande organizzazione, diciamo grande, che aveva sede a Firenze anche, e mi sono trovata come proposta, cioè io mi ero candidata per una posizione in realtà più basso di quello che chiedevano, quindi era un lavoro da educatore, un progetto all'interno delle scuole sull'educazione alimentare, di un comune come dicono loro minore, che era il mio comune per l'appunto, Bagni a Ripoli quindi non era proprio...

INTERVISTATORE - È il comune più ricco della Toscana.

P23 - Sì tra l'altro, ma al di là di quello poi è un comune che io conosco, c'ho ha fatto il tirocinio, conosco il Sindaco, gli assessori, ma al di là di quello sono andata nei campi profughi come rappresentante, vabbè lasciamo perdere. Insomma comunque era andata lì per fare questo colloquio, mi dissero "guardi per questa posizione abbiamo già preso un altro, il suo curriculum è troppo alto, però volevamo fare un colloquio perché volevamo conoscerla", bene e mi ritrovo in questo bar nella fredda Novoli, facciamo questo colloquio in questo bar, dove io tra l'altro offro anche il caffè quindi rimango proprio... vabbè lasciamo perdere, andiamo al sodo, mi chiedevano un sacco di progetti, un sacco di idee, bello quello che ha fatto in Argentina, un monte di cose, di scrivere i progetti a gratis e poi se... Loro ci mettevano il nome, certo, pure io magari, non lo so, comunque se poi si trovava un finanziamento trovavano il modo di pagarmi, questo era diciamo in soldoni, e poi volevano informazioni e contatti che avevo io perché appunto questa responsabile territoriale di Firenze con residenza a Latina non sapeva che a Bagni a Ripoli c'erano... mi chiedevano "ma ci sono delle scuole a Bagni a Ripoli?" cioè te lo devo dire io, sa tipo Woody Allen "lei è licenziato, questo è il mio posto", e quindi rimase, dissi no io basta, non ce la posso fare, più che altro non mi sembra di meritare un trattamento del genere, ma soprattutto di dover... cioè se voglio scrivere un progetto e farmelo finanziare me lo scrivo e me lo faccio finanziare, con tutte le difficoltà del caso però mi fondo la mia associazione, faccio quello che interessa a me, non ho bisogno del nome di qualcuno che forse poi trovi... ed è una via più difficile chiaramente, perché non è stato facile, però alcuni progetti ce li hanno finanziati.

INTERVISTATORE - Come le esperienze di Ipogea?

P23 - No no, Ipogea era un altro lavoro.

INTERVISTATORE - Ah con l'associazione. Come si chiama l'associazione?

P23 - Il giardino volante.

INTERVISTATORE - E avete fatto cui progettazione europea?

P23 - Abbiamo fatto progetto quello dei valdesi, quello del 5x1000 della Chiesa valdese, che c'è ogni anno, sull'ortoterapia, quello con i ragazzi con sindrome di Down.

INTERVISTATORE - E quindi avete avuto accesso a dei finanziamenti.

P23 - Sì sì.

INTERVISTATORE - E poi dopo li avete investiti, diciamoli avete utilizzati per costruire questi programmi di ortoterapia, giusto?

P23 - Sì era un progetto che durava un anno di formazione, di percorso di giardinaggio per i ragazzi con sindrome di Down, all'interno insomma c'erano 10 ragazze con volte nell'attività.

INTERVISTATORE - Ah ho capito, erano i progetti dell'8x1000 della chiesa valdese.

P23 - Dell'8x1000, ho detto 5?

INTERVISTATORE - Sì, perché la Chiesa valdese l'8x1000 che riceve lo rinveste in progetti giusto?

P23 - Sì sì e fa un bando tutti gli anni, che scade il 30 novembre.

INTERVISTATORE - E quindi diciamo finita questa fase di ricerca di lavoro, tornata a Firenze?

P23 - Beh sono tornata a fare il lavoro che facevo quando studiavo, quindi babysitteraggio, con un contratto, perché questa qui aveva bisogno di tante ore e ne fece un contratto a tempo indeterminato, quello lì era stato il mio primo e unico contratto a tempo indeterminato, e però chiaramente i bambini prima o poi sarebbero cresciuti, i genitori no però i bambini sì, e quindi me ne dovevo insomma trovare qualcos'altro, poi non mi bastava, cioè non è che non mi bastava, non era tanto quanto guadagnavo perché guadagnavo forse più lì a fare la babysitter che non l'educatrice, cioè era un lavoro diverso, più bello, però come paga oraria proprio se si vuole andare è una cosa molto...

INTERVISTATORE - Perché poi è un lavoro di erogazione di un compenso a fronte di...

P23 - Però era un rapporto... insomma lavorare con una famiglia, però in generale uno entra in una dinamica che poi sei risucchiato un po', e comunque anche se hai una stabilità di 20 ore settimanali quelle sono però c'è sempre lo straordinario, l'emergenza, il bambino malato, ti pagano solo per il pomeriggio ma ti vogliono disponibile anche la mattina, non puoi avere altro insomma.

INTERVISTATORE - Entri in una dinamica familiare.

P23 - Sì esattamente. E quindi ho iniziato a fare questo lavoro un po' controvoglia, un po' poi ho pensato siccome lo devo fare, e devo trovare una soluzione, devo iniziare a farmelo piacere ancora di più questo lavoro, quindi cercavo di... facendo anche questo corso di formazione mi ha dato un po' di spunti di idee, un po' di cose, li portavo in giro per Firenze, davo una mappa muta, facevo fare attività di animazione, cercavo di metterci un po' più di...

INTERVISTATORE - Di applicare.

P23 - Sì di creare un'unità per farmela passare un po' meglio perché sennò era un lavoro li vai a prendere, li tieni quelle due ore lì, poi li porti al tiro con l'arco, queste cose, poi si sta parlando di una famiglia ricca, e poi chiaramente educazione a Sparta, quindi i bambini abituati a non avere regole ad avere delle regole, quindi tutta la parte di educazione, ordine, disciplina in queste cose, insomma che ci voleva, però appunto i bambini ancora non riportano danni del mio passaggio, anzi sono bravi, non hanno bisogno di nessun supporto adesso.

INTERVISTATORE - E a quel punto come sei venuta a conoscenza di questo corso del tecnico dell'animazione socio-educativa?

P23 - Senti sai che guardavo, perché cercando di entrare a lavorare nelle cooperative, questo fantastico mondo, alcuni mi paventavano l'idea c'è questo corso di formazione che fanno, ma tipo tot ore, e sembrava tutto quanto un po' fuffa. Questo allo stesso modo però diciamo era un corso un po' più strutturato, durava nove mesi e dopo quei nove mesi uno aveva una qualifica professionale, comunque uscivi con un qualcosa in mano. Ed stata dura all'inizio perché comunque è tornare indietro, cioè almeno io l'ho sentita così inizialmente, dopo una laurea magistrale...

INTERVISTATORE - Dopo due lauree.

P23 - Vabbè una, facciamo conto che sia una, una laurea magistrale e un'esperienza all'estero che non ti conta niente nemmeno a fini pensionistici, e varie cose, esperienze che uno dice "ma significherà qualcosa? No", torni a fare una qualifica professionale per fare una professione che potevi far, mentre dopo la scuola superiore, e quindi questo inizialmente è stato un inizio un po' frustrante, però questo trovata molto bene col gruppo di formazione, insomma le persone che hanno fatto il corso con me, gli insegnanti, comunque i formatori interessanti, alcuni con cui ora ci sto lavorando e collaborando. Quindi è stato un crescendo diciamo di... anche appunto poi lavorando con i bambini mi davano nuove idee per passare un po' meglio le giornate diciamo. E quindi ho fatto questa formazione pur sapendo che era tutto molto all'acqua di rose, la parte teorica era... cioè si faceva nei questionari a crocette, non c'erano grosse... ci facevano fare dei lavori di redazioni ma non è che fosse... cioè la qualità era quello che era però è stato molto pratico, poi le cose pratiche sono quelle che poi ti servono di più, diciamo grazie a questo corso ho imparato a gestire giochi, cosa che un po' sapevo già fare però diciamo ho perfezionato, oppure ho imparato diciamo quello che so sulla disabilità, perché c'hanno fatto fare delle unità formative su questo, di progettazione non la potevo vedere e anche lì progettazione a non finire, e poi ho fatto l'esperienza di tirocinio e lì mi sono reso conto che non volevo... è stata formativa perché io mi sono resa conto che non volevo fare l'animatore in un centro, a parte perché non viene pagato adeguatamente ma poi perché c'è un percorso educativo molto breve, quasi inesistente, e in più non vengono pagate le notti, insomma un lavoraccio secondo me.

INTERVISTATORE - E il centro di pronta accoglienza?

P23 - Pronta accoglienza, sì.

INTERVISTATORE - Che era collegato a (omissis)?

P23 - Sì sì, sempre del consorzio.

INTERVISTATORE - E quindi da lì hai deciso di spenderti su quell'altro settore.

P23 - Sull'educativa scolastica, mandai un curriculum e mi chiamarono subito, dopo aver fatto questo corso diciamo forse ho avuto un accesso preferenziale, forse sì. Senza forse. Sicuramente. E poi da lì ho iniziato, cioè ho continuato comunque con l'associazione, si parla che in questi anni qua era un periodo in cui lavoravo 10 ore al giorno, cioè non mi fermavo, anche quando facevo il corso facevo il corso e lavoravo per i bambini e poi c'era l'associazione che stavo fondando, poi quando ho smesso per sei mesi ho fatto corso, lavoro e scuola, tanto per farti capire. E poi piano piano ora faccio sempre solo la scuola più l'associazione, una collaborazione che ora è finita, una piccola cosa che ho fatto per la casa editrice del gruppo Zanichelli, ora non l'ho scritto, e quella cosa lì è nata per caso, cioè in realtà perché una mia amica lavora alla (inc.) e mi ha passato dei libri di storia per (inc.) e li ho usati, li ho trovati in alcune cose fallosi quindi gli ho mandato dei commenti, ho fatto diciamo una consulenza, ho dato delle idee che sono piaciute e poi mi hanno fatto collaborare alla...ho fatto le mappe concettuali, le mappe virtuali di inizio capitolo di un libro di storia, ora non so se verrà adottato, dunque è già stato pubblicato.

INTERVISTATORE - E quindi era un lavoro di revisione.

P23 - Revisione del testo.

INTERVISTATORE - Redazione più che revisione.

P23 - Revisione, revisione perché prendendo comunque le parole degli autori ho modificato un po' il testo anche del testo BES e DSA, e poi ho fatto delle mappe di inizio

capitolo che sono visuali, con dei segnalini, delle iconcine, non è che le ho inventate, esistono anche, in realtà le ho create con i ragazzi, cioè sono stato una cosa tipo la domanda “dove” il mappamondo, la clessidra “quando”, la lente di ingrandimento il “cosa”, insomma tutto un po’... che poi sono le stesse icone che vengono utilizzate anche sul computer.

INTERVISTATORE - Certo. E da qui come sei arrivata al corso di laurea magistrale in educazione agli adulti?

P23 - Sono arrivata perché comunque mi sono resa conto che stando a scuola ho visto... cioè io non mi sono mai sentita in grado di insegnare però vista la fauna che popola la scuola, e gli insegnanti di sostegno che ti farei vedere, ho pensato che non ce la facevo più a fare...cioè perché comunque gli educatori a scuola sono l’ultima ruota del carro, se non peggio, poi se uno è bravo e si fa capire riesce anche, però è una fatica immensa, cioè far capire te cosa devi fare, il tuo ruolo, ma soprattutto ti trovi a dover combattere con persone che non capiscono né il tuo ruolo né capiscono la situazione perché si ritrovano lì a “ho chiesto il sostegno così, vado avanti in graduatoria, benissimo”. Quindi niente, no ma diciamo l’idea di aiutare la classe, perché poi l’insegnante di sostegno lavora sulla classe, sia sul bambino con disabilità che sulla classe, mi sembra insomma un lavoro che mi piacerebbe fare. Quindi da questo l’idea di studiare pedagogia, quindi andare più in profondità, e poi accedere alle classi di insegnamento per poi appunto... ora poi hanno incasinato nuovamente tutto perché per entrare sarà di nuovo un bagno di sangue, perché per entrare c’è da fare un tirocinio che è retribuito 500... insomma mi sento già morire all’idea, però per quello appunto all’idea di questo corso è venuta per entrare nelle classi di insegnamento e poi per approfondire diciamo dei temi che io mi trovo a trattare lavorando nell’educazione. Poi quello che farò realmente una volta finito non si sa.

INTERVISTATORE - E quindi andando un po’ alle prospettive future come ti vedi da qui ai prossimi anni professionalmente?

P23 - Professionalmente? Allora, innanzitutto bisogna pensare al qui e ora, quindi non troppo in prospetto Iva, però spero di riuscire a finire questa magistrale, spero di cambiare lavoro, anche se il lavoro che sto facendo mi piace in alcuni momenti, ci sono momenti in cui sono veramente contenta, oppure mi vedo comunque a costruirsi una carriera professionale modo autonomo, quindi lavorare in proprio diciamo, o tramite l’associazione, quindi sviluppando di più la mia associazione, oppure semplicemente... perché appunto non c’è semplicemente l’interesse... ho tanto interesse quindi riuscire a metterli in fila e a presentare tutta quella che è l’offerta che Olivia può portare per un’utenza per i bambini e anche per gli adulti che cosa posso insegnare sia dalla parte sul giardinaggio, quindi su quello che si fa con l’associazione, sia la parte più solo learning e quindi sulla roba educativa, il coding, che sono tutti temi che mi appassionano. Non lo so, non so, però in formazione continua.

INTERVISTATORE - E che cosa ti aspetti da questo corso di laurea nei prossimi mesi, nei prossimi anni?

P23 - Mi aspetto che sia un corso che... mi stai chiedendo che cosa penso io di questo corso?

INTERVISTATORE - No, che cosa vorresti che ti desse nel prosieguo.

P23 - Magari una formazione di alto livello, cioè di livello più alto sulla pedagogia, mi aspetto questo, di riuscire a finire, ma questo dipende da me più che dall’Università, e quindi dal tempo che io possa impiegare in questa cosa, e che magari non lo so io ad esempio alla tesi ancora non ho pensato, perché ancora rimangono tanti esami, però sì che mi insegnino diciamo nella pratica anche come potermi, non mi viene la parola, presentare nel mondo del lavoro in modo diciamo... con una professionalità più strutturata, cioè non solo economista ma anche pedagogista.

INTERVISTATORE - È una figura molto interessante perché poi quando si va specialmente dalle cooperative ai consorzi i nostri laureati vengono sempre bene accolti perché hanno una preparazione pedagogica elevata, e viene sempre sottolineata la

mananza di competenze in ambito economico e progettuale a volte, che invece come dire è pane quotidiano per il tuo profilo.

P23 - Ma infatti io già nel consorzio (omissis) mi danno già delle cose da fare dal punto di vista anche di docenza nel corso, di creare unità formative, di formazione per gli educatori. La cosa che mi fa ridere in tutto questo, molto, è che ci sta che io tra qualche anno non possa più fare il lavoro che sto facendo per via di una legge finanziaria, di tre articoli, in cui dicono che il pedagogista non potrà fare l'educatore, quindi è tutto bellissimo, cioè siamo in Italia quindi c'è lo stravolgimento della realtà. Volevo dire qualcos'altro mano ma lo ricordo più, però appunto che io magari farò la formazione a chi... o dovrei farla a me stessa, è un po' strano, non ci si... cioè mi sembra assurdo che una legge non preveda che un laureato magistrale in pedagogia non possa fare l'educatore, mi sembra assurdo che un titolo superiore valga meno di un titolo di primo livello, sono queste le cose che non capisco dell'Italia. E tante altre eh. No ecco la cosa che volevo dire, la volevo aggiungere per chiudere, perché in realtà l'idea di fondo iniziale quando mi sono iscritta a questa magistrale era poter accedere alle classi di insegnamento per poi un giorno diventare preside di un ente scolastico, quindi fare il concorso per dirigente scolastico. Poi vedendo a scuola quello che fa il dirigente scolastico mi sta piacendo sempre meno, perché poi è più un burocrate, però non lo so, non si può mai dire.

INTERVISTATORE - Bene allora magari ci riaggiorniamo, vediamo un po' come prosegue anche il percorso e magari ci rivediamo, ci ragioniamo tra qualche mese.

P23 - Volevo sapere ma te cosa fai, posso farti questa domanda?

INTERVISTATORE - Sì, allora io sto facendo... questo materiale qui è il materiale della mia tesi di dottorato, cioè noi abbiamo fatto diciamo un percorso... noi ti racconto.

INTERVISTA #24

INTERVISTATORE - Allora ciao (omissis), buonasera. Prima di tutto ti illustrerei il progetto che stiamo portando avanti che si occupa appunto di sviluppare e studiare quello che è il percorso di employability, e quindi come l'esperienza diciamo universitaria, triennale e magistrale, ti ha permesso di costruire quello che è il tuo percorso e la tua professionalità attuale. Quindi in quest'ottica ti sottoporrei alcune domande sul lato del percorso formazione che hai fatto, delle esperienze che hai vissuto, nella prospettiva anche di capire come poi dopo potrai affrontare il futuro lavorativo. Quindi ecco andando subito alla prima domanda ti chiederei di ripercorrere il cammino fatto dalla fine della scuola secondaria ad oggi, quali sono state le tappe fondamentali che hanno caratterizzato le tue scelte.

P24 - Okay, allora quando ho terminato il percorso di studi della scuola superiore ero parecchio diciamo in crisi, ma uno dei motivi per cui ho scelto la triennale in scienza dell'infanzia è perché all'epoca seguivo, cioè ho una sorella molto piccola, c'è un forte divario tra di noi, abbiamo 13 anni di differenza, quindi seguendo lei, andando spesso al nido e seguendo quelle attività mi sono diciamo appassionata un po' a quel mondo, quindi mi sono chiesta perché no andare a seguire un corso di questo tipo, anche se comunque il mio percorso di studi superiori era totalmente diverso perché io sono diplomata, ho la doppia maturità italo-francese, ho fatto il linguistico internazionale cioè praticamente questa scuola ti dava l'opportunità di avere il diploma italo-francese.

INTERVISTATORE - Ma hai fatto anche un periodo in Francia?

P24 - No ho fatto degli scambi però siccome facevamo tutte le materie in francese, storia, geografia, e poi avevamo dei progetti, insomma l'epoca non c'era la possibilità, poi quando sono uscita io invece hanno messo anche il periodo di studio proprio in Francia. Quindi nonostante diciamo tra virgolette l'incoerenza del percorso mi sono buttata in questo percorso di studi triennali ed ero molto entusiasta, devo dire la verità, materie nuove, tutto nuovo, e quello che poi, non so se lo posso dire, cioè non so se posso dirlo qui però là per là durante il primo anno sentivo anche la necessità di lavorare, quindi ho iniziato anche a lavorare, ho mandato un po' di curriculum, inizialmente qualche contratto a chiamata, poi mi ha chiamato l'Unicoop Firenze e ho iniziato a lavorare anche lì. Quindi diciamo che il mio percorso di studi triennale è stato caratterizzato da questa alternanza scuola-lavoro diciamo, di conciliare tutto, incastrare non è stato semplice però anche il tirocinio, per esempio staccavo dal tirocinio e correvo al lavoro, però insomma sono stata contenta. Anche perché poi dall'esperienza di Unicoop io scelgo di intraprendere questo percorso magistrale, perché durante il periodo, l'ultimo periodo che io ho trascorso all'interno di Unicoop parlando un po' con il direttore "ma perché non fai formazione, formazione continua, ci sono molte possibilità", e io già facendo anche... c'erano dei corsi formativi sia obbligatori ma anche proprio aziendale, tipo sulla cooperazione, sullo sviluppo del team work, e quindi già da lì iniziavo a pensarci. Quando mi sono laureata quindi ho detto educazione degli adulti, anche se siccome un pallino che io ho sempre avuto era formazione primaria feci anche il test di formazione primaria. Lo superai, però facendo una scelta diciamo anche più razionale, perché fare altri cinque anni, parlai un po' anche con la Devi, non me la sentivo insomma di intraprendere un percorso così lungo, ho preferito diciamo la magistrale per avere la possibilità anche di mettermi alla prova da subito.

INTERVISTATORE - E perché non l'avevi fatto all'inizio?

P24 - Non c'era rientrata né la prima né la seconda volta, quindi al secondo poi ho detto vabbè finisco qui, così è stato. Quindi niente, poi l'esperienza con Unicoop si è conclusa però diciamo che è da questo che poi è scaturita la mia scelta, perché sono stati fatti dei corsi poi specifici sullo sviluppo dell'umano, sull'importanza della relazione, cioè nel fare differenza all'interno dell'azienda, anche perché andando verso un futuro di automazione ci hanno fatto capire dove si può fare la differenza, cioè nell'umano, anche

perché fare la spesa è una cosa abbastanza rognosa quindi ora con Amazon eccetera, quindi loro hanno cercato diciamo in qualche modo di farci vedere dove si può fare la differenza, in questo senso. E poi non so se posso parlare...

INTERVISTATORE - Sì poi andiamo nel dettaglio, diciamo questo è il percorso a grandi linee.

P24 - Questi sono stati a grandi linee i punti cruciali che mi hanno portato alla scelta di questo percorso.

INTERVISTATORE - E guardando indietro a tutto questo che cosa cambieresti?

P24 - Io credo niente, perché comunque tutto mi ha portato dove sono ora, e quindi non cambierei niente, cioè anche la scelta di formazione primaria non me ne pento devo essere sincera, perché questa magistrale mi ha dato tanto, forse perché anche io sono stata in grado di cogliere delle opportunità che insomma ho avuto, però sono contenta, sono contenta ad oggi.

INTERVISTATORE - Guardando un po' al tuo percorso di laurea triennale quali sono stati gli insegnamenti e le attività formative che ritiene siano state fondamentali?

P24 - Allora è innanzitutto vabbè quando ho iniziato io la triennale era scienze dell'infanzia, quindi è stata una parentesi di quel corso, perché adesso c'è scienza dell'educazione e della formazione, quindi diciamo che era un periodo un po' di rodaggio. Il corso comunque era molto teorico, molto molto, e anche il tirocinio era pochissimo, 150 ore. Del percorso formativo secondo me gli insegnamenti più importanti sono stati i laboratori, quindi quelli pratici, e nel corso di metodologia del gioco e dell'animazione che poi sono le cose che servono di più quando vai sul campo.

INTERVISTATORE - E chi è che teneva questi corsi?

P24 - Staccioli, il laboratorio era della Guetta, un laboratorio di osservazione al nido, quindi meglio di quello insomma cioè alla fine sono quelle le attività, cioè progettazione dell'attività, saper fare l'attività, cioè addirittura lo Staccioli si faceva cantare le canzoni, far vedere i giochi proprio nella pratica ecco, e secondo me queste sono le cose più importanti. Ora il corso sicuramente è cambiato però all'epoca era molta molta teoria, molta filosofia dell'educazione, storia dell'educazione ho dato due esami, pedagogia dell'educazione, cioè che va bene, comunque mi sono serviti, però sicuramente avrebbe potuto essere più pratico. Le ore 150 ore il tempo di adattarsi è già era tutto finito, cioè un mese nemmeno, però del tirocinio anche sono rimasta molto molto contenta, ho fatto il tirocinio in un nido domiciliare, quindi anche una realtà particolare, molto piccola, in cui potevo osservare bene i bambini, c'era molto contatto con la natura perché era un asilo che aveva fuori tutta una parte di orto, di alberi da frutta, quindi i bambini stavano molto contatto con la natura. Del tirocinio devo dire che è stata un'esperienza utile, sì, mi sono trovata bene.

INTERVISTATORE - E che tipo di competenze pensi di aver sviluppato sia all'interno del tirocinio che all'interno del corso di laurea triennale.

P24 - Allora durante il corso sicuramente comunicative, perché comunque gli esami erano prettamente orali quindi c'era tanta preparazione anche a casa, ripetere e a ripetere, poi io sono una che non ripete a memoria, cioè cerco sempre collegamenti, vado molto a braccio, quindi questo l'ho tanto raffinato durante le triennale. Durante il tirocinio invece relazionali appunto con i genitori, ma anche di osservazione con i bambini che sono più vabbè competenze anche specifiche del settore, potremmo dire anche professionali, sì queste qui, relazionali, comunicativa, perché poi di pratica non posso dire team work perché progetti non ne abbiamo fatti. Forse organizzazione ma per il fatto che io comunque lavoravo e studiavo quindi dover conciliare tutto era veramente non banale, e questa è una cosa diciamo perché io lavoravo. Direi queste tre, comunicazione, osservazione, relazione.

INTERVISTATORE - Prima facevi riferimento diciamo, passando per corso di laurea magistrale dove se ho capito bene hai fatto due esperienze di tirocinio.

P24 - Sì.

INTERVISTATORE - C'è stato un momento in cui come dire hai deciso di intraprendere questo percorso. Nel dettaglio come sei arrivata ad indirizzarti verso questo percorso di laurea magistrale?

P24 - Allora vabbè stavo decidendo, cioè stavo guardando un po' quali erano i vari percorsi qui a Firenze e una mia collega, perché io avevo appena fatto il test per primario, una mia collega della triennale aveva già iniziato a frequentare il corso che iniziava appunto con la professoressa (omissis), che era metodologia della ricerca di base applicata alla formazione, e siccome lei mi aveva già visto interessata alla forma che una continua mi ha consigliato lei, mi ha detto "guarda (omissis) io ho iniziato a seguirlo", perché io in realtà nel dover decidere ho seguito una settimana primaria, per schiarirmi un attimo le idee anche se già ero abbastanza indirizzata su questo percorso, però lei mi ha detto "guarda vedendo come è strutturato secondo me dovresti venire qui", quindi anche seguendo il suo consiglio ho iniziato a frequentare, era già da prima, come ti ho detto, era già una scelta presa, anche se comunque essendo un mio pallino primaria non volevo diciamo lasciarmi il rimorso di dire vabbè se avessi, quindi ho detto provo a frequentare, vediamo anche come mi trovo, però insomma già ero abbastanza indirizzata sulla magistrale anche perché ho fatto una scelta anche razionale, nel senso cinque anni sono tanti, prima di vedere magari i risultati insomma passa il tempo, invece qui vedevo già arrivati degli obiettivi in due anni, per me questo è importante, cioè io ho sempre cercato l'autonomia, questo insomma era una priorità.

INTERVISTATORE - E quindi ti sei iscritta in continuità, dalla laurea in scienze dell'infanzia nel giugno del 2015 ti sei iscritta subito.

P24 - Sì.

INTERVISTATORE - In questo percorso di laurea magistrale quali attività formative ritieni siano state fondamentali per il tuo percorso?

P24 - Allora sicuramente gli esami, tutti gli esami, perché comunque chi per la progettazione, chi per l'analisi dei bisogni formativi, chi magari per la parte economica, tutti mi hanno dato qualcosa, quindi molto importante all'inizio è stato il corso di metodologia delle ricerca di base, secondo me quello, infatti anche confrontandomi con altri colleghi che magari non l'avevano fatto ci sono state molte difficoltà per loro dopo a mettersi in pari, invece avendo già chiaro come deve essere strutturato un progetto, quale deve essere il format, insomma quali sono le metodologie, fa tanto. Quindi la base sicuramente quell'esame lì è stato fondamentale. L'esame di fondamenti teorici è stato in divenire, nel senso che all'inizio io non capivo niente, dicevo ma dove siamo, però poi ho capito che la ricerca è anche un po' questo, anche con il lavoro di tesi, con il mio lavoro di tesi che è stato veramente un divenire continuo, prima il focus, poi allora da queste osservazioni emerge anche questo, quindi la ricerca è anche un po' in divenire alla fine.

INTERVISTATORE - Su che cosa hai fatto il progetto di tesi?

P24 - L'ho fatta sui percorsi di qualifica professionale, quindi ho osservato prima gli esami di questi ragazzi e poi sono andata di intervistare un gruppo di loro per capire diciamo quali fossero le competenze sia professionali che trasversali. E poi vabbè i tirocini.

INTERVISTATORE - Andiamo magari proprio su questa parte qui, è il primo tirocinio della Regione Toscana giusto?

P24 - No in assessment prima.

INTERVISTATORE - Il primo tirocinio in assessment nel 2016, mentre quello della Regione Toscana nel?

P24 - Nel 2017, da maggio a novembre.

INTERVISTATORE - E quindi nel primo tirocinio in assessment center di che cosa ti sei occupata, qual era il tuo ruolo e quali competenze pensi di aver maturato.

P24 - Allora il mio ruolo era quello appunto di osservare queste dinamiche, perché appunto l'ho fatto presso l'Università degli Studi di Firenze i servizi di orientamento job placement, e nello specifico del servizio di assessment. L'assessment è una tecnica di

selezione che viene utilizzata dalle aziende, e il mio ruolo appunto era quello di assemblare diciamo un assessment a questi giovani laureati, laureandi, dando loro poi un feedback, quindi non era un assessment ai fini della selezione ma un assessment formativo tra virgolette, per formare questi ragazzi. quindi il mio ruolo era quello di prendere contatti con i ragazzi, organizzare le dinamiche di assessment, cercare anche di migliorare il servizio perché appunto durante il percorso di tirocinio sono state aggiunte ulteriori prove al servizio, poi vabbè osservare, e appunto dare poi il feedback che è la parte più difficile in assoluto perché dare diciamo un non voglio dire giudizio, non è un giudizio, non è una valutazione, come ci diceva sempre Omissis è un regalo però agli occhi che hai davanti può sembrare un giudizio, quindi non è facile farlo passare come una restituzione di quello che appunto è stato osservato. E niente queste erano le attività, è stato un tirocinio molto intenso, molto importante, cioè devo dire che mi ha lasciato tanto, è stata un'esperienza che mi ha formato. Poi Omissis insomma, la tutor, Omissis Omissis è stata bravissima, quindi niente sono molto contenta di aver colto quest'opportunità.

INTERVISTATORE - Il tipo di competenze pensi di aver maturato all'interno del tirocinio?

P24 - Lì sicuramente team work perché comunque eravamo un gruppo e dovevamo spesso confrontarci, soprattutto nella strutturazione del feedback, ma anche gestione dell'imprevisto, perché spesso la mattina capitava che qualche ragazzo mancava, quindi dovevi essere in grado di organizzare tutto il gruppo, le postazioni di osservazione, comunicazione, sia perché comunque dovevamo presentare il servizio ma anche nella parte di feedback, e osservazione, vabbè l'osservazione era il centro, queste qua principalmente.

INTERVISTATORE - E invece hai fatto anche un altro tirocinio nel 2017.

P24 - Sì.

INTERVISTATORE - Di che cosa ti sei occupata, dove l'hai svolto?

P24 - Allora il secondo tirocinio sempre un'opportunità dell'Università, era un bando dato appunto dall'università, e prevedeva l'inserimento all'interno delle settore istruzione e formazione della Regione Toscana, quindi io ero all'interno degli uffici e prettamente mi sono occupata dei corsi al mercato, quindi affiancavo l'addetta che si occupava di questi corsi, quindi inserimento dei dati dei percorsi formativi, vidimazione registri, contatto con le agenzie, comunque le agenzie magari venivano e dovevamo capire cosa volevano, quali documenti, e poi vabbè io ho cercato di incrinare il tirocinio anche verso il mio lavoro di tesi e quindi ho colto l'opportunità per andare ad osservare gli esami per il rilascio delle qualifiche professionali, quindi ho osservato quattro esami, tre di addetto alla preparazione dei pasti, uno di operatore metalmeccanico, e da queste osservazioni cioè poi ho cercato di costruire il lavoro di tesi.

INTERVISTATORE - Sulla base di questo.

P24 - Sì.

INTERVISTATORE - E che tipo di competenze hai maturato all'interno di questo tirocinio?

P24 - Prettamente organizzative e di team work, perché comunque lavoravo appunto con questa collega, ma anche di osservazione perché ho osservato gli esami, veramente se ci rifletto sono tante perché poi anche relazionali, di costruzione di rete secondo me perché alla fine quando io facevo gli esami parlavo con le agenzie, con i coordinatori, con i professori, e da qui diciamo è stato possibile anche costruire una rete con queste agenzie, dei contatti insomma con loro. Quindi anche questa è un'esperienza abbastanza ricca di cose, cioè non so se può bastare.

INTERVISTATORE - In che senso intendi ricca?

P24 - Cioè perché comunque si sono create anche delle reti, insomma ho preso contatto con queste agenzie formative, con il centro studi La Base, che comunque per me sono delle connessioni importanti, cioè nel senso io sono dell'idea che se semini tanto

raccoglierai, infatti per esempio con Fureda ci rendiamo, ho avuto l'opportunità di intervistare i loro ragazzi, mi hanno chiesto quando partirà un progetto se gli farò da tutor, insomma è un'esperienza ricca in questo senso, forse perché io sono state in grado di vederci la ricchezza, perché poi fondamentalmente stavo in un ufficio, io ho richiesto se potevo andare ad osservare gli esami per avere una panoramica più ampia, però all'inizio ero chiusa lì. Poi certo anche lì avevo le relazioni con delle agenzie però era più una cosa abbastanza veloce, anche perché all'apertura al pubblico devi essere rapido anche nel dare delle risposte, nel verificare, nel consegnare i registri perché comunque le agenzie sono tante, invece grazie all'esperienza sul campo ho potuto passare proprio interregionale con le commissioni, quindi c'ho ha ricavato tanto, per questo dico di.

INTERVISTATORE - In questo senso qui.

P24 - Sì sì.

INTERVISTATORE - E se dovessi a questo proposito individuare una sorta di profilo professionale di quella che è la tua figura che cosa indicheresti?

P24 - In che senso?

INTERVISTATORE - Se dovessi definirti in un profilo come ti inquadreresti ad oggi?

P24 - Ad oggi io non lo so, perché secondo me sono una figura un po' poliedrica, questo nel senso delle volte la vedo una cosa non negativa, come ho paura di questo, cioè di questo mio essere, anche perché io sono così anche nel lavoro, cioè mi piace cambiare, mi piace rimettermi in discussione tanto, però delle volte invece la vedo come un'area di forza, cioè un punto debole e un'area di forza, perché comunque secondo me sono una figura magari non completa magari nel recruiting perché magari mi manca qualcosa, dipende da che tipologia di azienda ovviamente, però magari un'azienda che non fa l'assessment potrebbe dire "a me non mi servi", però io ho sviluppato delle competenze anche professionali che lungo lo ho visto avviso possono essere utili. Quindi secondo me nel recruiting potrei starci. Nel lavoro, nell'agenzia del lavoro io mi ci vedo perché comunque un matching, delle competenze di fronte ad un candidato lo so fare, un annuncio penso di essere in grado di farlo quindi mi ci vedo. Agenzia formativa, progettazione comunque l'abbiamo fatta, magari dovrei impegnarmi un po' nell'aspetto economico, nella gestione finanziaria, però secondo me potrei starci ecco, in questo senso mi vedo poliedrica anche per la formazione che ho avuto che è di farsi figata, anche chi guarda il mio curriculum magari può dire diplomata qua, laureata in infanzia, educazione delle adulti, cioè sono cose diverse che però ti...

INTERVISTATORE - Può essere una discordanza come può essere una complementarità, molto dipende sicuramente dal tipo di contesto e di lavoro in cui uno si va a proporre e anche dal profilo in cui uno va ad inserirsi, quello sicuramente sì. Poi dopo ti dico un paio di cose. Ecco guardando, visto che poi dopo tu l'esperienza del job placement l'hai vissuta in prima persona, che cosa pensi ti abbia dato il job placement dell'Università di Firenze?

P24 - Tantissimo, gli strumenti per riuscire ad interfacciarmi con il mondo del lavoro, cioè io credo che oggi come oggi saper fare un curriculum non è così scontato perché al recruiter arrivano centinaia di curriculum e fare la differenza è fondamentale, cioè io in prima persona l'ho vissuto, magari prima non riuscivo neanche ad essere chiamata, adesso invece comunque mi chiamano, cioè e già sopra lo screening del curriculum non è scontato, quindi secondo me sono strumenti fondamentali sia dal laboratorio di ricerca attiva del lavoro ma anche dai career day che molti prendono diciamo come...cioè i career day secondo me possono essere anche un allenamento, cioè non deve essere visto solo come vado a trovare lavoro, ma magari è vero lì non ci sono aziende che mi interessano ma magari mi metto alla prova, cioè il colloquio in inglese non l'ho mai fatto, vado e lo faccio perché comunque è un allenamento. Secondo me è sempre più difficile entrare nel mondo del lavoro, cioè non è che è difficile però comunque la selezione è dura, cioè io ho fatto selezione per esempio per Ikea ed è spietato, cioè nel senso sei in un'arena e ti senti veramente così, quindi secondo me anche l'assessment che molti magari dicono sì vabbè,

è importante, cioè io non l'ho fatto quest'anno perché avevo le colleghe mie dell'Università, e le ho formate io quindi non mi sembrava magari il caso di mettermi in gioco, ma a me piacerebbe quest'anno poterlo fare perché per esempio io lo vedo come punto debole, cioè io non riesco a superare gli assessment, cioè perché io mi metto ad osservare, cioè mi immedesimo nell'assessor, quindi piacerebbe anche a me provare a dire okay vediamo come posso migliorare quest'area, non è scontato ecco, non è scontato lo screening del CV ma anche il colloquio viso a viso perché comunque viene richiesta tanta motivazione. Quindi secondo me i servizi sono fondamentali, cioè sono efficaci perché l'ho visto con i miei occhi, cioè anche miei colleghi, il mio ragazzo ha trovato lavoro tramite i career day come caporeparto da Decathlon, quindi alla fine è uno strumento che serve, poi ovviamente sta alla persona a vederla come un'opportunità, se non la vedi come un'opportunità vai lì e dici sì vabbè tante aziende sono messe lì, a me mi è stato anche detto da uno, infatti non mi ricordo neanche che azienda era, mi è stato detto "eh ma cosa ci vieni a fare da me" "e tu cosa ci sei a fare qui?", cioè capito, sta anche a te. È vero che magari questa era un'agenzia per il lavoro, uno psicologo, un centro di professionisti, però sì è vero uno stand magari ti risponde un po' così ma quell'altro ti dà l'opportunità, cioè non è che perché un selezionatore magari mi ha risposto male che io penso che i career day siano inutili, perché poi ci sono magari altri che hanno voluto esperienze negative con uno e tendono a generalizzare, ecco a me personalmente mi ha... anche il lavoro per esempio con (inc.) l'ho avuto perché ho fatto il colloquio ai career day, una collaborazione come tutor. Comunque è un'opportunità però va saputa cogliere e soprattutto secondo me non va visto soprattutto il negativo della cosa, cioè vedila come un'opportunità, coglila e poi si sta a vedere, semina il semino e poi si vede.

INTERVISTATORE - Ecco guardando un po' alle prospettive future, quindi andando un po' alla conclusione diciamo che questa nostra chiacchierata, come immagini e il suo futuro professionale da qui ai prossimi due anni?

P24 - Eh bella domanda. Non è facile immaginarlo perché ripeto essendo io così poliedrica non ho magari un obiettivo che dico vabbè voglio fare questo. Forse ancora sono in fase di sperimentazione, cioè io mi sento un po' così in questo momento, quindi quello che sto facendo è magari cercare di capire anche quello che io realmente voglio, però secondo me devo fare ancora un po' qualche esperienza magari di stage retribuito o qualcosa diciamo di più...

INTERVISTATORE - Perché quando ti sei laureata?

P24 - Ora, ad aprile. Quindi cioè nel senso in un futuro sicuramente mi vedo in questo settore perché mi piace, anche nell'informale se così vogliamo dire solo una che aiuta a fare i curriculum, sono una che dà consigli e vedo che comunque hanno dei risultati, e quindi anche per esempio nel settore del placement a me piacerebbe lavorare, però non escludo neanche il recruiting, in realtà mi sto guardando un po' in giro.

INTERVISTATORE - Che cosa stai mettendo in atto in queste settimane concretamente per la ricerca del lavoro?

P24 - In realtà io il lavoro non l'ho mai smesso di... cioè nel senso sono sempre alla ricerca. Ora nel senso sto magari cercando però più mirato nel settore sia recruiting che, che ne so agenzie per il lavoro, sto già lavorando ma nel settore infanzia, sto facendo delle sostituzioni in un istituto comprensivo come maestra, anche se sarebbe infanzia. Quindi niente, vabbè il curriculum o comunque lo tengo sempre aggiornato, forse per una cosa scontata magari, cioè chi non lo fa però appena faccio un'esperienza nuova o la inizio subito lo aggiorno. Una cosa che sto iniziando a fare è guardare più LinkedIn, che magari in questi mesi lo tenevo un po' lì, però ho seguito questo corso di formazione in qui, questo (inc.) perché ora sono tutte cose... la formazione ormai è tutta on-line è quindi dobbiamo adattarci anche a quello, diceva che LinkedIn come strumento è potentissimo quindi vorrei affinare un po' questo strumento, cioè utilizzare maggiormente questo strumento anche per capire meglio quello che voglio fare, perché appunto questo corso

diceva anche magari di vedere i vari profili, visto che comunque le professioni cambiano continuamente magari, che ne so, nel recruiting andare a vedere tutti i profili che ci sono, che cosa ha fatto quella persona per arrivare dov'è, più per orientarmi ecco anche, in questo senso.

INTERVISTATORE - Quindi uno studio delle carriere di chi ti ha preceduto, per vedere che strada ha fatto.

P24 - Sì, magari anche contattandolo, consigliava anche di contattare, in maniera non facendo lo stalker però chiedere, farsi vedere interessato, perché comunque alla fine, come dicevo anche prima, la motivazione è tanto importante, quindi magari uno manda un messaggio e dice sarei sarei interessato la vostra azienda, eh ma come sei arrivato a fare questo lavoro, insomma interessarti.

INTERVISTATORE - È una costruzione dei network che poi dopo potrà portare magari a dell'opportunità.

P24 - Sì.

INTERVISTATORE - Va bene direi che c'è un quadro abbastanza sufficiente ed interessante.

INTERVISTA #25

INTERVISTATORE - Allora ciao (omissis), buongiorno. L'intervista che ti proponiamo oggi ha l'obiettivo di sviluppare ulteriormente la ricerca sui temi della employability che avevamo già seguito a partire dal 2014, e si focalizzerà diciamo sul tuo percorso di studi universitari e quindi su come questo percorso possa averti supportato, aiutato nella costruzione della tua prospettiva professionale. Quindi diciamo dopo una parte di analisi dei bisogni, quindi generale su tutto questo percorso, ci concentreremo sulla laurea triennale, poi sulla laurea magistrale e sulle prospettive professionali post laurea. Quindi guardando indietro al tuo percorso, diciamo dalla fine della scuola secondaria ad oggi, quali sono state le tappe fondamentali che hanno caratterizzato le tue scelte.

P25 - Allora la mia scuola superiore era un liceo scientifico, mi sono resa conto...

INTERVISTATORE - Dove?

P25 - A Grottaglie, il liceo si chiama Moscati, è un liceo scientifico e classico, io ho preso un indirizzo scientifico, mi sono accorta durante il percorso che non faceva per me, però ne ho apprezzato tantissimo il metodo perché essendo un metodo scientifico ti consente di apprezzare in maniera davvero vasta di campi. Quindi da lì ho preferito coltivare una mia passione che era appunto lettere, e l'ho fatto davvero senza pensarci un attimo. Quindi insomma nell'anno 10/11 mi sono iscritta all'Università del Salento e lì ho condotto la triennale in lettere, curriculum moderno. È stato un percorso particolare perché è stato molto teorico, nel senso che facoltà molto umanistiche come questa, come lettere, o anche i docenti non prevedono, o meglio non ti inseriscono proprio nel mondo del lavoro, cioè hanno un manuale e dicono studia, senza aiutarci a proiettare quello studio poi nel concreto, quindi a come davvero questo studio potesse servirci nel mondo del lavoro. L'ultimo anno ho partecipato ad un seminario dove una piccola impresa del leccese, promuovendosi un po' come si fa qui all'università di Firenze, l'impresa si presenta, promuovendo un percorso che era di risorse umane, l'unico problema è che era indirizzato solo ed esclusivamente agli studenti di psicologia. Da lì c'è stato un flash, quindi mi è interessato tantissimo l'argomento e ho preferito cominciare a studiarlo da sola. Una volta laureata, nel 2014, sapevo che dovevo approfondire quel discorso delle risorse umane ma iniziare una magistrale in psicologia del lavoro sarebbe stato abbastanza complesso, perché significava recuperare davvero una triennale, quindi insomma in base alle possibilità che c'erano ho scoperto insomma la facoltà di educazione degli adulti che dà praticamente proprio come sbocchi lavorativi una vasta gamma di applicazioni, tra cui le risorse umane. Quindi è stato un po' un introdurmi davvero all'inizio di certo perché non sapevo, ovviamente venendo da lettere affrontare il discorso di educazione e formazione è stato complicatissimo, ero alla fine formata da autodidatta quindi non sapevo realmente di che cosa si andasse a trattare. Poi pian piano insomma le cose sono andate meglio, sono riuscite ad integrarmi bene nel corso di studi, tanto che ancora adesso sto studiando comunque da sola il progetto management perché sarebbe l'aspirazione a cui punto post laurea. Quindi questo è per sommi capi un po' il percorso.

INTERVISTATORE - E guardando indietro a questo percorso di vita insomma fino ad oggi che cosa cambieresti?

P25 - Cambierei la mia triennale, non perché non mi sia piaciuta o perché a suo modo non è utile, cioè magari potrei cambiare l'università perché è purtroppo una differenza molto netta quella che ho avvertito da un'università o una facoltà, questo non posso accertarlo però una facoltà molto teorica come lettere che potrebbe rimanere un po' fine a se stessa ad un'università o facoltà, come quella di Firenze, il primo giorno che sono arrivata parlava di lavoro. Quindi cioè mi rendo conto che c'è stato un grosso salto. Non so se cambierei la facoltà, perché a me continua sempre a piacere...

INTERVISTATORE - La folta intende il corso di laurea in lettere?

P25 - Lettere sì, però sicuramente lo applicherei in qualche altro contesto, ad esempio anche dei percorsi di lettere però ad esempio lettere con taglio psicologico, con taglio storico, con taglio giornalistico, cioè qualcosa che sia un po' più indirizzata verso un qualcosa di specifico.

INTERVISTATORE - E comunque quando dicevi che avresti fatto un corso di laurea triennale diverso oltre al corso di lettere ti sarebbe piaciuto anche fare qualche cos'altro?

P25 - Avrei fatto psicologia sicuramente, solo che non ero preparata perché quando c'è stato il momento di dover scegliere la triennale non c'è stato alcun tipo di supporto da parte almeno della mia scuola, quindi è stato un andare davvero a tentoni.

INTERVISTATORE - Che tipo di supporto ti saresti aspettata?

P25 - Eh ad esempio le classiche giornate in cui i ragazzi vengono accompagnati anche nell'università, poteva essere anche benissimo quella di Taranto o è quella di Lecce, in qualsiasi modo, però appunto anche la cosa di base di accompagnare lo studente all'università, fargli vedere l'ambiente, a me avrebbe aiutato tantissimo. Invece questo supporto non c'è stato, quindi è stata una scelta di pranzo nel bene e nel male, nel bene perché comunque ho seguito ciò che a me piaceva, l'ho condotto bene, mi sono laureata in tempo, quindi vuol dire che non è stata proprio una scelta così negativa, però se qualcuno l'ultimo anno delle scuole superiori mi avesse detto ad esempio a questa facoltà corrisponde questa figura professionale probabilmente avrei fatto ad esempio psicologia del lavoro, sicuramente. Però a posteriori, col senno di poi, ti viene da pensare tante altre cose.

INTERVISTATORE - E all'interno della tua scuola di provenienza che tipo di rapporto c'era diciamo tra le tue scelte successive universitarie e i professori?

P25 - Anche qui nessun professore c'ha mai detto, o meglio c'ha mai sensibilizzato sul problema della scelta dell'università, cioè c'è stata davvero una carenza, c'è stata una mancanza a mio avviso grave. È ovvio che magari adesso dà più grande, è stata davvero grave perché molti sicuramente non hanno continuato, alcuni so per esempio che i miei compagni che hanno scelto la facoltà di giurisprudenza e l'hanno abbandonata due mesi dopo perché nessuno di noi era pronto realmente su cosa lo aspettava. Quindi le nostre professoressa ci dicevano soltanto nel mondo del lavoro vi troverete nei guai se non studiate, ma non c'hanno dato un percorso, cioè davvero non c'hanno sensibilizzato su un ipotetico percorso. Dire che, ad esempio, con un indirizzo scientifico tu puoi fare solo ingegneria o, come mi sono sentita dire in triennale, con la laurea in lettere tu puoi fare solo insegnamento, davvero non m'è piaciuto, tanto che ho dimostrato che con la laurea in lettere ho potuto fare altro, quindi questa è stata davvero una soddisfazione, anzi dal liceo scientifico sono passata d'una materia completamente umanistica, perché l'importante a mio avviso è cosa impari non nel contenuto ma forse nel modo. Ripeto a me è servito tantissimo il metodo, però ecco avrei preferito ma se non proprio anche non solo dalle mie professoressa ma secondo me proprio dall'istituto, manca questo input che deve essere dato a nostra volta come un seme e poi farlo fiorire non qualcosa, poi come andrà andrà da insomma, come si dice da me, però mi sono resa conto che è stato davvero un gettarsi. Avrei preferito una cosa non più strutturata perlopiù consigliata, questo sì.

INTERVISTATORE - E guardando al dettaglio di questa fase di vita come sei arrivata poi a scegliere proprio lettere? E ovviamente lettere a Lecce.

P25 - Allora la scelta del posto è stata un po' forzata perché in quel momento io avevo mia sorella a Roma, quindi i miei genitori dovevano mantenere sia lei che me, ed è stato davvero il discorso chiaro mi hanno detto "non possiamo mantenerti in una città costosa" perché comunque c'era anche l'altra sorella che studiava, quindi mi sono dovuta tra virgolette accontentare. Lettere l'ho scelta, come dicevo prima, per una passione personale, anche se ho scoperto poi mesi dopo che a Bari c'era lettere taglio editoriale che onestamente davvero c'avrei pensato, però in quel momento mi sono messa un attimo nei panni primi genitori che non potevano mantenermi, soprattutto pagarmi un affitto, cioè la

cosa più banale, pagare l'affitto e mantenerti lì erano comunque altri soldi, quindi ho preferito fare la pendolare, però sempre la cosa che a me piaceva, perché comunque non è stata una scelta sofferta, è stato un po' semi-costretta però va bene.

INTERVISTATORE - E proprio all'interno della laurea triennale prima facevi riferimento ad alcune parti, alcuni aspetti di questo percorso, cosa pensi che chi abbia insegnato questo percorso?

P25 - Io penso che di tutto il percorso momento più importante sia stata la preparatoria della tesi, è stato momento abbastanza difficile perché il mio professor mi ha non dico abbandonato ma quasi, a un mese prima della discussione, io dovevo laurearmi a novembre, a settembre c'era la scadenza per la consegna dei documenti, lui mi dice che non mi avrebbe più fatto laureare.

INTERVISTATORE - Perché?

P25 - In realtà non lo so, cioè non me l'ha mai detto, anche se insomma ci fu un diverbio però sono mai riuscita a capire perché. L'unica cosa che lui mi disse fu "perché tu non sei venuta ai ricevimenti", quando in realtà quando io andai a chiedere che la tesi gli dissi che non potevo andare per esigenze personali, non potevo andare in volta però avrei assicurato una o due volte al mese, lui aveva accettato. Alla fine è come se si fosse un po' rimangiato virgolette questo patto. Io avevo quasi finito la tesi del ricordo, mi mancava un capitolo, quindi è stato momento difficile perché mi sono dovuta scontrare col mio relatore, a mio scapito, ho dovuto rifare in tre mesi una tesi daccapo, che per giunta è stato una tesi sperimentale per capire qual era la relazione tra l'Università del Salento con il suo territorio, quindi sono andate in tutti i comuni del circondario, in tutti gli archivi dell'università per prendere quanti più tardi possibile, ho contattato persino l'Alma Laurea. Quindi è stato davvero difficile. Alla fine ho dimostrato che ce l'ho fatta, mi sono laureata in tempo. il professore cambiò atteggiamento qualche mese prima della discussione perché vide che ce l'avevo fatta, nonostante mi avesse danneggiato non qualche modo perché comunque sono sei mesi di ritardo che per me avrebbero fatto tantissimo.

INTERVISTATORE - Che poi si è trasformato non hanno pure.

P25 - Esatto perché poi ho dovuto aspettare, cioè se io mi fossi laureata a novembre potevo iscrivermi subito alla magistrale. Così non è stato. Da un lato meglio perché ho avuto anche più tempo per pensare ad un'ipotetica magistrale, quindi insomma cerchiamo di vedere sempre il bicchiere mezzo pieno da questo punto di vista. Dall'altro no, mi ha ritardato tantissimo. Insomma è andata bene alla fine.

INTERVISTATORE - E quali competenze pensi di aver sviluppato durante questo percorso?

P25 - Della triennale?

INTERVISTATORE - Sì sì.

P25 - Ora a posteriori mi viene da dire davvero una resilienza, ma nel senso di mostrare, cioè non buttarsi giù, sì arrabbiarsi perché in quel momento ti arrabbi tantissimo, però far sì che quello non sia motivo per andare giù ma anzi sia un motivo per salire, quello è stato importante, è stato in realtà il primo step poi di tante occasioni in verità...

INTERVISTATORE - In che senso?

P25 - Nel senso che poi ci sono stati degli eventi comunque dal primo anno dell'Università di Firenze in poi che mi hanno messo davvero a dura prova, dove davvero la resilienza l'ho dovuta esercitare tantissimo, però ecco io fino al momento della laurea ero davvero una bolla, cioè lo ammetto perché me ne rendo conto adesso, in una bolla perché hai la mentalità del ragazzino di diciott'anni, nel senso che, con tutto il rispetto, però nel senso che ancora magari non sai bene che cosa vuoi fare, cioè sono arrivata a 23 anni al momento della laurea che sapevo poco. Quando c'è stata davvero un'occasione, ma per puro caso, che era quello del seminario, si è accesa una lampadina. Per esempio un'altra competenza è stata sicuramente anche quella di saper cogliere un'opportunità da

quello che tutti gli altri dicevano che non poteva essere. Da lì ho improntato l'intero percorso di studi, e spero lavorativo.

INTERVISTATORE - E durante questo percorso di laurea triennale hai fatto tirocini, hai lavorato?

P25 - No io non ho fatto il tirocinio curriculare perché nel mio percorso di studi c'era la possibilità di fare o il tirocinio o un esame di sei crediti. Siccome avevo fretta di laurearmi ho preferito fare un esame da sei crediti, quindi il tirocinio non l'ho fatto proprio.

INTERVISTATORE - E come sei arrivata poi ad indirizzarti verso questo percorso di laurea magistrale?

P25 - Dunque ho scoperto, attraverso Internet, anzi in realtà sono andata prima alla ricerca di quali facoltà potessero essere più confacenti, diciamo in base al mio piano di studi di lettere, al percorso che avevo intenzione di fare, quindi ho cercato un po' di marciare un po' le aspirazioni con quello che poi avevo. Quindi prendendo delle informazioni da Internet avevo scoperto sia all'Università di Firenze, quindi la facoltà di educazione degli adulti, poi quella di Arezzo, quindi l'Università di Siena dove c'era educazione e formazione, e l'altra papabile era Bologna. Non mi hanno risposto né Siena né Bologna, mi ha risposto l'Università di Firenze, è stata la prima che mi ha risposto e quindi ho iniziato quel percorso. In realtà c'è stata anche una mezza influenza sul fatto che fino a due anni fa c'è stato davvero il boom di chi si iscriveva a scienze dell'educazione e formazione perché, almeno nel mio paesino, sono sorte tante ludoteche, automaticamente molte ragazze si scrivevano alla facoltà di scienze dell'educazione a Taranto e/o Bari e trovavano subito al lavoro. Quindi è stato davvero match di più elementi che guarda caso con quello che avevo in quel momento nella mia realtà, con quello che avevo come piano di studi e con quello che volevo fare davvero si è combinato. All'inizio ho dovuto recuperare due esami, perché a me mancavano 24 crediti, uno di pedagogia generale e uno di psicologia generale, che ho recuperato all'università di Lecce, cioè avendo già in mente che volevo fare questa facoltà, questo percorso di studi, sono andata a recuperare questi esami in fretta e furia, in due mesi ho fatto tutti e due gli esami. Quindi una volta avuta la ricevuta di questi esami completati ho potuto completare l'iscrizione qui a Firenze.

INTERVISTATORE - Che cosa ha comportato per te spostarti da Lecce, dalla Puglia a Firenze?

P25 - Ha comportato tantissimo, nel senso che c'è stato un cambiamento netto sia di qualità di vita, sia come costo, ma soprattutto, io lo riporto sempre nel mio percorso di studi cioè c'è stato davvero un netto cambiamento, non so se è dovuto al tipo di facoltà o al tipo di università, magari al tipo di contesto. Io penso che sia per tutte e due le cause, per tutti e due gli elementi, cioè proprio è diverso, quindi ha comportato uno sforzo maggiore perché ha comportato non solo il dovermi mettere in gioco non qualcosa che non conoscevo, come città, come facoltà, non sapevo neanche effettivamente a cosa andavo incontro; ha comportato onestamente un impegno economico non indifferente, però lo fai per scopi diciamo maggiori, quindi stringi un po' la corda, convinci un po' i tuoi genitori però mi rendo conto anche di aver più competenze rispetto a prima, ma anche semplicemente un'università che mi dice preparati al mondo del lavoro, ad esempio fare un assessment, conoscere un'impresa del territorio cioè per me è stato soprattutto all'inizio, adesso ancora di più però all'inizio c'è stato proprio l'impatto importante perché era una cosa proprio completamente diversa. Da noi c'era il manuale, l'università di un certo tipo, ma in tutte le facoltà che ti danno solo un manuale, dice questo è quello che dovrei fare, questa è la tua università, lettere farà solo insegnamento, vengo qui, educazione degli adulti mi dice sì competenze trasversali. Davvero con la mentalità di 3-4 anni fa non ci sarei davvero arrivata lo ammetto. Quindi ci sono state conoscenze e competenze diverse provenienti da stimoli diversi. Penso che una facoltà così, come quella di lettere, sì ti indirizza però devi avere... oppure ci dicevano farete

soltanto il TFA, solo il TFA, cioè capisci che una persona che dice okay io ho fatto un percorso perché a me piaceva, lo faccio con piacere, ho rifarei, però non voglio segnare, perché io ero partita proprio con l'idea che non volevo seguire la strada dell'insegnamento, sentirsi dire dall'Università "tu farai solo quello" c'è stato un attimo di spaesamento perché ho detto no. Non ho voluto abbandonare gli studi perché ero convinta della mia strada e in qualche modo ho dimostrato che c'è un modo per cambiare un attimino questo indirizzo abbastanza stretto. So anche in realtà di altre ragazze che hanno cambiato completamente magari anche dal primo anno di università, della triennale, hanno abbandonato gli studi e hanno ricominciato un'altra triennale, perché quando una realtà comincia ad andarti tra virgolette un po' stretta preferisci non perdere tempo, non far perdere soldi anche ai tuoi genitori, quindi dici okay ricalcoliamo un attimo. Ecco per me è stato un ricalcolo però ho preferito prima finire gli studi, la triennale, e ricalcolare il percorso. La fortuna è stata che questo incontro con questo seminario, che è stato per me illuminante, è avvenuto un mese prima della laurea, quindi poteva essere marzo, quindi ho avuto il tempo di andarmi ad informare, vedere quale figura professionale poteva scaturire, e allo stesso tempo adeguare già il mio percorso di studi su quella figura professionale, e allo stesso tempo rimodulare anche gli esami perché sapevo che dovevo recuperare quei due esami, ormai mio piano di studi era concluso quindi sapevo che mi mancavano pedagogia e psicologia, quindi li ho recuperati immediatamente, non ho perso tempo. Ecco perché dicevo prima il fatto che il professore mi abbia rallentato da un lato però è stato meglio perché ho avuto davvero tutto il tempo. Se mi fossi laureata a novembre non avrei saputo questa corsa, quindi chissà a quest'ora dove sarei stata.

INTERVISTATORE - Ecco all'interno della laurea magistrale quali insegnamenti o attività formative ritiene siano state fondamentali?

P25 - Come corsi?

INTERVISTATORE - Sì nel tuo percorso.

P25 - Allora per quanto mi riguarda gli esami principali, nel senso quelli che sono stati davvero di impatto, sono stati quello di metodologia, fondamenti teorici del professor (omissis), e analisi dei bisogni. Analisi dei bisogni credo che sia stata davvero quella chiave, nel senso che mi ha consentito di esercitare anche una capacità, anzi una competenza che è quella dell'osservazione, imparare ad osservare, quindi andare anche un po' più nel profondo, però sicuramente non sarebbe stato possibile se non ci fosse stata la combinazione delle dame della professoressa (omissis), perché ti insegna come farlo, quindi nella metodologia, e contemporaneamente anche quello del professor (omissis), perché erano comunque combinati, quello della professoressa (omissis) e quello del professor (omissis) quasi coincidevano in certi punti come contenuti e questo è stato un bene perché abbiamo potuto osservare magari uno stesso elemento da un punto di vista differente, da due materie differenti. Secondo me questi sono stati tre davvero di impatto, caratterizzanti realmente del percorso. Poi l'esame di psicologia del lavoro per me ad esempio è stato formativo all'ultimo, avrei preferito farlo prima, perché è importante per chi vuole seguire una strada, come nel mio caso formazione delle risorse umane, saperlo prima, cioè non all'ultimo, perché magari è un esame molto importante e allo stesso tempo è molto formativo, davvero molto formativo, e magari avrei potuto fare anche gli esami quello da due CFU magari con qualcosa in psicologia, forse sarebbe stato magari meglio però mi rendo conto che caricare un anno accademico con tanti esami così importanti forse sarebbe stato anche un sovraccarico per noi.

INTERVISTATORE - E quali competenze pensi di aver sviluppato invece?

P25 - In base a questi tre o al corso?

INTERVISTATORE - No no, al corso di laurea magistrale in generale.

P25 - Allora tra le competenze più importanti direi appunto come dicevo prima l'osservazione, la capacità di saper parlare in pubblico, perché io soffrivo di balbuzie, ne soffro ancora adesso, però imparare a discutere, o meglio a rielaborare anche il pensiero

sulla base di un pubblico che può farti delle domande, perché o interessato o perché magari vede le tue analisi da un punto di vista diverso, quello è stato importante perché vuol dire che il tuo lavoro è sempre un punto di partenza non è mai un arrivo, quindi su quel lavoro ci può lavorare anche un altro e quindi poi a catena ognuno aggiunge sempre un tassello. Quindi questo sicuramente, insomma sono stati quelli più evidenti. Altre competenze dicevo prima l'analisi dei bisogni, ma tenendo conto anche adesso che faccio servizio civile, perché è stata una competenza che sono riusciti ad applicare dal primo giorno di lavoro e l'ho fatto presente alla cooperativa (omissis), infatti mi sa mi hanno già inquadrato su questa cosa...

INTERVISTATORE - In che senso ti hanno già inquadrata?

P25 - Perché il primo giorno di formazione...

INTERVISTATORE - La ludoteca dove fai servizio è all'interno di (omissis)?

P25 - No, la ludoteca fa parte di una cooperativa che si chiama Cepis. Cepis è a sua volta una cooperativa che fa parte di Levacoop. La Levacoop è associata con la cooperativa (omissis) che si occupa di gestire il servizio civile dal punto di vista amministrativo, fare le selezioni e fare la formazione delle leve.

INTERVISTATORE - Okay.

P25 - Il primo giorno di lavoro ci viene detto che le leve civili non sono utili nella struttura, quindi capisci l'impatto è stato negativo. Poco tempo dopo c'è stato il primo giorno di formazione con coloro che avevano organizzato, quindi con la (omissis) che aveva organizzato la formazione. Ho davvero un confronto con il formatore, anzi il datore professionale, che mi aveva chiesto di esporre qual era il problema e gli ho detto qui c'è un problema di obiettivi, perché ho detto quando voi avete elaborato il bando il bando probabilmente prevede degli obiettivi che sono per la struttura ma non sono degli obiettivi che sono per le leve civili, perché non è possibile che io arrivo e mi viene detto che non sono utile. Se la struttura ha attivato un servizio civile vuol dire che deve essere utile in qualche modo. Mi viene detto che non c'avevano pensato, che in effetti non c'era una distinzione proprio sulla tipologia di obiettivi. Quindi quando io partecipo a un bando e vedo che gli obiettivi sono ad esempio la cura del bambino sì, ma la cura del bambino è un obiettivo del progetto ma nel concreto, nel quotidiano la leva civile qual è il suo obiettivo? Quindi spero, siccome del mio corso ci sono io e altre due ragazze di educazione degli adulti, praticamente mi sono fatta un po' portavoce, ma perché per me era abbastanza evidente proprio alla tipologia, la diversità proprio delle finalità. E quindi ho dato un po' un campanello d'allarme. Quindi proprio nel concreto o portato quello che ho imparato più o meno teoricamente, a parte i progetti che noi facciamo però più o meno teoricamente quello che si fa all'università l'ho portato nel concreto e l'ho fatto notare. Quindi bene, spero che sia servito in qualche modo perché okay a noi ormai è partito il progetto però sicuramente si può modificare in itinere, e soprattutto mi auguro che più in là non ci siano più questi errori, o meglio non errori però ecco queste differenze che però io non mi aspetto che siano sottovalutate da chi fa informazione.

INTERVISTATORE - Che percorso di tesi hai fatto all'interno della laurea magistrale?

P25 - Allora io ho appena terminato una tesi che si chiama "impresa cooperativa e apprendimento...", insomma la Levacoop il progetto generazioni, che è una tesi esplorativa appunto sul progetto generazione di Levacoop. Questo progetto diciamo è rivolto agli under 30, under 40, in realtà generazione proprio per gli under 40, insomma per formare i giovani, coloro che vogliono iniziare un percorso per diventare imprenditori e che non hanno ancora quarant'anni. Diciamo che generazioni è ancora in partenza, nel senso che non è molto strutturato, quindi è stato un modo anche per incentivare la sua conoscenza da parte del mondo esterno, perché da quello che è emerso è che generazioni, o meglio il mondo della cooperazione, in particolar modo generazione, hanno scarsa visibilità, quindi strutture ed eventi formativi come può essere l'università servono proprio per farsi conoscere e quindi anche per sensibilizzare giovani di qualsiasi facoltà ad intraprendere anche un percorso, che è diverso dalla classica impresa.

INTERVISTATORE - E all'interno di questo percorso di tesi hai avuto modo di cono sarei più in profondità questo tipo di organizzazione quindi.

P25 - Sì io ho rivolto anche una serie di interviste a coordinatore del progetto generazioni, sia regionale, quindi alla dottoressa Vangani di Generazione Toscana, a Katia De Luca che è la coordinatrice del progetto nazionale, e al Presidente di Aci giovani, che Mattia Affini, perché la Levacoop fa parte di Aci, quindi è stato un esplorare questo mondo dal locale al nazionale in tutti gli aspetti, quindi non si è mantenuto solo su Levacoop ma è andato anche oltre tanto che uno dei partecipanti è stato di Confcooperative addirittura. È stato un modo per osservarlo da più punti di vista.

INTERVISTATORE - Guardando alle esperienze professionali, di tirocinio o di lavoro, che cosa hai fatto in questa laurea magistrale?

P25 - Allora il mio tirocinio culturale è stato presso l'assessment center dell'Università di Firenze, è iniziato dal 23 febbraio ed è terminato il 31 dicembre, quindi è stato 10 mesi. È stato anche questo un percorso molto importante, dove davvero sono state messe in pratica tutte le competenze davvero soft skill, oltre che le hard skill in certi momenti, soprattutto quando gli studenti ti chiedono diciamo degli elementi che sono della tua figura professionale, quindi lì è stato importante saper far emergere la figura zonale che in quel momento era un assessor, e che spesso è stato riconosciuto, in alcuni casi no, c'è stata una piccola difficoltà.

INTERVISTATORE - In che senso?

P25 - Nel senso che quando avevamo un soggetto ostativo, ed è capitato una volta sicuro ma anche più volte, almeno un paio di volte sicuro, è stato difficile riuscire a mantenere davvero una relativa calma, è stato difficile mantenere la razionalità in quel momento e non far prevalere la parte emotiva, che in un momento umanamente parlando poteva emergere anche tanto, pronto l'aumento è stato importante far emergere la figura professionale, quindi avere un atteggiamento professionale, far capire che non era il luogo e il momento di essere così tra virgolette aggressivi, e che per qualsiasi problema la persona possa riscontrare noi siamo disponibili a risolvere o dunque a parlarne. Questo è stato davvero importante, oltre che esercitare il feedback, perché il feedback è stato un modo per anche lì mettere da parte la parte più emotiva, perché spesso e volentieri ti capitano persone che sono come te proprio caratterialmente parlando, però ti rendi conto che il feedback non deve essere soggettivo, cioè da parte tua, da parte di (omissis), ma deve essere da parte di uno assessor, oltre che esercitare comunque una comunicazione che sia quanto più oggettiva possibile, che venga percepita oggettiva, perché questo è stato davvero difficile, spesso anche se ci lavori tanto su questa cosa però spesso la percezione che ha l'altro è diversa, credo proprio che anche il feedback sia percepito come un giudizio, anche se viene detto che non lo è, però oggettivamente parlando è sempre vissuto così. C'è chi lo vive meglio, quindi lo prende come dei consigli, c'è chi lo prende come un attacco personale soprattutto quando magari il feedback va in alcuni momenti ad evidenziare delle aree di miglioramento. A noi è stato sempre insegnato che non si dice difetto, si dice area di miglioramento, perché è vero. Ecco in quel momento magari una persona che non sa la differenza vede quello che noi evidenziamo come area di miglioramento come un difetto, e questo automaticamente influenza la qualità del giudizio percepito. Quindi ecco l'assessment è stato importante, anche lì devi mettere ad esercizio il saper parlare in pubblico, essere chiaro, rispondere a delle domande che non hai calcolato, che non ha previsto, saper rispondere al momento giusto e in modo giusto, oppure ad esempio quando i ragazzi continuavano a farci delle domande durante le prove e c'era scritto che non si potevano fare domande, quindi saperlo anche dire con delle modalità, saperlo dire non solo una volta ma anche più volte durante proprio la giornata della somministrazione dei test è stato importante, però per la mia esperienza dico che il clou è stato il feedback, cioè la seconda giornata è quella che mette alla prova molto più noi, ci metti davvero tutto te stesso però fino ad un certo punto, ce devi imparare qual è il limite, ed è stato difficile perché ad esempio ho dovuto combattere con

dalla mia stessa personalità che non è razionale, cioè nel senso di dare un'osservazione che si limitasse ad essere oggettiva, ci mettevo sempre un po' del mio. Mi è andata bene, nel senso che ho visto spesso e volentieri che il feedback è stato percepito bene, però in altri casi poteva non essere così. quindi a posteriori terminato il tirocinio dico forse questa cosa la devo esercitare meglio, questa è una mia area di miglioramento, essere un po' più distaccata, meno (omissis) in quel momento perché non è il caso, poi ti lasci trascinare, infatti questa è una cosa che abbiamo notato spesso, che molti ragazzi durante il feedback che ci dicevano che non vedevano un futuro. Capisci che per me è stata una cosa che mi ha segnato perché o stai ancora terminando il tuo percorso di studi e già non vedi uno sbocco, o comunque un futuro, sembra strano, cioè mi sembra pesante da dire, quindi cercavamo anche attraverso il feedback di veicolare un messaggio che andasse oltre l'osservazione delle competenze che erano state esercitate in quel momento.

INTERVISTATORE - Certo. E che tipo di supporto hai avuto dal job placement dell'università di Firenze?

P25 - Allora è stato un supporto molto presente, c'arrivavano sia e-mail, poi seguendo anche la pagina su file sbocco del job placement ricevevo anche le notifiche, quindi ci sono più occasioni anche nel corso di un singolo mese in cui partecipare al job placement. Quindi ci sono stati informazioni mediatiche, proprio provenienti da social, provenienti da e-mail, oltre che ad una sensibilizzazione durante le semplici lezioni. Molti dei nostri professori, e hanno fatto bene, c'hanno segnalato più volte la presenza di determinati servizi, che è stato bene usarli perché ad esempio un servizio come l'assessment non lo trovi fuori, e se lo trovi non solo è a pagamento oppure è direttamente selettivo. Quindi fare una simulazione di filiazione a scopo formativo ha un certo peso. Saper strutturare un curriculum è stato molto importante, oltre che fare il CV check, quindi qualcuno che controllasse il curriculum com'era strutturato nel contenuto, quello è stato davvero utile, oltre che l'impresa che si presenta, oltre che al career day, questi sono soltanto alcuni, ce ne sono tantissimi, però è stato bene che l'università li abbia segnalati in tutti i modi possibili, usando anche dei mezzi che non è la classica e-mail, che spesso è volentieri viene ignorata, e noi che abbiamo lavorato nell'assessment lo sappiamo bene, viene ignorata la mail istituzionale purtroppo, quindi è bene che ci sia stato anche un supporto, una comunicazione molto più giovanile, ecco in questo senso. Quindi anche l'uso dei social è stato importante, infatti anche condividendo il post faccio a mia volta pubblicità infatti la mia bacheca è piena di condivisione del post del placement.

INTERVISTATORE - Andando alle tue prospettive future come immagina il tuo futuro professionale nei prossimi due anni?

P25 - Domandona. Allora diciamo che già adesso mi sto attivando per cercare diciamo un master che sia in risorse umane, perché mi rendo conto che ho bisogno proprio di una formazione nello specifico. So sicuramente che da qui ai prossimi sette mesi sono ancora lavoro nel servizio civile, quindi penso che da novembre, circa, spero di trovare questo master intanto che mi avvia, perché c'è anche il tirocinio che comunque l'interno del master anche lì sono per esempio 4-5 mesi molto importanti, formativi, e proprio di lavoro in quel determinato settore, magari cercare qualcosa che sia indirizzato proprio nello specifico su quella cosa per adesso a me servirebbe tantissimo. Dire che da qui ai prossimi due anni di lavoro già nelle risorse umane non lo so, cioè dipenderà dalle occasioni. Sto mandando anche tanti curricula anche fuori da Firenze, anzi fuori dalla Toscana, ho mandato curricula anche per fare gli stage per HR Junior, quindi il base, sono a Milano o Bologna. Al momento ancora non risponde nessuno. quindi spero che da qui a due anni avendo comunque un master, e la possibilità di fare un tirocinio prolungato in questo determinato settore già sia un soldino in più nel salvadanaio per questo settore. Mi rendo anche conto che bisognerà creare una strada B, un piano B, perché qualora incentivando il più possibile però questo percorso dà dei frutti veramente a lungo termine, cioè tra tanti anni, ho bisogno però intanto di cercare un percorso, magari sempre nel settore dell'educazione, che mi consenta di esercitare comunque le mie competenze, di

diventare davvero una figura professionale. Ecco perché ho scelto di fare anche il servizio civile, anche quello è il settore dell'educazione, è nell'infanzia non è con l'adulto era ad esempio io mi devo relazionare con i genitori che sono molto difficili rispetto ai bambini. Quindi in realtà parallelamente non sto perdendo tempo perché in realtà sto esercitando davvero le mie competenze, o comunque è un modo per mettere a frutto un po' le conoscenze che possono risultare semplicemente teoriche ma poi nel concreto le vedo. Io credo che ad esempio la mia esperienza nell'assessment sia stata importante perché se non avessi esercitato la comunicazione a quest'ora non saprei affrontare bene determinate persone. Quindi spero di lavorare, cioè per adesso andrebbe bene anche uno stage, non importa se è retribuito, cioè l'importante è fare esperienza, fare formazione nello specifico, quindi in quel settore. Dove va bene dovunque, cioè non mi limito né alla città di Firenze né alla Regione Toscana, cioè sto mandando davvero a tappeto.

INTERVISTATORE - Comunque la tua prospettiva non è quella di tornare in Puglia.

P25 - Adesso no, perché credo che il concetto di educazione professionale non sia così tanto evidenziato un po' come qui. Ad esempio ho scoperto da alcune ricerche mie personali che il formatore è una figura molto apprezzata nella Regione Toscana e dell'Emilia-Romagna. La Puglia non credo. Per esempio mia madre lavora nella ASL, chi deve fare formazione in realtà è sempre un computer, cioè loro fanno formazione sul e-learning, che è davvero un paio d'ore, non c'è neanche l'accertamento delle competenze, e queste persone si trovano sempre in disavanzo, cioè c'è davvero una discrepanza tra ciò che dovrebbero fare e ciò che fanno. Quindi vuol dire che evidentemente aziende, o comunque il bisogno di una figura professionale come può essere un formatore in un'impresa, micro o piccola, è difficile che ci sia, forse perché anche magari la Puglia ha un tessuto economico già un po' diverso rispetto alla Toscana, un pochettino diverso, però ecco sicuramente queste figure non ci sono. Chi fa formazione sono gli senior in genere di un determinato settore. Il formatore è una figura in più, quindi costi in più. Invece magari delle imprese medio-piccole, che già magari sono un tantino anche più grandi, hanno esigenza di una certa figura professionale. Triste realtà.

INTERVISTATORE - Va bene però mi sembra ci siano delle buone prospettive. Ti ringrazio.

INTERVISTA #26

INTERVISTATORE - Allora la nostra intervista di oggi ha l'obiettivo di proseguire il progetto PRIN che abbiamo seguito negli ultimi due anni, sullo studio delle transizioni e dello sviluppo della employability dei laureati, andando a fare diciamo un focus sullo sviluppo delle vostre competenze e capacità durante tutto il percorso universitario, quindi dopo diciamo una prima parte dell'analisi dei bisogni ci concentreremo sul percorso di laurea triennale, sul percorso di laurea magistrale e sulle prospettive professionali future. Quindi guardando indietro al tuo percorso, dalla fine della scuola secondaria ad oggi, quali sono state le tappe fondamentali che hanno caratterizzato le tue scelte.

P26 - Allora io quando finii il liceo, insomma mi sono diplomato, di primo acchito mi gettai su ingegneria, feci il test di autovalutazione di ingegneria civile, e ovviamente lo bocciai. Però insomma non mi fece scoraggiare da questa cosa qua e iniziai a seguire le lezioni. A dicembre c'era la possibilità di ridare ovviamente l'esame di autovalutazione. Seccato un'altra volta, immaginare la giornata della super neve del 2010...

INTERVISTATORE - 17 dicembre 2010.

P26 - Esatto. E nulla, comunque continuai per un altro paio di mesi solo che mi resi conto di essermi buttato in questa realtà diciamo soltanto con quella lontanissima prospettiva di avere il titolo di studio in ingegneria e di trovare poi un lavoro redditizio essenzialmente. Poi mi resi conto che in realtà la matematica non mi piaceva, una cosa che poteva essere affascinante poteva essere la parte di progettazione grafica, però anche lì ero proprio una cippa, non ero molto portato, poi soprattutto non era molto stimolante neanche l'ambiente, soprattutto parte il professore, quindi decise di rinunciare, quindi smise di andare verso marzo e mi scrissi, in questo periodo non avevo da fare nulla fino alla rinuncia che dovevo farla tipo Giugni mi pare, una cosa del genere, quindi decise di investire questo tempo in feci un corso di un mese di spagnolo, e poi feci un corso con un'azienda che faceva formazione nel campo della memoria e della lettura veloce. Feci questo corso, fu molto stimolante, premessa non imparai niente però rimasi, al termine del corso, l'azienda ti invitava a rimanere lì a collaborare con loro e diciamo ti segnavano un po' le tecniche che potevano comportare il coinvolgimento dei clienti che venivano a partecipare al corso, li seguivi durante tutti i giorni di formazione, solo che poi l'idea dell'azienda era quella di continuare, ovviamente te dovevi rimanere lì, portargli più gente possibile, loro ti davano del bonus eccetera, io lo facevo molto più livello sportivo mettiamola così, cioè mi appagava stare lì, perché comunque mi resi conto quanto mi interessava far sì che le persone grazie a me potessero imparare, potessero vedere le cose in maniera diversa, mi sentivo stimolante per loro. Da lì cosa decise, dopo l'estate decisi di iscrivermi a psicologia, diciamo ebbi questa specie di visione, come San Paolo, e decisi di iscrivermi a psicologia. Ovviamente io e i test non siamo andate molto d'accordo e bocciai anche psicologia. Lì decisi di iscrivermi al primo anno di scienze dell'educazione sociale sempre per il famoso ragionamento che fanno magari quelli di medicina con biologia, faccio un po' di esami qua e poi l'anno dopo vorrei riprovare psicologia facendomi convalidare gli esami. Solo che cosa è accaduto, è accaduto che io terminai il primo anno di scienze dell'educazione sociale con una buona media, ero in pari, e mi sono detto senti a questo punto rimango, finisco il mio percorso e poi si vedrà, nel senso io comunque sono all'interno, non è che sto facendo architettura, cioè bene o male sono rimasto all'interno di un'università che affronta la questione della relazione con gli altri, della crescita della persona, e diciamo a prendere tutte quelle conoscenze che mi permettono di poter elaborare percorsi di crescita per le persone, sicché a questo punto resto. E nulla, quindi sono rimasto, mi sono fatto tutti degli anni, poi mi sono laureato ad aprile del 2015 e avevo dentro di me sviluppato un'ulteriore visione futura di quello che poteva essere il mio futuro lavoro, infatti alla triennale proposi al mio relatore di quel tempo, che era il professor (omissis), di provare a fare una tesi sul coaching. Ovviamente lui mi disse "guardi è un argomento abbastanza specifico, diciamo che prima lei dovrebbe

iniziare ad imparare un po' altre cose", e mi propose il progetto PRIN sull'orientamento lavoro e il job placement che in quel periodo lì, nel 2015, era già partito. Quindi io feci le attese su questo progetto qua, riuscii a forza di infilarci un capitolo sulla formazione motivazionale perché quella la volevo mettere, la volevo fare. Da lì comunque questo pallino del coaching e della formazione motivazionale mi era rimasto, decisi di comunque intraprendere la magistrale educazione degli adulti e formazione continua sospinto sempre da questa motivazione, che era appunto l'idea di diventare un informatore, ma non riformatore classico che magari può insegnare sicurezza sul lavoro, antincendio, perché per esempio il tirocinio alla triennale l'olfatto in un'azienda che faceva formazione amara quella che fa la classica formazione obbligatoria d'azienda, quelle cose che ho detto prima. E nulla ho iniziato con un'ottica diversa rispetto alla triennale, la triennale era comunque il primo approccio vero l'università, ero ancora magari rimasto molto legato al modo di studiare del liceo, quindi diciamo avevo sempre un po' il paraocchi su quello che studiavo. Studiavo una cosa, studiavo quella e finiva. E invece come la magistrale ho iniziato magari a vedere le cose in una maniera diversa, a cogliere da ogni singola materia quello che poteva essermi utile in futuro. E nulla sono arrivato così in fondo, ho finito tutto, mi manca solo da scrivere la tesi e a luglio, alla sessione di luglio mi dovrei laureare.

INTERVISTATORE - Poi andiamo nel dettaglio su tutti gli aspetti. Guardando indietro a questo percorso che cosa cambieresti?

P26 - Allora senti sarà anche una cosa molto teoria del caos, oppure destino, io non so se cambierei niente perché se non avessi fatto determinate esperienze probabilmente forse non avrei creato tutto quello in cui credo adesso dal punto di vista di studio e futuro lavoro, perché magari se non avessi fatto quell'esperienza per esempio in quel corso di formazione extra curricolari, quello che ho detto prima, della memoria e della lettura veloce, e mi fossi magari direttamente sputato sulla psicologia chissà magari sarei entrato in psicologia, e a quest'ora sarei uno psicologo non so se durante il mio percorso sarei arrivato a prendere la strada mette caso di psicologia del lavoro per arrivare a dove voglio arrivare adesso. Quindi probabilmente non cambierei niente. Forse l'unica cosa che potrei cambiare è riuscire, se avessi la possibilità di ritornare indietro e a magari riuscire ad individuare: morte della mia carriera dove magari ho investito tempo a fare una cosa quando in realtà magari potevo farne altre, come per esempio tutti i servizi di job placement io ne ho fatto uno giusto perché ci siamo andati un gruppetto tutti insieme, quindi magari ecco la possibilità di cogliere le potenzialità che c'erano in questi servizi qui, o addirittura magari fare un Erasmus, quello magari lo cambierei, però il percorso che ho fatto non lo cambierei perché penso che oggi sono qua grazie a tutte le esperienze che ho avuto, delle cambio probabilmente non sarei qui, sarei da un'altra parte.

INTERVISTATORE - Guardando un po' all'esperienza della laurea triennale quali sono stati gli insegnamenti e le attività formative che pensi siano state fondamentali? Triennali eh.

P26 - Allora, premetto che non ho un ricordo molto nitido di tutto il percorso, e non voglio sminuire la laurea triennale ma ci sono due cose che mi ricordo bene, uno fu un laboratorio fatto col professor Scotti, forse era sulla gestione dei conflitti e si fece questo laboratorio in un'aula magna in San Gallo, e fu un'esperienza veramente appagante soprattutto perché prima di tutto eravamo usciti dal classico contesto dell'aula e quindi già lì l'idea di potersi muovere un po' più liberamente rispetto all'essere vincolato dalla sedia, e poi anche perché il professor Scotti è sempre stato un tipo molto, come dire, affabile, estroverso, che ti lasciava molta libertà, ed era anche molto stimolante perché comunque non c'era quella sensazione di giudizio, passami il termine, un po' a priori che c'è all'interno magari di alcuni tipi di lezioni o magari che ti possono dare alcuni tipi di professori. E l'altra esperienza è stato l'esame di filosofia dell'educazione col professor (omissis), penso sia stato l'esame che ho studiato più volentieri, nonostante comunque ci fossero dei modi di vedere generali, magari il tipo di esame, il tipo di professore, che

dovevano un po' spaventare, magari professore è una persona molto attenta, che sta attenta ad un sacco di dettagli, e quindi uno studio un po' estimativo poteva essere penalizzante, e questo di solito nello studente medio della triennale può fare abbastanza paura, però si tirò l'argomento affrontato era tutto legato allo sport e mentre mi dissi per fare questo esame devo iniziare a studiare prima, il corso era iniziata settembre e io iniziai a studiare a ottobre, via via che c'erano le lezioni io andavo in biblioteca e studiavo piano piano tutti i libri, che erano comunque cinque libri da studiare, e appunto dicevano che faceva una domanda su tutti e cinque, ed è vero. Però per esempio mi ritrovai una volta in biblioteca e a caso vidi un libro che parlava di de Coubertin, che era un personaggio dell'esame, un autore dell'esame, e presi il libro e iniziai a leggerlo ed era fuori dai libri consigliati. Studiai e mi divertii a studiare per l'esame perché comunque sapevo che l'attenzione che ci dovevo mettere non solo mi avrebbe portato ad ottenere un buon voto ma era anche una cosa proprio richiesta dal professore, però non mi sentivo vincolato da questa cosa qua, anzi in realtà lo feci non con troppa fatica, a parte un libro che era abbastanza complicato, l'ho dovuto leggere due o tre volte, però mi venne naturale concentrarmi. E infatti anche all'esame, penso che sia stato uno degli esami più appaganti e divertenti della triennale, anzi forse l'unico, nonostante appunto ci fosse una domanda per ogni libro, quindi se non avevi letto uno eri fregato essenzialmente, però notai come l'impegno che avevo messo, ma neanche da dire ce sono morta studiarlo perché alla fine studiavo un'ora e mezzo, due al giorno, sono arrivato lì ed ero proprio rilassato, sapevo di aver studiato, il linguaggio magari quello mi ha sempre pregato però quello, insieme al laboratorio del professor Scotto, l'esame del professor (omissis), sono state le esperienze un po' più forti e più che mi hanno coinvolto.

INTERVISTATORE - E guardando invece al lato delle competenze e competenze pensi di aver sviluppato durante la laurea triennale?

P26 - Allora intanto sicuramente una competenza può essere stata la progettazione di azioni educative, che comunque poi approfondite nella magistrale, ma già nella triennale c'erano state modalità di esame in cui gruppo dovevamo elaborare progetti, quindi quella è una competenza che ho fatto mia e ricordo che è stata molto forte. poi la gestione dello stress nel relazionarmi col pubblico. ALLORA io non sono mai stato uno che si stressava a parlare in pubblico però diciamo che mi ha aiutato a parlare col pubblico in una certa maniera, quindi anche a calibrare le parole, a sapere cosa dire, a sapere dove portare l'attenzione quando parlavo di una determinata cosa. E forse anche, vabbè questo parlo a livello di metodologia di studio, anche all'interno della triennale ho potuto sperimentare vari modi di studiare, di avvicinarmi ai libri eccetera, e avevo sviluppato modo di studiare che poi alla magistrale mi è tornato comodo, ero in pari con gli esami, non ho avuto problemi di sorta nonostante magari ci fosse l'esame è un po' più complesso di altri, però bene o male era una questione di sapersi gestire il tempo di studio, non lo studio, allo studio lo sapevo fare. Nella magistrale magari c'è stata la difficoltà nel saperlo dividere bene. diciamo queste tre alla triennale.

INTERVISTATORE - E invece guardando alle esperienze professionali, di tirocinio o lavoro di quegli anni lì?

P26 - Allora in quegli anni lì io non sono stato grandissimo lavoratore. In quegli anni lì, come ho scritto, facevo l'insegnante di chitarra in una parrocchia, e per quanto apparentemente possa sembrare banale bene o male comunque ha iniziato un po' a proiettarmi su tematiche quali potevano essere le responsabilità sul lavoro, il fare in modo che l'allievo arrivasse in fondo ad un percorso ed avesse appreso quello che doveva apprendere. E la gestione con i genitori mi ha irritato anche lì a trovare il modo migliore di dire le cose soprattutto magari quando bisognava farsi pagare per esempio, anche quello era uno scoglio terribile, però...

INTERVISTATORE - Perché uno scoglio?

P26 - Era uno scoglio perché in realtà non troppo professionalmente vincolanti, cioè magari non lavorando all'interno di un'azienda dove comunque ci sono magari delle leggi

non scritte, o comunque proprio delle leggi scritte che se non ti pagano è un problema, a livello di lezione di chitarra in una realtà qual è quella parrocchiale i genitori, o comunque due datori di lavoro erano molto più rilassati e si sentivano magari meno in colpa non pagarti in tempo. Poi lasciamo stare alcuni erano anche extracomunitari e quindi a volte sembrava quasi che sfruttassero il fatto di non riuscire a parlare bene, non spiegarsi bene, a ritardare il pagamento. Poi noi non abbiamo mai cacciato nessuno perché non c'aveva pagato. Anche quello c'ha per esempio, io sto parlando al plurale perché lo facevo insieme ad un altro ragazzo però per dirti a me mi ha permesso di sviluppare una personalità un po' più elastica verso determinate situazioni difficili, quindi ad affrontare un po' meglio la situazione e viverla non in maniera stressante considerando che comunque non era un lavoro che serviva per sfamarmi o per pagare le bollette o per pagare l'affitto della casa, era comunque un lavoro extra per poter racimolare qualche soldo per campare un po' meglio. Questa era la parte del lavoro. Invece per quanto riguarda il tirocinio lì invece completamente diverso, il tirocinio era proprio in azienda e lì ho raggiunto il livello un po' più alto di quella che è la realtà lavorativa, e lì c'era da rispettare degli orari, c'erano da rispettare i compiti che ti venivano dati eccetera. Sono trovato molto bene perché l'ambiente era stimolante, il mio datore di lavoro era una persona molto flessibile e aveva la pazienza anche di starmi dietro in una realtà che comunque non era prettamente di mia competenza, perché venendo fuori da una laurea triennale di educazione sociale e il tipo di formazione che facevo quell'azienda all'università non veniva neanche affrontato di striscio. Io poi ovviamente ero testone e dovevo cercarmi il tirocinio che non aveva a che fare con la mia università ma che volesse avere dei riscontri con la mia futura professione.

INTERVISTATORE - Dov'era questo tirocinio?

P26 - Era alla Polisoluzioni S.r.l. si chiama l'azienda, a Novoli, dopo la struttura dove c'è la Virgin, è poco più in là. Poi la fortuna di avere comuni con aggancio a Firenze dove poter stare e dormire, perché abitando fuori Firenze sarebbe stato un po' più complicato arrivarci, però diciamo che la disponibilità che ho sempre dato per poter andare a lavorare, o fare qualsiasi tipo di attività lavorativa Firenze, sono sempre stato coperto lì, quindi non è un sacrificio dover andare a Novoli nonostante magari la distanza.

INTERVISTATORE - E cosa pensi di aver appreso in questo percorso?

DONNA - Allora a livello magari tecnico appunto come gestire la progettazione di un corso di formazione, l'interazione con i clienti, quindi magari oltre a gestire corsi di formazione dovevo parlare anche con i clienti interessati. Il lavoro di squadra perché comunque lavoravo all'interno di un ufficio dove lavoravano tre realtà diverse, però comunque siamo riusciti nonostante tutto darci una mano bene o male vicenda perché anche se erano tre attività diverse due sicuramente erano riferite alla formazione, quindi a livello di teamwork era alto livello. E poi anche magari la responsabilità, perché mi è capitato volta di dover sostituire il mio datore di lavoro, essendo l'azienda piccola il datore di lavoro seguiva i corsi, faceva da tutor e il rappresentante dell'azienda nei corsi, ed è capitato un paio di volte che io dovessi andare a sostituirlo, quindi comunque...

INTERVISTATORE - Devi imparare velocemente.

P26 - Esatto, però comunque l'ambiente mi ha permesso di poterlo fare rapidamente e abbastanza maniera proficua.

INTERVISTATORE - E guardando poi alla laurea magistrale come sei arrivato ad indirizzarti verso questo percorso?

P26 - Allora diciamo è nato tutto nella mia testa essenzialmente, perché io all'inizio non sapevo proprio bene di che cosa trattasse il corso di laurea, però so che era prima di tutto indirizzato su un target che erano gli adulti, e quindi già l'aver un focus un po' più mirato su un target specifico, che era quello che interessava a me, già è stata una motivazione molto forte. Rimanendo sempre nell'ambito della formazione è stato un ulteriore stimolo perché comunque specializzarmi in un ambito che riguarda la formazione all'interno dello stesso percorso di laurea mi ha spinto ad andarci. E poi è

stato interessante perché io non conoscevo chi magari dei miei ex compagni si sarebbe poi il scritto, però ho detto senti sono qua, bene o male comunque mi ritroverò probabilmente anche ad interfacciarmi di nuovo con gli stessi professori, perché dovessi proprio sganciare e andare in un'altra università dove comunque dovrei imparare concetti nuovi, completamente nuove di base, quando in realtà qui avevo già le basi di una triennale e mi scrivono un corso che molto probabilmente soddisferà quelle che erano al tempo, e che sono adesso comunque le mie esigenze. Quindi ho detto io vado e mi scrivo, infatti ha portato i suoi frutti e sono contento di essermi iscritto.

INTERVISTATORE - E sempre all'interno di questo percorso quali sono stati gli insegnamenti e le attività formative fondamentali?

P26 - Allora a parte magari qualche scoglio un po' più teorico, che può essere stato magari storia delle istituzioni scolastiche, oppure etica dell'organizzazione, in cui magari vai ad affrontare queste tematiche storico-filosofica molto ampie, molto generale, e molto impegnative da studiare perché comunque personalmente non sempre erano molto stimolanti, bene o male ho avuto la fortuna su ogni esame di poterlo vivere in maniera dinamica, quasi tutti gli esami li ho dati lavorando in gruppo, e questa è stata una cosa incredibile perché non solo mi faceva affrontare l'esame in maniera molto più attiva, perché comunque non ero da solo a studiare, non ero da solo a crescere, crescevo insieme ad altre persone e studiavo insieme ad altre persone, ora non voglio dire che studiavo di meno perché eravamo da dividere...

INTERVISTATORE - No vabbè è una dinamica di gruppo.

P26 - Però la dinamica di gruppo diciamo mi rendeva anche molto più proattivo, e non solo stimolava l'interazione con tanti altri, guarda l'esame fatto con (omissis) di fondamenti teorici, abbiamo fatto l'ultima revisione del progetto in 35, quindi insomma è stata una cosa incredibile, cioè non avrei mai pensato di poter dare un esame in 35. E anche gli altri esami, gli altri insegnamenti, analisi dei bisogni anche quello è stato molto interessante perché un aspetto che magari inizialmente uno può dare per scontato, che è appunto l'analisi dei bisogni, quando poi in realtà è utilissimo e fa proprio parte della progettazione, quindi anche lì è stata proprio la possibilità di poter rivedere le cose da un altro punto di vista, perché alla triennale magari si è stato affrontato ma è stato affrontato in una maniera completamente generica e generale magari all'interno di ogni insegnamento, che uno magari non ci si concentra nemmeno e non si fa neanche caso. Poi per esempio prima l'ho snobbato ma per sempre anche etica delle organizzazioni è piaciuto molto come esame, nonostante fosse un esame di filosofia e io e la filosofia non è che si vada molto d'accordo, però ho studiato quell'esame in una maniera che non avrei mai pensato, e all'esame il professore ha apprezzato il modo in cui l'avevo studiata e quindi oltre ad un buon voto n'è uscito fuori anche un buon esame perché comunque non mi sembrava di dare un esame, sembrava di parlare con un professore, di fare una, non voglio sminuirla come una chiacchierata però comunque fare una discussione intellettuale con un professore sganciandosi dall'esito e dall'esame. Poi bene o male comunque tutti gli esami del percorso sono stati... non è stato come alla triennale, che magari ne avevo evidenziati due di fondamentali, qui magari ne scarto due su 15 che sono stati, quindi potrei dire di aver preso tante piccole cose di ogni singolo esame, o magari la stessa cosa vista da 15 punti diversi, quindi comunque mi sento molto più ricco di conoscenze rispetto alla triennale in questo percorso di magistrale.

INTERVISTATORE - E invece guardando alle competenze?

P26 - Allora ovviamente a livello di progettazione lì penso di aver comunque ampliato ulteriormente rispetto alla triennale, anche perché come ti dicevo la maggior parte degli esami fatti durante la magistrale coinvolgevano tante persone nella realizzazione di progetti educativi, quindi a livello di progettazione è stato un ulteriore approfondimento utilissimo. Ti direi il classico problem solving, problem setting, perché comunque le linee guida per realizzare un determinato tipo di esame non erano sempre chiarissime, volendo o no, nel senso perché alcuni lo facevano apposta, altri magari lo davano per scontato,

però già il fatto comunque di doversi adoperare per trovare e per riuscire a capire dove andare e che impostazione seguire, quindi abbiamo dovuto anche andare a ripescare un po' di tutto il background della triennale, andare a riprendere dei libri che magari erano lì in libreria lasciati lì però poi vai a sapere, sono serviti. Poi sì a livello di linguaggio penso anche lì, e a livello di terminologia, di aver ampliato il mio vocabolario, anche se poi magari quando ti ritroverai a riascoltare queste registrazioni dirai "cosai dice questo", e ovviamente anche nella gestione dell'aula essenzialmente, quando alla fine si arrivava in fondo a un corso, o in fondo ad un laboratorio a dover far vedere a tutti, quindi esporre i propri risultati, il proprio progetto, l'idea di dover mettere in luce quello che uno sa dire, e come sa dirlo, di fronte a 40 persone non era facile, non era facile ma non perché uno magari non sappia parlare in pubblico perché magari sono argomenti che non è facile far capire agli altri, o se è facile farglielo capire a volte da non renderli troppo facili, troppo banali, quindi a non banalizzare magari di argomenti quando in realtà bisognerebbe dargli un corpo un po' più sofisticato, quindi magari più preciso, quindi non andare troppo allo sbaraglio, anche se qualche volta è successo, infatti poi lo notavano. Diciamo anche un aspetto è che quando andavi un po' a braccio ti beccavano e se rendevano conto. Quindi anche riuscire a saper dire le cose perché le sapevi e non perché te le eri lette magari cinque minuti prima questo è un altro aspetto che mi porto dietro e che faccio mio perché oltre ad essere una necessità mi sono reso conto che era proprio un elemento secondo me cardine del corso di laurea.

INTERVISTATORE - Certo, anche perché probabilmente nel lavoro progettuale, dove la riflessione, il tornare sulle cose, quindi sull'assimilarle, è ancora più rilevante perché caratterizza un po' un progetto da un progetto tirato via, l'improvvisazione viene più fuori rispetto ad una dimensione magari di lettura di un testo in cui uno può attingere diciamo a tutta una sfera che concettuale di background che uno può aver acquisito non necessariamente con quell'esame lì. E guardando invece alle esperienze professionali, quindi tirocinio e lavoro, che cosa hai fatto?

P26 - Alla magistrale di lavoro non ho fatto niente. Il tirocinio invece l'ho fatto e l'ho concluso un mesetto fa, anche lì sono andato a cercare il tirocinio più complicato che potessi fare, sono andato dalla (omissis) oltre ad essere la mia relatrice di tesi, anzi sono andato proprio dalla (omissis) essendo relatrice di tesi, dopo averle proposto l'argomento, il famoso coaching, ce l'ho fatta a questo giro, dopo averle proposto il coaching come tema della mia tesi la professoressa mi propose di fare anche un tirocinio indirizzato sul coaching ed è stata un'epopea perché la professoressa mi ha indirizzato verso una figura che sarà penso il mio relatore di tesi, e tuttora è comunque la mia figura di riferimento su questo argomento qua, perché l'argomento in particolare è health coaching, quindi il coaching in ambito sanitario, e dopo una serie di giri anche in giro per l'Italia, perché ho sentito persona da Milano, Poggibonsi, Roma eccetera, alla fine sono riuscito a fare un tirocinio presso la ASL di Firenze e sono andato a Figline Valdarno, all'ospedale Serristori, perché è su consiglio di questo contatto che mi aveva dato la professoressa (omissis) all'interno di quell'ospedale stavano facendo un percorso di health coaching rivolto ai pazienti e all'expertise dei pazienti per migliorare la loro autonomia e l'autogestione dei particolari sintomi, o comunque lì era rivolta alle protesi di anca e ginocchio, quindi aumentando le responsabilità, la consapevolezza ma anche tutte quelle che sono le conoscenze e le competenze del paziente non solo aumentavano la possibilità di una dimissione precoce, una riabilitazione efficace e anche prima del tempo, ma diciamo che era un percorso rivolto anche verso la struttura, verso anche i professionisti, lavorano medici e infermieri, verso il personale che oltre ad aumentare le loro competenze e il loro modo di relazionarsi con i pazienti per far sì che può i pazienti facciano quello che ho detto prima, ma anche per salvaguardare le spese economiche della struttura. Quindi se un paziente che magari sia operato e ha una ricaduta sa come affrontarla non torna in ospedale, quindi il paziente non spende ma anche l'ospedale non

deve spendere per organizzare tutto il team per rifare un'operazione, sterilizzare gli strumenti eccetera. Quindi comunque è...

INTERVISTATORE - È un intervento con doppio impatto.

P26 - Esatto, rivolto sia ai pazienti che ai medici. Ora io per l'esperienza e per le conoscenze che avevo in quest'ambito e nell'ambito del health coaching ero a zero, e mi hanno mandato lì a zero, solo con degli obiettivi da raggiungere, che poi sono stati modificati ovviamente perché hanno visto ancora in grado di poter arrivare fino alla progettazione di un percorso di coaching, io non sapendo neanche, cioè sto imparando adesso, sto studiando adesso cos'è il coaching, però lì da solo mi sono dovuto organizzare e ho dovuto trovare il modo per cercare di rendere efficace ed efficiente e utile la mia presenza lì con il bagaglio di conoscenze e competenze che avevo. Quindi comunque cosa ne è uscito fuori? È uscito fuori che mi sono intrufolato all'interno di tutte le fasi che caratterizzavano il percorso di protesi al ginocchio e all'anca, e attraverso osservazioni e questionari ho fatto una specie di non proprio analisi di bisogno ma ho individuato le aree su cui intervenire e su cui era presenti o no elementi e le potenzialità per tirare su un percorso di coaching, e infine ho elaborato una serie di buone pratiche che in futuro serviranno per preparare i professionisti ad un percorso di health coaching che poi migliori i rapporti con i pazienti.

INTERVISTATORE - Interessante, ma chi gestiva il tirocinio, la struttura ospedaliera?

P26 - Il tirocinio lo gestivano lì, la responsabile del personale infermieristico, era lei che aveva avuto quest'idea sul aumentare l'expertise del paziente, lei e insieme anche al direttore generale erano comunque quelli che gestivano proprio le risorse umane essenzialmente, e quindi grazie a questo contatto o potuto interfacciarmi con diversi livelli e con professionalità diverse.

INTERVISTATORE - Interessante. E che cosa pensi di aver appreso da questa esperienza?

P26 - Che la realtà ospedaliera è caotica. Non a parte quello, comunque che le potenzialità di quel tipo di approccio ci sono, non è facile non solo per loro che dovranno poi essere gli attori e dunque i futuri clienti di un percorso di coaching, ma anche per me non è stato facile perché mi sono reso conto di quanto io debba ancora studiare e approfondire quella tematica lì. Mi porto dietro il fatto di aver aumentato la gestione delle difficoltà, vabbè a parte il problem solving ma proprio anche il sapermi autogestire, perché essenzialmente mi hanno lasciato carta bianca, avevo la mia linea guida ma non avevo delle scadenze o comunque dei compiti che mi venivano dati dall'alto, io dovevo fare le mie cose, portarle fino in fondo, e sapevo io quand'ero arrivato in fondo e sapevo io quand'era la data di scadenza. Quindi rendermi conto di sapere gestire una cosa del genere mi ha, oltre ad aver aumentato comunque le mie conoscenze e capacità nel saper gestire un progetto ma anche mi ha fatto piacere a livello di autostima, di sicurezza e di crescita. Quindi è stata una bella esperienza, mi è dispiaciuto sia durata poco perché l'epopea che c'era stata all'inizio mi ha costretto a utilizzare il minimo di ore di tirocinio, ne ho fatte 75 quindi un mesetto liscio, perché mi sarebbe piaciuto perché il tempo che ho avuto a disposizione era poco per poter elaborare un qualcosa di più complesso, e quello che ho realizzato si basa essenzialmente su dei dati non numerosi, e quindi per degli interventi di questo genere qua ci vuole tanto tempo e riuscire in un mese a farlo capire non è impossibile ma è molto difficile, è stato molto difficile però l'ambiente lì mi è venuto molto incontro, magari qualcuno era un po' più restio all'idea di un cambiamento nel modo in cui lui vive e lavora, però è sicuramente stato elettrizzante perché ero da solo lì e potevo benissimo anche farmi pagare perché mi sembrava di essere proprio al lavoro, nel senso questa è stato una cosa bella che magari al tirocinio della triennale non so perché però ero quasi vincolato dall'etichetta tirocinio, quindi forse non ero completamente proprio è entrato in quella dimensione professionale. A questo giro sembrava davvero di dover fare una vera e propria consulenza lavorando per un'azienda di formazione. Quindi è stato una cosa in più che ho portato e che ho preso dal tirocinio.

INTERVISTATORE - E guardando a questo punto alle prospettive future, quindi a che cosa succederà dopo la discussione della tesi, come ti immagini le prime settimane dopo la discussione?

P26 - Non vorrei rubare la risposta di quell'altro ma dormire, nada. Scherzo. Allora sicuramente laureandomi a luglio mi concederò un mesetto per fare più che altro mente locale, magari anche solo rimettere a posto il curriculum, guardarmi un po' intorno e magari trovare quelle aziende e studiarle bene le aziende alle quali vorrei dare il curriculum, e poi laureandomi a fine luglio c'ho agosto e da settembre iniziare comunque a mandare curriculum, fare colloqui eccetera. Quindi l'idea di attrezzarmi subito c'è, anche perché io abitando fuori Firenze mi interesserebbe trovare un lavoro anche solo per riuscire a trovare un appartamento e venire a vivere qui a Firenze.

INTERVISTATORE - Spostarsi insomma.

P26 - Esatto.

INTERVISTATORE - Invece come ti vedi da qui ai prossimi due anni professionalmente?

P26 - Allora io spero, comunque mi vedo a lavorare in un'agenzia formativa, per un'agenzia formativa che si concentri su tutta quella formazione che riguarda la crescita della persona, lo sviluppo di quelle capacità che garantiscono una maggiore efficacia ed efficienza all'interno delle realtà lavorative in cui si trovano. Non dico di diventare un esperto in un determinato ambito di qui a due anni. L'idea appunto è con questa tesi di essere comunque già più preparato verso quello che è health coaching o dunque la formazione motivazionale in ambito sanitario, e l'idea è quella magari di collaborare in progetti, dato che in Italia c'è pochissima roba riguardo questa tematica qua, di questo tipo di formazione qui, quindi comunque lavorare in un'agenzia formativa ma se c'è l'opportunità di collaborare anche in progetti di coaching a livello sanitario, anche perché non vorrei perdere questo tipo di conoscenze che sto apprendendo adesso per fare la tesi, cioè vorrei che comunque facessero parte del mio bagaglio, insomma del mio curriculum di qui a due anni, che siano comunque importanti, e vorrei metterle in atto queste, oltre a lavorare comunque nell'ambito della formazione, e sì magari anche aver fatto qualche... ah in realtà vorrei fare un master, un master in appunto un coaching o comunque formazione motivazionale, anzi in realtà l'idea di far un corso e avere l'attestato o comunque avere un riconoscimento come coach sarà un...

INTERVISTATORE - E hai trovato corsi?

P26 - Ora no, però mi hanno detto comunque che ci sono, per esempio una delle mie amiche lavora anche lei in un'agenzia formativa, sta facendo un corso di coaching sulla leadership, quindi comunque sono corsi che anche se comunque sono costosi ma che però arrivi in fondo e ti dà la possibilità di essere riconosciuto come coach oltre che come formatore, perché ho scoperto che sono due cose diverse.

INTERVISTATORE - Eh certo.

P26 - Però l'idea è questa di qui a due anni.

INTERVISTATORE - Okay va bene, allora direi che può bastare così, magari ci aggiorniamo quando finisce tutto il percorso e vediamo come va.

P26 - Volentieri.

INTERVISTA #27

INTERVISTATORE - Allora ciao (omissis), buongiorno. La ricerca che stiamo portando avanti ha l'obiettivo di studiare lo sviluppo della employability dei laureati e degli studenti del corso di laurea magistrale in scienze dell'educazione degli adulti, ha l'intento quindi di mappare il percorso formativo che avete fatto dalla fine diciamo della scuola secondaria fino ad oggi e in prospettiva futura. Quindi diciamo analizzeremo, dopo un'analisi dei bisogni generale, quindi uno sguardo a quello che è stato tutto il percorso nel suo insieme, andremo nel dettaglio del percorso di laurea triennale, del percorso di laurea magistrale e poi delle prospettive professionali future. Quindi guardando indietro al tuo percorso dalla scuola secondaria ad oggi quali sono state le tappe fondamentali che hanno caratterizzato le tue scelte.

P27 - Okay, quindi cosa mi ha portato a scegliere un...

INTERVISTATORE - Il primo percorso, le tappe fondamentali di questo percorso.

P27 - Cioè vuoi sapere da dopo non le superiori, o le superiori?

INTERVISTATORE - Sì direi dalla fine delle scuole.

P27 - Allora la scelta dell'università non è stata semplicissima, un po' perché non avevo bene in mente quello la mia prospettiva futura. È stato fondamentale il confronto con delle persone che mi hanno un po' illustrato un corso di laurea, cioè quello che voglio dire è che all'inizio era stato proprio un po' difficile orientarsi perché avevo proceduto ad un metodo un po' esclusivo, cioè di dire vado un po' ad esclusione per vedere cosa può rimanere che mi può interessare, e diciamo all'ambito che era rimasto era quello dell'ambito dell'educazione e della parte del sociale, dettato anche un po' dal mio percorso, quindi partecipo in un'associazione che è propria rivolta ai ragazzi, quindi un po' questo ha dettato la mia scelta, in più all'interno della mia famiglia mia sorella ha la sindrome di Down, quindi anche questo ha inciso molto perché comunque la mia vita è sempre stato un po' improntata all'aiuto verso gli altri nell'ambito del sociale, e in più appunto come dicevo prima, per riallacciarmi, il confronto con determinate persone che mi hanno fatto notare l'opportunità che viene data dalle professioni sanitarie che è un corso di laurea triennale che si chiama educazione professionale, quindi è stato fondamentale nella mia scelta anche l'aver parlato con queste persone che mi hanno fatto notare che era possibile questo percorso, di cui non ero a conoscenza.

INTERVISTATORE - E successivamente poi alla fine di questo percorso, poi analizziamo in profondità tutti questi aspetti.

P27 - Successivamente il corso di laurea triennale è professionalizzante, quindi mi si aprivano già delle prospettive lavorative, in più noi facendo i tirocini mi erano state fatte delle proposte però il mio bisogno era quello di continuare a studiare, continuare a formarmi, e quindi ho dato un po' uno sguardo sull'offerta dell'Università di Firenze, delle magistrali, e anche in questo è stato un po' fondamentale il confronto con persone più grandi che avevano già fatto determinati percorsi, quindi sono stato un po' aiutata, quindi ho scelto educazione degli adulti in particolare perché avevo un po' valutato quali erano tutte le varie strade però in confronto con delle persone che ti parlano di quelle che sono le prospettive di un determinato corso di laurea ha influito molto sulla decisione.

INTERVISTATORE - E guardando indietro il tuo percorso di vita fino a oggi, quello di cui abbiamo parlato, che cosa cambieresti?

P27 - Allora a volte penso più che altro al liceo, cioè del mio percorso da dopo il liceo in poi no, non cambierei niente, sono molto convinta delle scelte che ho fatto, quindi da dopo il liceo in poi non cambierei niente a livello di scelte. Forse sul liceo un po' magari mi rendo conto che la scelta del liceo classico è stata veramente molto molto formativa, però a livello di conoscenze che restano mi rendo conto che le ho un po' perse quindi forse avrei cambiato quella facendo forse un linguistico e magari un qualcosa che ti può rimanere più a lungo termine, però è l'unica cosa che forse cambierei, però sono

convintissima, cioè sono felicissima anche della scelta del liceo classico, se proprio dovessi dire una piccola cosa da cambiare.

INTERVISTATORE - Dicevi che il liceo linguistico ti rimane in che senso?

P27 - Sì non mi sono spiegata bene, nel senso che magari mi rendo conto che la conoscenza del latino e del greco è andato un po' a perdersi, nel senso in cui non è più modo di praticare quelle conoscenze, invece magari un liceo linguistico hai modo comunque di continuare a praticare le lingue, però ripeto è più un fatto di dire determinate conoscenze acquisite lì le sto un po' perdendo negli anni per il fatto che non restò più praticando, però insomma comunque molto contenta della scelta che ho fatto perché mi sono resa conto che mi ha aiutato molto negli anni anche proprio per altre cose, l'organizzazione, il metodo di studio, cioè può sembrare banale però è così.

INTERVISTATORE - Concentriamoci adesso sul percorso di laurea triennale, nel dettaglio come sei arrivata a scegliere il percorso di educatore professionale?

P27 - Allora come dicevo prima, ripeto può sembrare un po' una... però all'inizio ero andato un po' per esclusione, cioè di dire quelle assolutamente no, anche perché comunque l'Università di Firenze offre tantissimi corsi di laurea, quindi un po' uno deve trovare un metodo per selezionare se no rischi veramente di naufragare in tutta l'offerta. E andando un po' per esclusione era rimasto proprio l'ambito del sociale e dell'educazione, e poi appunto un po' per il mio percorso, cioè un po' dettato dal mio percorso fino a quel momento, e appunto perché avevo conosciuto delle persone che l'avevano fatto, quindi poi parlando del fatto che io ero molto interessata all'ambito del sociale sono stata aiutata da queste persone.

INTERVISTATORE - In particolare a che tipo di persone fai riferimento?

P27 - Ad amici, cioè faccio parte di questa associazione e quindi all'interno dell'associazione c'è modo di conoscere tantissime persone che hanno percorsi diversi, e in uno degli incontri che abbiamo fatto ho conosciuto, cioè avevo già conosciuto una ragazza molto più grande, Giulia Fantechi, che c'avevo un po' parlato, a me ed un'altra mia amica che avevamo più o meno le stesse idee, e in più ho parlato con un altro ragazzo, Gianni Agostino, che in maniera molto alla pari, mi verrebbe da dire, mi ha un po' spiegato quello che era il percorso che stava facendo, perché ancora non aveva concluso, era al secondo anno, e nulla quindi lui non l'aveva concluso e mi ha spiegato un po' anche, essendo ancora lui all'interno del corso di laurea, tutte quelle che erano le opportunità che offriva, e devo dire che probabilmente il confronto con qualcuno che sta già facendo quel percorso ti dà anche un po' uno slancio in più per trovare la motivazione a rendere la scelta, cioè vedere qualcuno che lo sta facendo, come sta andando, sentire un po' le sue opinioni.

INTERVISTATORE - E che cosa ti ha affascinato di questo percorso, cioè che cosa ti ha spinto a dire "questa è la mia strada" parlando con queste persone?

P27 - Innanzitutto perché insisteva molto sul fatto che era un contesto anche molto sì teorico ma molto improntato sulla pratica, quindi anche tutte le ore di tirocinio hanno proprio fluito tantissimo sulla mia scelta proprio perché vedevo che poteva essere qualcosa in cui avrei avuto modo di capire se era veramente la mia strada facendomi mettere subito un po' in gioco in quello che era poi il lavoro futuro, quindi sicuramente il fatto che appunto lui mi spiegava che stava facendo molto tirocinio, questo, in più il rapporto con i professori che mi diceva appunto era molto soddisfatto anche di questo, quindi anche questo mi dava uno stimolo in più a dire... cioè alla fine l'avevo presentato come un contesto sì formale, perché era come un corso di laurea triennale, però essendo anche nell'ambito dell'educazione manteneva quest'impronta di dire che c'era un rapporto che facesse in modo che si sperimentasse un po' anche quella che era la teoria che veicolava. Ora non so se è chiaro.

INTERVISTATORE - Sì si rende bene. E all'interno di questo percorso triennale quali sono stati gli insegnamenti o attività formative che ritiene siano state fondamentali?

P27 - Allora, dici anche in termini di esami che abbiamo fatto?

INTERVISTATORE - Sì anche, o di attività formative curricolari.

P27 - Indubbiamente come dicevo prima il tirocinio è proprio la cosa più formativa che abbiamo avuto modo di fare, un po' perché sono tante tante ore e ti danno proprio modo di calarti appieno nel lavoro educativo, e poi altre attività curricolari vabbè alcuni esami sono stati proprio particolarmente formativi cioè proprio livello di contenuti, ora non so se...

INTERVISTATORE - Per fare un esempio?

P27 - Tipo noi abbiamo metodologia dell'educazione professionale, quindi dove vengono un po' illustrati la relazione educativa, cioè all'inizio quando uno non c'è niente di queste cose vedere come c'è tutto un lavoro dietro alle relazioni e quali attenzioni mettere nel momento in cui si va ad instaurare una relazione è stato molto formativo, e poi c'è due parti, metodologia 1 e metodologia 2, quindi poi nella seconda parte si spiegano proprio gli strumenti del lavoro educativo, quindi il colloquio, le attività di gruppo. Quindi questi sì, anche proprio perché erano la cosa che è stata molto formativa, a prescindere dal contenuto in sé degli insegnamenti era anche il fatto che tutti professori sono educatori, di quelli che insegnano le materie educative, e la stragrande maggioranza sono comunque tutte le persone che svolgono il lavoro della materia che insegnano, quindi avremo fatto l'esame di neuropsichiatria infantile e c'era la professoressa Stefanini che lei lavora come neuropsichiatra, quindi un popolo che dicevo anche prima di un perfetto equilibrio tra teoria e pratica gli stessi professori riportavano proprio all'interno dell'elezione, quindi nel momento in cui illustravano un concetto teorico c'era subito un esempio connesso che ti permetteva di comprendere veramente a fondo quella che era anche l'attuazione pratica di quello che ti si veniva dato.

INTERVISTATORE - Il risvolto.

P27 - Sì sì, è sempre stato tutto improntato di vedere le cose che ti insegnavano, non era solo "ti passo dei concetti" ma molto di è "così perché anche nel lavoro si vede", e all'interno delle lezioni erano molto frequenti dei momenti di lavoro di gruppo, c'era proprio modo anche di intervenire liberamente, un po' anche per il fatto che il numero di noi studenti era molto molto ridotto, quindi anche la relazione con i professori era molto... c'era un contesto molto libero, nessuno si sentiva a disagio di poter esprimere una domanda o di porre un quesito. Quindi anche questo è stato fondamentale perché un po' tutto il percorso è stato apprezzato dal fatto che potevi fare domande, potevi chiedere qualsiasi cosa ti passa per la mente, interventi, e in più loro sono sempre stati molto disponibili e in tutte le elezioni ci davano modo di mettere un po' in pratica quello che si sta facendo, si sono fatte tantissime esercitazioni.

INTERVISTATORE - E quindi se dovessi individuare sul piano delle competenze quelle che hai sviluppato?

P27 - Allora sicuramente competenze relazionali come prima cosa. Competenze comunicative, perché comunque ora non so se possono rientrare anche nelle competenze relazionali però poi nel mio percorso io ho svolto anche il ruolo di rappresentante di classe, quindi un può anche tutta la parte di relazione con i professori, quello mi rendo conto che mi ha fortificato perché magari ho iniziato la triennale un po'... cioè devo dire che è stato proprio un cambiamento sia sul piano dell'acquisizione di competenze professionalizzanti ma anche molto un lavoro su se stessi, su questo ci tengo molto, quindi è un cambiamento che avviene anche proprio a livello tuo, di persona. E quindi sì, cioè mi verrebbe proprio da dire competenze relazionali, poi naturalmente anche tutte le competenze più tecniche del lavoro dell'educatore, però come prima cosa metterei le competenze relazionali.

INTERVISTATORE - E visto insomma che dicevi che questo corso di laurea aveva tante esperienze di tirocinio, e allo stesso tempo tante ore, quali sono state più in profondità queste esperienze professionali che hanno caratterizzato il tuo percorso triennale?

P27 - Noi ogni anno cambiavamo ambito di tirocinio, quindi io nei tre anni ho svolto per tirocini diversi, ognuno dei tirocini aveva una durata di 400 ore di tirocinio diretto, e poi c'era una parte anche di tirocinio indiretto...

INTERVISTATORE - Più o meno di quante ore?

P27 - Erano 25 di indiretto mi sembra, sì, mi sembra che la totalità di tutto il tirocinio fosse 500 ore, però tenendo conto delle 400 di diretto, di quelle di indiretto e poi la parte per scrivere la relazione. Sì però gli incontri di tirocinio indiretto duravano per tutto il corso dell'anno. E allora il primo anno ho svolto un tirocinio presso la cooperativa (omissis), in particolar modo nelle residenze psichiatriche, quindi psichiatria adulti, e le residenze si chiamano casa Iris e casa Emma, che sono a Firenze, nella zona di campo di Marte, vuoi prima che te le dica tutte?

INTERVISTATORE - Sì sì quello che preferisci.

P27 - Il secondo anno invece ho svolto un tirocinio presso l'azienda sanitaria, alla ASL del Longarno Santarosa, nell'ambulatorio di neuropsichiatria, in particolar modo è un ambulatorio che prende in carico gli adolescenti che stanno attraversando un momento di scompenso, quindi l'utenza che affrisce al servizio è tutta un'utenza di adolescenti, quindi non si vedono bambini più piccoli, non ho visto un bambino più piccolo. E l'ultimo tirocinio invece l'ho svolto un centro diurno per ragazzi adolescenti, della cooperativa Abbaino. Sì sono ragazze con vari tipi di problematiche, più che altro un disagio all'interno della famiglia e con vari problemi anche nell'ambito della scuola, quindi il servizio cerca sì di supportarli soprattutto nell'ambito dei compiti e nello svolgere attività che possa non può andare a sostenere quella che è la reazione della loro personalità, e sostenergli un po' per quello su cui devono ancora lavorare perché sono un po' io li chiamavo i bulletti delle scuole perché erano ragazzi che non potevano stare a scuola perché magari erano troppo agitati, o varie problematiche che quindi poi li portavano sempre ad essere esclusi dei percorsi scolastici.

INTERVISTATORE - E che tipo di ruolo avevi all'interno di queste strutture?

P27 - Allora il ruolo è stato sempre quello di affiancare il tutor di riferimento, quindi di uno dei tirocini che ho svolto avevamo un tutor, e naturalmente in ognuno dei tirocini essendo il tutor una persona diversa sono state diverse anche le attività e anche le relazioni con il tutor stesso. Il primo anno l'attività che ho svolto era principalmente di osservazione, di vedere com'era il servizio, come lavorava l'equipe multidisciplinare, e nella partecipazione alle attività, però in realtà la mia tutor era coordinatrice del servizio quindi non è che stava fisicamente con me, era solo diciamo sul progetto, poi affiancavo gli educatori. Mentre secondo hanno invece l'ho affiancata per tutta la durata del tirocinio e con lei ho partecipato ai colloqui educativi che lei faceva e a tutti gli altri colloqui che venivano fatte all'interno dell'ambulatorio, perché essendo un ambulatorio è principalmente un lavoro di colloqui educativi, o psicologici, o con un neuropsichiatra, in base alla figura, e poi anche i colloqui con tutte e tre le professioni insieme, e in questo caso ho anche fatto sostegno per i compiti ad alcuni ragazzi che appunto avevano bisogno. E invece nell'ultimo tirocinio ho avuto un ruolo molto più attivo, se così si può dire, perché essendo un centro diurno che si occupa principalmente per sostegno ai compiti mi hanno proprio dato il ruolo, cioè mi affiancavano ad un ragazzo, io l'ho seguito per tutta la durata del tirocinio nel sostegno ai compiti, in particolar modo aiutavo il ragazzo a preparare l'esame di terza media quindi abbiamo fatto tutto un lavorone, e poi la partecipazione alle attività che facevano loro, la partecipazione alle uscite che loro organizzano per i ragazzi. E in questo caso la mia tutor l'ho sempre affiancata perché era un'educatrice.

INTERVISTATORE - Che cosa pensi di aver imparato da questo lavoro di affiancamento?

P27 - Sicuramente l'affiancamento ti dà la possibilità di osservare dei modelli, un po' perché appunto anche a noi ci dicevano che ognuno ha un po' il suo modo di svolgere il lavoro educativo, certo ci sono delle direttive da seguire però poi ognuno anche un po' la

sua modalità, quindi l'affiancamento ti dà sicuramente modo di vedere modelli diversi, quindi in tutti e tre tirocini che ho fatto ho incontrato tantissimi educatori e ognuno era diverso dall'altro, e penso che sia proprio una ricchezza perché hai modo di vedere un po' nella pratica come si lavora e come poi ognuno lo declina. E l'osservazione secondo me modelli ti dà anche a te la possibilità di iniziare un po' ad interrogarti su che tipo di educatore vorrei essere, quindi magari cosa vuoi prendere da ciascuno che ti ha particolarmente affascinato e, come dicevo sempre anche durante le relazioni che scrivevo, si impara tantissimo anche vedendo quelli che magari ai nostri occhi non lavorano molto bene perché magari dici ecco in questo modo non vorrei essere, cioè in senso positivo, il poter fare un tirocinio così lungo ti dà proprio modo anche di vedere più a fondo quello che poi è il quotidiano, perché è un lavoro veramente sul quotidiano, e quindi magari anche proprio capire quali sono le difficoltà e vedere quali sono anche i punti di debolezza delle persone e quindi di dire ecco magari quando anch'io sarò educatore devo starci un po' attento, oppure effettivamente è una cosa in cui uno può cadere facilmente perché c'è lo stress, o rispondere male, insomma così.

INTERVISTATORE - E in questo periodo quale tipo di altre esperienze fatto anche extra universitarie?

P27 - Ho sempre portato avanti l'impegno all'interno dell'associazione, appunto l'associazione che opera per la gioventù (inc.), e poi ho portato avanti dei lavoretti occasionali però completamente staccati da quella che era il mio percorso, solo un'estate ho fatto l'animatrice in un centro estivo però era con bambini della scuola materna quindi in realtà non propriamente l'utenza dell'educatore professionale, e poi ho fatto volontariato al Dinamo Camp...

INTERVISTATORE - Che tipo di attività faceva il Dinamo Camp?

P27 - Ho fatto la volontaria in una sezione dove c'erano famiglie con figli diabetici, quindi ho fatto tutta la formazione loro, perché loro processo di selezione dei volontari è abbastanza lungo e prevede anche un fine settimana di formazione, e poi ho fatto una sezione con queste famiglie e nulla, principalmente sostegno, quindi la progettazione delle attività no, non è una cosa che mi spetta perché è tutto svolto dallo staff di Dinamo Camp, però è sostegno alle famiglie capire se hanno bisogno di qualcosa, partecipare comunque alle attività perché abbiamo sempre partecipato tutto, però ecco è stata veramente un'altra esperienza molto formativa e che rientra un po' più nel mio ambito. E poi di altre cose fatte vabbè sono stata catechista all'interno della parrocchia e organizzatrice dei centri estivi, quindi ho fatto la direttrice per due o tre anni e sempre l'educatrice all'interno dei centri estivi lì.

INTERVISTATORE - Prima facevo riferimento a quest'associazione, che tipo di attività svolgevi, hai svolto lì dentro?

P27 - Allora l'associazione appunto si occupa di organizzare campi estivi per ragazzi che vanno dai 10 anni fino all'età adulta, e ho sempre ricoperto il ruolo di educatrice all'interno di questi campi durante l'estate, e poi durante l'inverno ho seguito dei percorsi con dei ragazzi sempre di quest'associazione.

INTERVISTATORE - Concentriamoci adesso diciamo sul passaggio dalla triennale alla magistrale, come sei arrivata di indirizzarti verso questo percorso di laurea magistrale, quindi che cos'è successo diciamo dalla fine della laurea triennale, nel novembre 2016, all'iscrizione alla laurea magistrale.

P27 - Allora è stato un momento un po' difficile, un po' perché appunto come dicevo prima il percorso di laurea triennale è stato veramente molto molto intenso e molto positivo, quindi rendersi conto che stava volgendo alla fine è stato un po', non lo so, difficoltoso più che altro, uno si rendeva conto che quel capitolo era un po' chiuso, quindi pur essendo stato bellissimo aveva una fine anche quello. Quindi all'inizio era un po' di elaborare il lutto della conclusione del percorso, e poi comunque io volevo continuare a studiare, nonostante come dicevo prima il percorso è professionalizzante, quindi uno può iniziare a lavorare dal giorno dopo, avevo ricevuto anche delle proposte di lavoro dalle

sedi dove avevo fatto tirocinio, però preferivo veramente dare la precedenza alla mia formazione, un po' perché comunque il lavoro educativo è un lavoro anche molto faticoso per certi aspetti e l'idea di lavorare e studiare insieme non era un'idea che mi piaceva molto per come sono fatta io, perché mi piace magari cercare di fare tutto al meglio e quindi magari pensare di dividermi non m'ispirava, quindi ho rinunciato all'offerta che mi erano state fatte per concentrarmi solo sulla formazione. E nulla, ho guardato principalmente l'offerta dell'università di Firenze, che mi dava due possibilità: o una laurea magistrale sotto le professioni sanitarie, che è del coordinamento all'interno della tenda sanitaria, che però offre una formazione non specifica sugli ambiti dell'educazione, perché si concentra solo sul coordinamento della ASL ed è condivisa con tutte le altre professioni sanitarie, quindi non era niente di specifico per gli educatori, ma al tempo stesso è quello che ti dà più punteggio per i concorsi nel pubblico, quindi questa cosa mi faceva un po' riflettere; e poi l'altra offerta un po' che mi incuriosiva era quella sotto alla facoltà di scienze della formazione, educazione degli adulti, un po' perché vedevo più attinente a quello che avevo studiato, pur essendo altre cose, però quello su cui mi ero molto concentrata era l'idea di voler continuare a studiare ma voler continuare a studiare anche qualcosa di un po' diverso, non approfondire quello che avevo già fatto, cioè rimanere sì nell'ambito dell'educazione però magari per aprirmi un po' la prospettiva anche di lavoro futuro in modo tale magari sì da iniziare lavorando come educatrice, quindi spendendo il mio titolo triennale, però in un futuro comunque avere anche la carta di una laurea magistrale e quindi assumere un ruolo diverso. E anche in questo caso mi ha aiutato un po' il confronto diretto con delle persone, in particolar modo con una persona che aveva già svolto il percorso di laurea magistrale a educazione degli adulti, e parlando approfonditamente mi ha un po' convinto, perché poi mi ero anche confrontata con persone che stavano facendo l'altro tipo di percorso e non erano molto convinta della loro scelta, quindi mi rendo conto che spesso poi mi faccio sempre molto un'idea mia però sono anche un po' influenzata da quello che sento, quindi non percependo troppo entusiasmo in quell'altra strada lì, pur avendo fatto le mie valutazioni, mi ha molto più convinto la strada di educazione degli adulti.

INTERVISTATORE - E che cosa ritieni sia stato fondamentale in questo percorso ad oggi?

P27 - Della laurea magistrale sicuramente una prospettiva completamente diversa da quella a cui era stata abituata alla triennale, quindi mi ha aperto un po' una nuova finestra su un ambito di cui non sapevo niente, che però mi sta molto appassionando, quindi sono felice di avere un po' cambiato la prospettiva, però lo vedo comunque sempre in qualche modo connesso. Quindi mi ricordo l'anno scorso, ora poi io ho iniziato anche un semestre dopo quindi è stato un po' un momento difficile perché era un po' tutto nuovo, un poggio tutto iniziato, quindi c'è stato un momento anche un po' di difficoltà di capire se uno aveva fatto scelta giusta, e una delle prime cose che mi è venuta in mente è che qui era molto più incentrato sulla teoria, che diventa il cardine un po' della formazione, che è fondamentale era come un dire okay non ci sono più tutte quelle cose sul pratico, quindi era proprio un taglio diverso. Quindi una delle cose che mi ha lasciata un po' più all'inizio in difficoltà era oddio tantissima teoria, tantissime cose, però è anche vero che uno rivaluta molto tutta la formazione precedente, come dire sì vabbè estere sulla pratica però c'è anche bisogno di sapere dietro determinate azioni quello che ti dà. Quindi secondo me la laurea magistrale mi ha fatto fare uno scatto di dire dobbiamo sempre anche però avere una teoria di riferimento che ci guida, quindi questa è una proprio delle cose che ho sentito di più. E voglio un po' anche le opportunità che questo corso ti dà sull'internazionalizzazione, diano particolarmente affascinato, ho preso parte per due volte per la mobilità presso l'Università di (inc.), ed è stato anche questo un passaggio veramente importante, proprio perché comunque penso che sia un po' l'opportunità di vedersi in un contesto più internazionale, cioè vedere che alla fine quel lo che studi lì ci sono tante altre persone che lo stanno studiando magari con una prospettiva diversa,

penso soprattutto cambio di prospettiva sia personalmente di dire cambio un po' il mio ambito, e anche un po' di apertura degli orizzonti.

INTERVISTATORE - E quali competenze pensi di aver sviluppato in questa laurea magistrale?

P27 - Allora sicuramente mi viene da diretta competenza dal punto di vista della progettazione, perché comunque è una delle attività prevalenti, cioè quasi tutti gli esami sono affiancati da un progetto da dover svolgere, quindi ecco in questo magari mi rendo conto rispetto alla triennale avevamo dei progetti ma non in questo modo, competenze dal punto di vista quindi della progettazione di attività, tantissimo l'ho notato, e direi anche competenze dal punto di vista della ricerca perché frequentando il corso della professoressa (omissis) di metodologia della ricerca, ricordando anche alla mia tesi triennale, mi rendo conto che è stato un bellissimo lavoro però magari non dettato da determinati canoni di quella che è la ricerca formale. Quindi quello mi è molto veramente piaciuto, vedere come si fa una ricerca, quali sono tutti vari passaggi, quello sì. E poi proprio delle competenze tecniche su quello che è il mondo del lavoro perché non ne sapevo assolutamente niente, quindi proprio delle conoscenze direi, sì, su proprio tutto un ambito di cui non avevo assolutamente idea, però è molto molto interessante. E direi anche competenza un po' linguistiche visto che essendo andato due volte a (inc.) ho praticato l'inglese molto di più di quello che avevo fatto nel percorso precedente, e anche quello un po' è continuare a mettersi in gioco, cioè non siamo mai arrivati, bisogna sempre mantenersi un po' attivi e porsi anche un po' delle sfide che sono difficili, perché non è che andare a studiare all'estero è facile ma è un po'... cioè pensa che sia fondamentale comunque impegnarsi in qualcosa di un po' più difficile per poter crescere.

INTERVISTATORE - E all'interno di questo periodo, insomma di questo anno e mezzo, due anni, quali esperienze professionali, tirocinio o lavoro, hai fatto?

P27 - Allora tirocinio nessuno, perché devo iniziare ora, a breve. Esperienze invece di lavoro sto lavorando ormai da quando mi sono laureata, quindi novembre 2016, e continuo tuttora seguire dei progetti di alternanza scuola-lavoro con la fondazione La Pira, quindi seguo gruppi di ragazzi che devono svolgere il loro percorso di alternanza scuola-lavoro e la mia mansione principalmente è quella di sostenere nel percorso, quindi essere sempre presente agli incontri e affiancarli nell'attività che devono svolgere. Quindi è un lavoro che mi sta riaccendo molto devo dire, poi dipende un po' anche dei progetti a cui partecipo, perché naturalmente alcuni sono più attinenti al mio ambito e quindi mi ci appassiono di più, altri riguardano altri temi quindi magari faccio anche proprio di difficoltà io nel seguire ragazzi perché sono cose che non maneggio bene. Poi sempre un po' di lavoretti occasionali però più per così. E poi da novembre 2016 ho iniziato un percorso di formazione esterno all'università, è un'associazione che si chiama "educatori senza frontiere", e mi dà la possibilità di tenermi comunque sempre un po' allacciata all'ambito educativo, però quello più pratico, ed è una cosa che mi sta piacendo molto perché appunto come dicevo prima la laurea magistrale vista veramente appassionando però citeremo anche a non perdere il contatto con tutto quello che avevo imparato alla triennale, e a continuare anche un percorso un po' più personale, perché non voglio dire che la laurea magistrale non ti aiuti a portare avanti una crescita personale però c'è una crescita personale magari molto più incentrata sulla prospettiva futura tua dal punto di vista professionale cioè di costruirli, professionalizzarti in qualche modo. Invece magari mi piace coltivare la parte mia di tutte le altre cose.

INTERVISTATORE - E quale supporto ha avuto dal job placement?

P27 - Allora io ho partecipato al laboratorio di ricerca attiva del lavoro, quindi è stato un laboratorio che mi ha permesso di capire meglio come redigere un curriculum vitae, come approcciarsi ad un colloquio di lavoro. Poi ho partecipato a determinare di orientamento al lavoro con una professoressa (omissis), ce li aveva proposti durante le sue lezioni. Sono andata al career day ma più perché ero incuriosita perché appunto la professoressa (omissis) ce ne aveva parlato tanto, quindi ero andato un po' a vedere ma non ho fatto

nessun colloquio. E ho fatto la palestra dentro tendenza. Penso che a livello di supporto che mi ha dato uno può iniziare ad interrogarsi più seriamente sulla prospettiva futura, è un po' quello che dicevo anche prima, la mia rielaborazione del lutto di fine percorso è un po' dovuta secondo me anche al fatto che poi uno è troppo incentrato sulla bellezza del momento, dello studiare e tutto, però probabilmente stavo talmente bene che non mi proiettavo mai verso la fine del percorso verso un lavoro, invece qui noto che c'è tantissimo questo aggancio, cioè tenerci proprio a costruire un poggio dalla laurea magistrale la tua figura professionale, in questo senso dicevo è più professionalizzante, cioè proprio livello tuo di come ti vedrai nel mondo del lavoro. Quindi si pensa che sia fondamentale perché ti dà un po' l'idea di dire rifletti anche un po' sul fatto che poi quando finisci qua quello che ti aspetta è il mondo del lavoro, quindi iniziare un confronto diretto quando ancora però se studente.

INTERVISTATORE - E che cosa pensi di avere sviluppato da questa prospettiva all'interno del job placement?

P27 - Dici in che termini?

INTERVISTATORE - In termini di competenze, a che cosa ti è servito? Giustamente dicevi ad una prospettiva orientativa, mi chiedevo se c'erano altri elementi?

P27 - Sì appunto dicevo prima sicuramente anche competenze più tecniche di come si fa un curriculum, come ci si approccia ad un colloquio di lavoro che magari può sembrare scontato, però se c'è qualcuno che te lo spiega sicuramente è molto meglio, c'è è più seria come cosa quando poi la andrai a fare. è stato molto molto interessante tutto e stimolante però non vorrei essere banale nello spenderci parole, cioè non lo so tipo anche la palestra dell'intraprendenza è un qualcosa veramente di molto molto bello però magari sicuramente una cosa anche che ti tiene un po' a mente questa cosa dell'intraprendenza, l'innovazione di tenere a mente che c'è sempre qualcosa che cambia, c'è sempre bisogno di idee nuove, e quindi anche un po' di interrogarsi su quali potrebbero essere le mie idee nuove oppure quando sarò in un servizio se sarò capace di portare avanti idee nuove e farle magari balera scontrandomi con gli altri.

INTERVISTATORE - Guardando un po' alle prospettive future come immagini il tuo futuro professionale da qui ai prossimi due anni?

P27 - Allora ora come ora sono un po' in una fase in cui non so bene come immaginarmelo, e infatti il fatto che fra un anno concluderò il mio percorso magistrale mi spaventa un po', un po' perché come dicevo prima alla fine devo sempre molto a pieno nel momento, nel presente, poi però mi costa più fatica vedermi nel futuro, quindi quando mi chiedo che cosa vorrà fare dopo è un po' una confusione, cioè mi piaciuto molto il tirocinio che ho fatto alla triennale del centro diurno, quindi mi ci vedrei molto bene in un contesto del genere. Non mi ci vedrei sicuramente in contesti di lavoro domiciliare, un po' perché la mia prospettiva è più di spendere il titolo triennale nel mio futuro più prossimo, però è anche vero che mi stavo un po'... è che è proprio un momento in cui sto cercando di fare un po' di ordine perché studiare mi piace veramente molto, quindi stavo valutando anche altre possibilità di continuare a proseguire gli studi, però non so bene in che termini, quindi boh, c'è un po' alla strada di provare a continuare a studiare o spendere magari più il titolo triennale o vedere che opportunità vengono offerte per il mio titolo di laurea magistrale, però forse magari mi ci vedo che devo magari strutturarmi un po' di più per quello magistrale.

INTERVISTATORE - C'è tempo insomma, non è che se davanti alla conclusione domattina.

P27 - No alla fine manca un anno e devo fare ancora il tirocinio, quindi conto che anche quello mi aiuti un po' a chiarire le idee, un po' perché come dici tu anche per la triennale è fondamentale vedersi anche al lavoro, cioè vedersi all'opera, nel senso fino a quando magari uno non si vede all'opera non sa magari bene si può fare per lui, cioè le materie mi piacciono tantissimo però bisogna iniziare per vedere se anche all'opera riesco a rendere altrettanto.

INTERVISTATORE - Okay, va bene, e niente magari ci aggiorniamo più avanti, io nel frattempo ti ringrazio.

INTERVISTA #28

INTERVISTATORE - Allora, ciao Omissis. Il percorso di ricerca che ti proponiamo ha l'obiettivo di approfondire lo sviluppo di employability da parte degli studenti del corso di laurea magistrale in educazione degli adulti, con l'intento di capire come avete costruito il vostro percorso diciamo nel vostro ciclo di studi universitari. Quindi l'arco temporale su cui ci concentriamo è dalla fine della scuola secondaria ad oggi, quindi faremo un focus sul percorso di laurea triennale, poi uno sguardo sulla laurea magistrale, infine andando guardare quali possono essere le prospettive future. Quindi guardando indietro il tuo percorso, quindi dalla fine della scuola secondaria d'oggi, quali sono state le tappe fondamentali che hanno caratterizzato questo percorso.

P28 - Allora io mi sono diplomata nel 2006 in modo regolare, al liceo scientifico sperimentare Livorno, però non ho voluto continuare gli studi, quindi ho lavorato sempre, prima per un'azienda, facevo la segretaria, subito, da 19 anni, 18 anni e mezzo, e poi invece ho iniziato l'ambito educativo, quindi sono entrata a lavorare in un asilo nido e lì sono rimasta finché non mi hanno licenziato e hanno iniziato a prendere i tirocinanti eccetera, pare che sia andata così però non lo so proprio bene. Comunque alla fine il mio contratto durava quattro anni e dopo quattro anni sono stata licenziata, non mi hanno fatto il contratto a tempo indeterminato ecco. Allora a quel punto ho fatto il servizio civile come educatrice nelle scuole, proprio a Livorno c'era questo bando. A quel punto mi hanno dato diciamo la possibilità di non fare il tirocinio universitario, quindi da grande, 24 anni e mezzo, mi sono iscritta all'Università. Ho continuato a lavorare in modo però meno... facevo delle ripetizioni, facevo queste cose qua, però ho dedicato il tempo allo studio, tranne il lavoro in un ristorante la sera con i voucher, quindi a parte le ripetizioni in ambito educativo poi mi sono fermata per tutto il periodo universitario dei tre anni. Presa la laurea triennale in modo regolare, ho preso insomma 104, sono iscritta alla laurea magistrale. L'ultimo anno, mi correggo, il primo anno di magistrale e il secondo anno di magistrale, quindi questo che è in corso, lavoro già come educatrice in una scuola secondaria di primo grado, quindi le ex scuole medie, e per quest'anno 12 ore, mi sono fatta diminuire l'orario per avere più possibilità di frequentare, mentre l'anno precedente per 18 ore, che è il massimo, e sono riuscito comunque ad essere impari alla laurea magistrale e sperare di laurearmi.

INTERVISTATORE - Di tipo di scuola è? È una scuola privata?

P28 - Io sono educatrice, non sono professionista di sostegno, praticamente c'è il professore di sostegno che ha tot ore settimanale con il bimbo, che le assegna la ASL, e poi ci sono delle ore che sono per l'educativa, e attingono a persone laureate della nostra facoltà, almeno questo a Livorno, ora con la legge Iori sarà obbligatoria dal 2019, fino a prima non era detto ma a Livorno comunque questo lo fanno, per fortuna almeno questo. E niente, con la laurea triennale puoi fare l'educatrice, hai dei bambini, dei ragazzini nel mio caso, e fai educativa scolastica. Non fai didattica, ti manca tutta la parte didattica che la fa il professore, quando in realtà fai tutto, fai come professore di sostegno, però a livello regolamentare te no fai didattica.

INTERVISTATORE - Ma il contratto è con la scuola o con la cooperativa?

P28 - È con una cooperativa, questo per il primo anno, e sono stata richiesta poi dalla scuola e quindi da quest'anno ho il contratto con la scuola, però a scadenza, entri a settembre, ottobre in realtà, perché parte due settimane dopo l'educativa rispetto alla didattica, e finisci a giugno.

INTERVISTATORE - E guardando indietro diciamo a questo percorso, poi andiamo nei dettagli sui singoli aspetti, guardandolo nel suo complesso che cosa cambieresti?

P28 - Forse inizierei l'Università subito, quello sì. Purtroppo non avevo l'intenzione di farlo sono decisa, io vivo ho mio padre, cioè vivevo, ora da anni non ci vivo più, però mi ha spronato ad andare all'Università, io volevo lavorare quindi finito il diploma per me andava bene così e me ne sono un po' pentita sì, è durata anche un po' più di fatica

rispetto ai miei colleghi che sono cinque anni... cioè ho dovuto lavorare, cioè mentre loro hanno fatto la vita universitaria classica io no, perché sennò uscendo a 30 anni dalla laurea magistrale se non hai qualche anno di lavoro alle spalle era veramente difficile poi inserirsi, ho fatto più fatica rispetto al loro.

INTERVISTATORE - E nello specifico per quale motivo avevi scelto di interrompere dopo la scuola secondaria?

P28 - In realtà perché era andato male il quinto anno di scuola, nel senso che ero molto brava, passavo sempre molto bene, non benissimo ma con la media dell'otto, e sono arrivate in quinta che non avevo più voglia, non mi interessava più, crisi adolescenziale suppongo, veramente pesante, volevo smettere a febbraio. Mi sono diplomata male, malissimo, tra l'altro facendo benino gli scritti, abbastanza ma all'orale malissimo proprio perché non meritavo, e quindi sfiducia completa su me stessa, non voglio più andare all'università perché la mia idea era quello, tra l'altro il mio babbo mi ha obbligato a fare il test a psicologia ed ero entrata alla prima, senza nemmeno l'esperimento, e non ho voluto. Sono andato subito a lavorare, subito, cioè non mi sono data nemmeno il tempo, sono andata a New York, perché me l'hanno regalato i miei genitori, e poi è finita là, poi non ho fatto altro.

INTERVISTATORE - Che tipo di rapporto avevi con i docenti della scuola secondaria?

P28 - Fino alla quarta superiore molto positivi, soprattutto alle medie ero veramente seguita perché ho un caso familiare molto particolare, nel senso che non ho la madre, e quindi mi hanno sempre molto sostenuto. Alle superiori è andata molto bene, ero molto contenta, tranne questa defaillance, che è andata malissimo, ero proprio sfiduciata di me quindi ho abbandonato tutto, e lì con i docenti un po' le cose sono cambiate, in quinta mi hanno brontolato spesso ecco.

INTERVISTATORE - Perché?

P28 - Perché ero molto brava, non se l'aspettavano, poi ho fatto tante assenze, e quindi visto che ero un po' più matura della mia età forse proprio per situazioni familiari non è che hanno chiamato mio padre per parlare della situazione, cioè mi hanno proprio presa "ma cosa fai, ma ti rendi conto, non potrai entrare all'Università se continui così perché comunque andranno male", perché in quinta cerchi sempre di fare, soprattutto la mia che era scienze socio psicopedagogico, era il liceo scientifico sperimentale, ci indirizzavano molto per poi fare il test di psicologia o di scienze della formazione, quindi avendo buttato via il quinto anno per loro era molto facile che non sarei riuscita a entrare. E invece sono entrata subito, ma non ho fatto proprio l'iscrizione.

INTERVISTATORE - Sto andando diciamo un po' fuori dalla traccia ma diciamo è una parte molto interessante questa, perché poi quando ti sei iscritto all'università hai scelto scienze dell'educazione e non psicologia?

P28 - Perché piace di più, piace di più proprio il ruolo. Ho avuto a che fare con psicologi anche per via del mio passato e quindi non li disprezzo assolutamente, ci mancherebbe, spesso fanno ottimi lavori, sono necessari eccetera, però io credo proprio nella parte educativa più che curativa, cioè per mezzo all'educazione è una cura, quindi l'ho scelta a prescindere, non la conoscevo al tempo in realtà, 12 anni fa quando mi sono diplomata non si conosceva così bene, solo scienze della formazione, non so nemmeno se c'era, probabilmente sì, scienze dell'educazione, si conosceva quella, nel senso vuoi insegnare alle elementari fai scienze della formazione, vuoi fare l'ambito educativo, trattamentale eccetera, fai psicologia. Quindi forse non si conosceva neanche molto bene se non avrei scelto prescindere questo.

INTERVISTATORE - Guardando all'inizio della laurea triennale nello specifico, ripensando a quelle fasi lì, come sei arrivata a scegliere di iscriversi al corso di laurea in scienze dell'educazione?

P28 - Con me è stato abbastanza diretto, nel senso che avendo fatto quel servizio civile che mi ha permesso di convalidare il tirocinio, quindi potevo lavorare e non gravare diciamo sulla famiglia, anche se non avrei di questi problemi, però questa è una questione

personale perché ero già grandina, avevo 25 anni, e ho deciso di prendere, cioè è stato molto diretto, cioè la decisione già mi piaceva, avevo lavorato quattro anni nell'asilo, preferivo lavorare non nell'ambito dell'asilo nido, ho fatto il tirocinio e me l'avrebbero convalidato, nella mia testa è andata molto in modo semplice, non è che è stata una ricerca più di tanto difficile, proprio a monte di quello che le ho già spiegato prima il fatto che credevo nella parte ed educativa più che trattamentale quindi per me è stato abbastanza diretto.

INTERVISTATORE - E in questo percorso diciamo di iscrizione, in cui hai dovuto valutare la possibilità di avere un riconoscimento, una convalida, con quali figure ti sei interfacciata?

P28 - Per il tirocinio?

INTERVISTATORE - Sì per la fase di accesso diciamo all'università.

P28 - Credo di essermi semplicemente iscritta, nome ricordo di aver fatto niente di che. La mia referente del servizio civile conosceva bene quest'università e mi ha consigliato quest'università, mi ha detto che mi avrebbero convalidato il tirocinio e questo è stato. Quindi no, mi sembra di non aver fatto altro, mi sono iscritta direttamente qua il giorno stesso, senza vedere nemmeno più di tanto alla struttura. Ovviamente su Internet avevo visto i tipi di esami, come funzionava, quello sì, però io personalmente l'ho fatto.

INTERVISTATORE - E all'interno del percorso di laurea triennale ai quali sono stati gli insegnamenti o le attività formative che pensi siano state fondamentali?

P28 - Allora io purtroppo lavorando non ho quasi mai frequentato in triennale, tranne due o tre esami, poi il tirocinio non l'ho fatto, quindi per me ho vissuto l'università veramente poco. Nonostante questo ho studiato tanto e mi è piaciuto tanto studiare ecco, quello sì, però ai fini di questa ricerca devo dire che io mi rendo conto che non ho sfruttato per niente tutte le iniziative diciamo che l'università ha dato anche in triennale, cosa che invece sono riuscita a fare il magistrale. Quindi questo lo devo riconoscere, ho fatto un'università un po' atipica, soprattutto nella triennale.

INTERVISTATORE - E invece le esperienze professionali che hai fatto che competenze pensi che ti abbiano aiutato a sviluppare.

P28 - Io penso che in ambito educativo non so dare una quantificazione precisa, se per il 50% serva la formazione in campo, l'altro 50 la teoria, 70-30, 20-80, non ne ho idea, non l'ho ancora capito, però penso che sia veramente necessaria nel senso che ho notato che tanti miei colleghi che sono laureati in tempo molto bene, parlo della triennale, non avevano, nonostante il tirocinio, abbastanza bagaglio, che però al contrario mio essendo in pari possono fare assolutamente dopo. Quindi per quanto mi riguarda, visto che ho fatto diciamo il percorso inverso, ho notato che tutto ciò che mi ha lasciato il lavoro è veramente necessario ai fini di poter essere un educatore. E quindi io l'ho fatto prima, quindi non avevo le competenze teoriche, che sono per me necessarie, però mi sono formata a livello pratico. Quindi è stato anche interessante fare la laurea triennale, svolgere la laurea triennale in questa maniera qua, perché ero ovviamente al contrario degli altri. Quindi sì è stato carino, forse meglio fare il percorso normale, è meno faticoso, più regolare, però non credo che una persona non possa fare il contrario, è libero.

INTERVISTATORE - E guardando invece al momento di passaggio dalla laurea triennale alla laurea magistrale come sei arrivata ad indirizzarti verso questo percorso?

P28 - Penso che sia ben strutturato, nel senso che con la laurea triennale in scienze dell'educazione prendere la laurea in formazione degli adulti, scienze pedagogiche o quello che è, io ho scelto scienze pedagogiche ma tanto è una classe diversa ma è il solito, cioè penso che sia veramente strutturata bene, dà delle competenze in più, non esci troppo da quello che hai studiato, e penso che sia ben strutturato, quindi sì non è che mi sono posta troppe domande, mi piace l'università di Firenze, mi piacciono i professori quelli che ho avuto in triennale poi alcuni li ho ritrovati, insomma avevo avuto un'esperienza positiva in triennale nonostante non ho frequentato quasi.

INTERVISTATORE - E quali obiettivi ti sei posta nell'iscriverti alla laurea magistrale?

P28 - Sicuramente a me piacerebbe insegnare alle superiori, ovviamente ho scelto tutto il percorso, ho già fatto 24 crediti, li ho convalidati sperando di riuscire a entrare nel concorso che ci sarà probabilmente a fine 2018, ma a prescindere da questo per avere delle competenze in più, perché comunque mi piacerebbe proprio fare il, se no riesco a entrare come insegnante mi piacerebbe fare proprio il coordinamento pedagogico, ma insomma sono molto aperta, quello si vedrà. Però comunque sì, e poi avevo pensato anche al dottorato, quindi ho detto comunque il percorso lo devo finire, poi si vedrà, io sono così.

INTERVISTATORE - E all'interno di questo percorso di laurea magistrale sei riuscita a seguire più attività formative?

P28 - Sì praticamente tutte, ho scelto dei giorni liberi dalla scuola, faccio giorni molte ore però gli altri me li sono lasciata liberi, ho un ottimo rapporto con la scuola e me l'ha permesso, quindi sì praticamente non ho saltato così nessuna lezione.

INTERVISTATORE - E quali insegnamenti ritieni siano stati fondamentali fino ad oggi?

P28 - Io penso che ora come ora l'università, per la magistrale di cui si sta parlando, principalmente sta diventando meno teorica e siccome la laurea triennale, per come soprattutto l'ho fatta io, quindi non so come l'hanno fatta i frequentanti, per me è stata quasi totalmente teorica, perché comunque io avevo i libri e studiavo i libri, non è che avevo dei percorsi più facilitati, quindi per me è in realtà il fatto che quest'università stia diventando meno teorica ma un po' più pratica, con proprio esami su ciò che si può andare a fare, per me è vivo. Quindi in realtà anche quelli 3-4 esami grandi di fondamenti, pedagogia, epistemologia pedagogica, che mi sono piaciuti molto, mi va molto bene che non siano così tanti perché i percorsi secondo me vanno... bisogna togliersi un po' dalla teoria, perché poi quando si lavora non si può fare cinque anni di teoria, non si può fare, non serve a niente, tra l'altro hanno parlato anche oggi con il garante e ha detto la solita cosa, bisogna istruirli questi educatori, lui parla di educatori perché ovviamente pedagogista non sa nemmeno che cavolo è, però bisogna istruirli anche a lavorare sul campo, quando poi ti trovi a fare l'educatore penitenziario che fai? Quindi sì, secondo me sono... e mi sono trovata molto bene, la consiglieri se qualcuno mi chiedesse.

INTERVISTATORE - E quali competenze pensi di aver sviluppato in questo percorso?

P28 - Non lo so, ora proprio competenze non lo so. Sicuramente sono molto più riflessiva, e questa è una cosa che nel lavoro, soprattutto nel lavoro del educatore, non hai molto tempo per riflettere. Non sembra, perché dovrebbe essere un lavoro riflessivo, ma in realtà quando sei nel campo poi è tutto molto veloce. Quindi sì rifletti poi a casa però non è la solita cosa. qui invece riesci a riflettere mentre studi su quello che poi andrai a fare in pratica. Quindi sicuramente la parte riflessiva, la criticità, questa sono riuscita ad ottenerla grazie solo all'università non anche al lavoro. E quindi sì, principalmente questa parte qua.

INTERVISTATORE - All'interno della laurea magistrale hai continuato a fare il lavoro all'interno della scuola secondaria di primo grado.

P28 - Sì.

INTERVISTATORE - Visto che comunque quest'esperienza ha rappresentato un po' il filo conduttore della tua esperienza, anche attuale, cosa sei riuscita a riportare sul lavoro di quello che stavi apprendendo durante il percorso di laurea magistrale?

P28 - Allora sicuramente io lavorando come la disabilità sicuramente la parte, cioè cosa bisogna fare in una determinata patologia, quindi per esempio io ho ragazzo autistico e so bene o male anche solamente che libri andare a sfogliare. Quindi sì tutta la parte proprio delle azioni che abbiamo studiato in teoria poi possiamo riportarle, e in più anche quando sono diventata regolare, nel senso che col sacrificio dello studio e del lavoro anche al lavoro effettivamente sono molto regolare, nel senso che riesco a gestire bene in tempi, non mi pesa sacrificarmi con i ragazzi, riesco a gestire bene le famiglie, quindi anche

l'Università, se a prescindere da ciò che si studia si lavora anche insieme probabilmente lascia anche una regolarità più grande. Quindi sì, credo anche questo, non solamente le parti teoriche o pratiche ma proprio anche quanto si diventa regolari studiando.

INTERVISTATORE - Possiamo diciamo chiamarlo anche una gestione del tempo in un certo senso?

P28 - Sicuramente sì, anche perché lo gestisci completamente. Già l'università ti insegna, e per forza, a gestire il tempo, più con il lavoro è necessario, ti trovi a studiare la sera, ti trovi a studiare il sabato e la domenica, non ci sono sabato e domeniche pur avendo anche un'età dove ovviamente io tra due settimane faccio trent'anni ed è un'età dove tantissimi miei coetanei hanno la famiglia, io convivo, e quindi non è così semplice anche gestire il fatto che la domenica tu sei a studiare, però non è nemmeno così... cioè meglio di passare le giornate dei centri commerciali è studiare. Quindi sì, diventi molto più regolare.

INTERVISTATORE - E quale supporto ha avuto dal job placement dell'Università di Firenze?

P28 - Io sinceramente ne ho usufruito poco, s'intende i servizi?

INTERVISTATORE - Sì sì.

P28 - Ne ho usufruito poco perché lavoro già, però per esempio sul fatto del curriculum vitae, quello che avevamo fatto, che sono venuti a... per esempio il mio curriculum era fatto abbastanza benino, non pensavo, perché sono molto ferrata, però c'erano due o tre cose che le ho modificate, quindi se dovessi cercare un lavoro so che posso andare su Alma laurea, so come si fa un bel curriculum, so le mie aspettative, perché questi anche con il laboratorio dell'intraprendenza, cioè comunque secondo me si è mosso all'Università di Firenze sotto questa linea. Quindi anche se ne ho usufruito poco, perché è normale, lavoro nella mia città, qua siamo a Firenze, è lontano per me, anche se verrei senza problemi però ad ora sto bene lì, ma secondo me un po' di indicazioni le dà, anche ai miei colleghi ho visto che qualcuno ne usufruisce volentieri anche del tirocinio.

INTERVISTATORE - E che cosa ha cambiato nel dettaglio nel tuo curriculum dicevi, quindi i quali aspetti hai visto in maniera diversa?

P28 - Un errore, io mettevo le mie attività lavorative dal più vecchio per primo e poi fino ad arrivare in fondo che era quello di ora, invece è il contrario, è meglio mettere quello che stai facendo e poi quando scorri vedi quelli prima, precedenti, io non pensavo però è giusto perché se una persona apre il curriculum e vede un lavoro di cinque anni fa rischi e poi non ci faccia caso che ce ne sono altri, o comunque già lì non gli interessa più e tutti erano lavori meno indicativi, meno centrati. E poi un'altra cosa che ho tolto due o tre lavoretti che avevo fatto che obiettivamente non avevano senso, quindi mi ha dato l'idea che se vuoi rientrare a lavorare nell'ambito educativo basta che tu metta le cose veramente necessarie in ambito educativo, quindi ho messo lavori e educativi, quindi per esempio ristorante che ho fatto non l'ho messo, però in un altro curriculum allo lasciato, cioè dipende, e poi ho messo tanti laboratori, esperienze che ho fatto qua, anche per esempio degli incontri, conferenze eccetera, li ho scritti perché comunque lì mi hanno consigliato di farlo ed in effetti è vero che poi lo possono anche guardare. E quindi sì o modificato un po' di cosette.

INTERVISTATORE - Più o meno quando pensi di laurearti?

P28 - Allora io vorrei laurearmi a luglio, perché gli esami in realtà con la sessione di giugno li finirò, a meno che non sia sfortunata ma non credo. Per ora è troppo veloce purtroppo, io sto descrivendo la tesi, ho iniziato a scriverla ad ottobre perché volevo laurearmi a luglio, il problema è che la facciamo sperimentare con la Torloni e quindi devo andare in carcere a fare le interviste, probabilmente rimanere anche due o tre giorni in Gorgona al carcere, quindi sono esperienze bellissime ma che durano un po'. Quindi probabilmente andrò alla fine di ottobre, alla sessione dopo. Peccato, perché mi sarei voluta laureare a luglio.

INTERVISTATORE - Però penso sia un percorso molto arricchente quello della tesi.

P28 - Sì sì ma infatti mi va benissimo. Ecco avessi dovuto rinunciare alla laurea a luglio per un problema mio di esami mi sarebbe dispiaciuto molto, anche se in realtà la prima sessione disponibile dovrebbe essere quello di ottobre-novembre per noi, però mi ero informata. Ma per la tesi questo ed altro. E poi è una tesi che ci vuol un anno per farla, mi sembra più che giusto.

INTERVISTATORE - Come immagini il tuo futuro professionale da qui ai prossimi due anni?

P28 - Allora sicuramente continuerò a scuola, e poi chissà mi piacerebbe entrare in carcere ma devo aspettare il concorso e il concorso è di 10 anni che non c'è, e quindi non lo so. E poi anche come insegnante. Quindi mi piacciono tutti e tre, sia l'educatore scolastico, più che nei centri diurni, anche lavorare in carcere mi piacerebbe tantissimo anche come docente, oppure a scuola.

INTERVISTATORE - Quindi quando dicevi del concorso ti riferivi al concorso per figure educative in carcere, non come insegnante all'interno della sezione carceraria.

P28 - No, perché l'insegnante in realtà puoi entrare già si fa il percorso...

INTERVISTATORE - Sì.

P28 - No, come educatore, è uscito 10-12 anni fa, non è più uscito, peccato, però insomma ci sto dietro.

INTERVISTATORE - Hai avuto modo di conoscere educatori che lavorano in carcere?

P28 - Sì sì in triennale, ho fatto anche interviste ai detenuti quindi sì conosco bene l'ambito, cioè io ho fatto una tesi che va ad aumentare diciamo nel vero senso della parola la tesi triennale. Della tesi triennale avevo preso una parte, cioè il padre in carcere, ora si fa proprio l'intervento rieducativo in carcere.

INTERVISTATORE - Bello molto interessante, immagino l'esperienza di Gorgona sarà sicuramente...

P28 - Speriamo che me lo permettano. A regola sì.

INTERVISTATORE - Perché attualmente ha elaborato sul carcere di?

P28 - Livorno e Gorgona entrambi in triennale, il problema è che non ho fatto le interviste in presenza, non me l'hanno permesso, o meglio sarebbe stato troppo lungo e per una tesi triennale non me la sono sentita, mi sono voluta laureare per poi... quindi ho mandato i questionari. Il problema è che non sono veritieri quanto un'intervista in presenza, si sa, soprattutto perché poi vengono anche controllati questi questionari, sanno che vanno a determinate persone quindi... si sono espressi anche abbastanza in modo critico però insomma meglio sempre in presenza.

INTERVISTATORE - Sì, sicuramente si colgono delle sfumature che altrove non si prenderebbero. Un'ultima domanda, che relazione vedi tra la tua prospettiva di carriera e il tuo progetto di vita personale?

P28 - Per me è legato, non riesco a... non mi pesa aver ritardato sotto il punto di vista personale un matrimonio, un figlio eccetera, cioè per me è tutto legato, nel senso che la mia carriera, come quella del mio compagno, perché viviamo insieme da cinque anni, non deve né pesare sulla vita personale ma neanche essere la cosa più importante, cioè secondo me è completamente legato, tutto ciò che arriva arriverà in entrambi i casi, cioè sia per la famiglia, la vita professionale, che per la carriera come deve venire, cioè quindi non mi sento di dover dire che qualcosa è più importante o meno importante dell'altra. Quindi per me sinceramente si sta legando bene nonostante sia veramente fuori dalla norma, ma per me è giusto così, cioè sono felice così.

INTERVISTATORE - Va bene, io ti ringrazio intanto.

INTERVISTA #29

INTERVISTATORE - Allora ciao (omissis), buona sera. La ricerca che stiamo portando avanti ha l'obiettivo di studiare lo sviluppo della employability dei laureati, quindi faremo diciamo un percorso, un'intervista sul tuo percorso di laurea triennale e magistrale, guardando alle scelte che hai fatto e alle prospettive future di quello che ci aspettiamo dal prossimo sviluppo professionale. Quindi guardando indietro al tuo percorso diciamo dalla fine della scuola secondaria ad oggi quali sono state le tappe fondamentali che hanno caratterizzato le tue scelte.

P29 - Beh sicuramente a partire dalla scelta del passaggio del cosa fare e dove andare. Sono stata legata sicuramente...

INTERVISTATORE - Dove lei fatto il diploma?

P29 - A Messina.

INTERVISTATORE - Dove vivevi.

P29 - No il diploma giù, nel mio paese, quindi a Ravanusa, vicino al mio paese, vicino a Licata. Poi ho fatto la scelta di rimanere comunque in Sicilia, rimanere lì, non andare molto lontano, quindi sono rimaste in Sicilia che è a un passo dall'Italia diciamo così, però rimanendo sempre in zona, non ho scelto né Palermo né Catania per diverse motivazioni, per organizzazioni, per la città, Palermo non mi è mai piaciuto. Ho scelto Messina perché comunque è una cittadina molto moderna rispetto a tutte le altre della Sicilia. Quindi la prima scelta è stata quella, restare o meno lì. Sono rimasta lì perché ero legata anche da un aspetto personale più vicino, però vabbè poi quando ho finito non l'ho più fatta questo tipo di scelta, ho fatto una scelta più su quella che era la professionalità, quello che posso imparare, quello che mi fa crescere. E quindi lì sono stata tra virgolette costretta dall'affetto né rimanere giù, però non mi sono pentita comunque di averlo fatto lì perché serviva la prima tappa di esperienza anche fuori di casa, perché comunque sia anche ferro a Messina non era vicinissimo come Palermo o Catania rispetto al mio paese, sono cinque ore sull'autobus, il prezzo era anche poco economico, quindi tornavo a casa una volta al mese, un po' come quando si va fuori alla fine, tant'è che mi dicevano vabbè sei andata a Messina facevi prima ad andare a Roma; è vero, facevo prima ad andare a Roma.

INTERVISTATORE - Perché Licata è sulla costa sud della Sicilia.

P29 - Sì sì, io non sono proprio Licata, sono un proprio all'interno loro molto vicino Licata.

INTERVISTATORE - E quindi poi dopo sei arrivata Firenze.

P29 - Sì sono arrivata a Firenze perché c'era un'altra collega di Messina che avevamo fatto il percorso triennale insieme, l'aveva finito però sei mesi prima, io ho finito a marzo e finendo a marzo ho voluto dare uno stacco, mi sono fermato un attimo anche per pensare e capire cosa fare, se andare via, però già l'idea di andar via c'era, e quindi poi ho scelto Firenze. Era tra le tre città che avevo pensato, c'era Milano anche e Roma, però ho scelto Firenze perché tutti "ma Firenze è più piccolina, più vivibile", e in effetti poi è quello che ho trovato sia per l'età, perché avevo il sostegno di questa collega...

INTERVISTATORE - Chi era questa collega?

P29 - Sara.

INTERVISTATORE - Sara?

P29 - Posso fare il nome?

INTERVISTATORE - Certo.

P29 - Sara Cucinotta, non so se la conosci.

INTERVISTATORE - Certo.

P29 - Mi ha consigliato e mi ha detto sì vieni non ti preoccupare, anche se diciamo quello per cui abbiamo studiato alla triennale è più sul sociale, più sugli ambiti sul rapporto diretto con la persona, lì magari si studia qualcosa di un po' diverso perché c'è la risorsa umana, la valutazione nel campo della promozione dell'adulto, anche in azienda sentire

parlare questa parola molto, “ma Sara sei sicura?”, sì non ti preoccupare perché comunque ti danno alla formazione, fanno fare progetti, c’è molta pratica rispetto a quella che abbiamo fatto giù e quindi dice io te lo consiglio. Mi sono sia fidata della sua parola ma anche diciamo guardando gli altri percorsi formativi ho scelto di venire qua Firenze.

INTERVISTATORE - E guardando indietro a questo percorso che cosa cambieresti?

P29 - Cosa cambierei, forse me stessa.

INTERVISTATORE - In che senso?

P29 - Nel senso che da quello che ho imparato a tornare indietro magari c’avrei messo meno ansia, meno proporzioni e più determinazione, cioè ce l’ho avuta comunque perché sennò non sarei arrivata alla fine, però più consapevolezza della determinazione che c’era in me, perché in realtà c’è stata, me la facevano notare gli altri, infatti comunque c’è stata una differenza tra la triennale e la specialistiche, la specialistica l’ho presa molto più tra virgolette alla leggera della triennale, e quindi ancora una volta però dico...

INTERVISTATORE - Alla leggera nel senso con più serenità, cioè non con meno serietà.

P29 - No no, non come una serietà perché quella c’era sempre, perché cioè quando fa parte di te, è un tuo modo di fare non lo togli facilmente, però meno ansia, meno preoccupazione, meno anche credere a me stessa ma crederci di più. Poi rispetto al percorso boh, un po’ come la domanda che mi è stata fatta alla laurea, magari qualche materia che dia un po’ un quadro generico anche di quello che c’è di altro, di altri ambiti lavorativi possibili, quello sì, quello un po’ mi è mancato.

INTERVISTATORE - Tipo?

P29 - Tipo sì qualcosa proprio perché la mia tesi era sulle cooperative socioassistenziali, le cooperative sono uscite fuori qui all’università un po’ più durante i corsi ma dopo, provai per la tesi, e perché c’era pure la convenzione con Legacoop eccetera, quindi magari farle emergere prima, perché abbia fatto molta formazione su quella che è la metodologia, gli strumenti, fare il progetto, si scrive questo `sono quegli altri, tutto molto utile davvero, però effettivamente c’è mancata quella parte un po’ più del sociale, che forse abbiamo più vissuto tra di noi collaborando, facendo i progetti in gruppo, però come materia più da un punto di vista pedagogico c’è mancata. Quindi in questi ultimi due anni tipo mi sento più carente in materie come la pedagogia, che non l’abbiamo più toccata completamente.

INTERVISTATORE - Concentriamoci adesso sulla fine della scuola secondaria e l’inizio della laurea triennale, come sei arrivata a scegliere il corso di scienze dell’educazione e della formazione?

P29 - Allora non ti dico che è stato casuale ma quasi, perché in realtà ho fatto lo scientifico e poi sono sempre stata una persona a cui piaceva sempre fare qualsiasi cosa, quindi non era specifica in una materia, più brava in un’altra o mi appassionava qualcosa, quindi fin da piccola non ho mai avuto una mia identità ben definita, però sono sempre stata molto attiva, ho sempre fatto più cose, sia dal punto di vista non sportivo, ho fatto nuoto, ho fatto danza, richiamavo, quindi da me si dice para l’arte, come si dice qui, impara l’arte e mettila da parte, sono cresciuta con questo detto, e quindi ho sempre fatto molte cose, non mi sono mai specificata su qualcosa, però c’era una cosa che volevo fare e volevo fare logopedia, però sia per non volontà Yamaha la volontà mia non c’è stata nel formarmi bene per fare il test d’ingresso perché sapevo i miei limiti nel senso che sapevo che se non facevo un corso di formazione di quelli che ti preparano non arrivi preparata per fare un test con la bassa che ti dà il liceo scientifico e con quello che sapevo che stavo facendo, perché il mio liceo scientifico era un liceo classico mancato, alla mia classe soprattutto, quelli sapevo a cosa andavo incontro, sapevo che non sarei entrata perché al testo di professioni sanitarie si presentano persone pure già laureate, quindi dici no mi superano sicuramente. Quindi io mi sono preparata, sono preparata sicuramente ma su quello che avevo e che sapevo e che dicevano loro che ci sarebbe stato nel test ma ovviamente non era così, c’erano così anche in più. Sì mi sono piazzata bene però non per entrare. La seconda opzione era l’educazione e e formazione lì a Messina perché tra le

varie attività che ho sempre fatto c'è sempre stato il volontariato, animazione con i bambini, con gli anziani, quest'aspetto pure di stare a contatto con le persone, ascoltarle, e quindi il mio ragazzo mi dice ma perché non lo fai pure, c'è pure questa cosa qui, e quindi mi ha aperto un altro mondo.

INTERVISTATORE - Perché lui che cosa fa?

P29 - Faceva, cioè fa, ha fatto ma io non ci divido più nulla, lui faceva giurisprudenza. Semplicemente mi invogliava...

INTERVISTATORE - Pensavo ci fosse...

P29 - No no non c'era nessun legame, mi vedeva propensa a queste attività insomma con i bambini, con le persone in generale, infatti una delle cose che mi piaceva anche a psicologia però me la sconsigliavano tutti "ah non c'è lavoro, non c'è questo, non c'è quell'altro", infatti ho detto va bene provo il primo anno, comincio, se non mi piace proprio del tutto, vedo che non mi interessa o non fa per me nel frattempo mi preparo di nuovo veramente per logopedia. E poi mi è piaciuto, l'ho sentito mio e quindi ho continuato.

INTERVISTATORE - E all'interno del percorso di laurea triennale quali sono gli insegnamenti e le attività formative che ritieni siano state fondamentali.

P29 - C'erano delle materie in particolare che mi porterò, ma la maggior parte delle materie, tra cui pedagogia speciale dell'ansia minorile, che pensa sia stata quella che proprio mi ha segnato più di tutte, che mi ha indirizzato, infatti ho sempre avuto l'idea in questi due anni dopo la laurea triennale di andare a lavorare in carcere con i minori, e sarà stato il professore, molto carismatico, è morto, aveva un tumore, e continuava, ha insegnato fino all'ultimo, e penso sia stato proprio un esempio, ma lo è stato non solo per me ma per chiunque sia passato dalla sua materia, ascoltarlo anche solo per delle frasi, diceva sempre per ciò che un educatore non può mai partire dicendo una persona se è quadrata non può morire tondo, basta trovare una leva su cui far girare il mondo e poi tutto va bene per chiunque, quindi quello che dev'essere un educatore è quella persona che deve indirizzare il ragazzo a fargli capire qual è la leva, non dargliela ma fargliela trovare. Lui mi ha ispirato molto. Quindi era questa materia. Poi un altro professore che faceva analisi dei contesti formativi, anche questa materia per me è importante, e ho fatto molto sulla comunicazione con lui, sulla comunicazione non verbale, lui ci sapeva leggere, un professore che è riuscito anche a fare delle lezioni frontali però diciamo interattive, e riusciva a interagire con tutti perché ci comprendeva veramente solo con lo sguardo, e quindi anche questo diciamo che ha contribuito nella formazione per capire quanto è importante capirsi contro la comunicazione non verbale. Poi ce n'era un'altra che mi ha fatto dannare, ma dannare nel senso che era una pazza a lezione, anche poi all'esame, che faceva metodi e tecniche di qualcosa, metodi e tecniche formative, una cosa del genere, tecniche di qualcosa, e lì sì è stato pure quello utile perché comunque ti danno tutte le basse, strumenti e metodi da utilizzare nella didattica e cosa del genere. Poi ce n'era un'altra, e vabbè poi ho fatto psichiatria e tecniche neuropsichiatriche, che sono due materie diverse, quindi psichiatria ho dovuto studiare il DSM4, e scienze e tecniche neuropsichiatriche poi tutte le altre varie terapie, teatro-terapia che adesso invece sto vivendo con servizi civile, infatti da lì chissà quando riuscirò a farle, però sì sono state interessanti e formative, così come anche il tirocinio che ho fatto gioco di bambini perché ho avuto la fortuna di trovare un maestro veramente competente, professionale al massimo, non mi faceva stare lì a guardare e basta, mi spiegava quello che faceva e perché lo faceva, e da lì ho imparato tanto.

INTERVISTATORE - E all'interno di questo percorso quali competenze pensi di aver sviluppato?

P29 - Alla triennale sempre trasversali sicuramente, quindi a relazionarmi, a comunicare, poi gestire il tempo, organizzare.

INTERVISTATORE - E la triennale ha previsto un periodo di tirocinio?

P29 - Sì.

INTERVISTATORE - Che tipo di tirocinio era?

P29 - Era 75 ore con una classe di bambini dai 3 ai 5 anni, stavo lì, tutte le attività dalla mattina fino a che andavano via.

INTERVISTATORE - E che cosa pensi di aver appreso all'interno di questo tirocinio?

P29 - Le modalità didattiche, della didattica con i bambini, e ora bisogna tornare indietro nel tempo, sì la gestione della classe comunque, il fatto che alcuni bambini hanno bisogno di rituali giornalmente per abituarsi e capire il perché anche delle cose, non lo capiscono subito, capiscono un rimprovero che invece va fatto subito, se lo fai in questo momento e lo vedi e sei lì davanti allora lo fermi e lo fai a ragionare, non gli dai solamente il rimprovero, glielo fai capire e gli fai anche perché è rimproverato e lo metti magari in castigo per così dire, e quindi quando lo rimproveri lo rimproveri qui adesso nel momento in cui sbaglia perché tra 5 minuti lui si scorda tutto, anche se fa un torto ad un compagno, quindi capire anche la psicologia del bambino, cioè che per tenere una classe non significa dire solamente che belli i bambini, bisogna fare tutto con un criterio logico, e quindi essere un po' più autorevoli, e non autoritario perché comunque non ti ascoltano ma ti saltano sulla testa, quindi serve sia il dolce che l'amaro, lì c'erano le suore pure e c'era una suora che diceva questo ai bambini bisogna dare sia il miele che il carbone.

INTERVISTATORE - E come sei arrivata poi nel dettaglio ad indirizzarti verso questo percorso di laurea magistrale? Cioè nello specifico se non sbaglio ti sei laureata marzo del 2015, che cosa è successo in quel periodo che è intercorso tra la fine della tua laurea triennale e il trasferimento a Firenze e l'inizio della laurea magistrale?

P29 - Da dove ho iniziato bene o male prima lo stavo dicendo perché mi ha indirizzato questa mia collega che era partita qualche mese prima, però nel frattempo ovviamente ragionavo e pensavo a cosa dovevo fare. La prima cosa che ho fatto sono partita...

INTERVISTATORE - E dove sei andata?

P29 - Sono andata a Torino e a Genova, dopo la triennale diciamo che mi sono liberata, sono stata serena perché veramente la triennale l'ho passata in maniera abbastanza rigida e forte, non facevo altro che studiare io alla triennale, stavo solamente sui libri, non uscivo. Poi questo istituto dove ho fatto il tirocinio è anche casa mia tra virgolette, vivevo e in un pensionato di suore, erano suore che erano di fronte all'università, comodissimo anche per i miei genitori, per i mezzi da ragazzo, però io non uscivo, all'orario di ritorno il tragitto che c'era tra lì e il centro, era abbastanza lungo, nessuno aveva la macchina, con le colleghe se ci vedevamo ci vedevamo a casa loro e rimanevo a dormire fuori, ma vita mondana zero. Quindi sono stata chiusa lì a studiare. Giustamente quando poi è arrivata la fine ciao, mi sono liberata di tutto, sono stata a far nulla, cioè non facevo niente, viaggiare e poi ovviamente a cosa fare, perché pensavo non mi voglio fermare, ce ne voglio fermare un po' ma non troppo perché altrimenti non continuo. Pensavo anche ad un master però poi ho visto questa a Firenze, ho guardato il percorso formativo, ho parlato con Sara e ho scelto.

INTERVISTATORE - E quali altri elementi, oltre diciamo al consiglio dell'amica, hanno influenzato la tua scelta?

P29 - Non lo so, non ci sono stati altri a parte questi, tranne che io poi mi sono decisa perché ho detto proviamoci, più che altro quello, ripeto dopo la triennale ero aperta a nuovi orizzonti tant'è che c'è anche il fatto di prendere un aereo e andare via, volevo spostarmi da giù e andare via, non m'importava dove e perché, cioè volevo sicuramente migliorare le mie capacità, le mie competenze però non sapevo dove stavo andando in realtà.

INTERVISTATORE - Ti faccio una domanda a cui se preferisci puoi non rispondere non ti preoccupare, perché prima hai accennato a qualcosa di questo tipo presso la dimensione affettiva nelle tue scelte, che ruolo hanno avuto o non hanno avuto nella tua scelta di venire a Firenze.

P29 - Per Firenze meno, sono state meno presenti le scelte affettive, anzi le omesse prove da parte perché appunto con l'esperienza passata ho detto basta adesso devo pensare a

me, alla mia formazione, a quello che sono io e a quella che è la mia crescita, perché mi vedevo comunque chiusa. A Messina avevo scelto lì di fare il percorso magistrale perché ho visto che nel percorso magistrale c'era come certe scienze pedagogiche o scienze cognitive, scienze cognitive lo sappiamo è solo ricerca alla fine, quindi non vedevo uno sbocco futuro, scienze pedagogiche non volevo farlo perché ho detto non voglio principalmente diventare una pedagogista, insegnare eccetera, voglio aprirmi altre strade, cerco una strada che mi dia più possibilità. E quindi ho pensato a questo, ho pensato a ad avere io di più, non ho voluto guardare agli altri, non ho guardato alla famiglia, agli affetti diversi dalla famiglia, a nulla, sono andata perché ho detto basta stavolta penso a me, a quella che è la mia carriera poi magari futura, in questo sono sempre stata spinta anche dai miei genitori perché non avendo studiato più di tanto mi hanno sempre indirizzato dire no studia, vai, vattene, non ti preoccupare, ci vediamo, torni, sì poi hanno le ramanzine "ah ma perché non scende Natale?" "mamma ma perché devo studiare" eh, però l'affetto c'è sicuramente, e frena in alcuni momenti, quindi ci sono momenti ovviamente di malinconia e di "no voglio tornare a casa", però dopo la triennale no, cioè dopo la triennale mi sono liberata da questa cosa e ho voluto pensare a studiare.

INTERVISTATORE - E andando alla laurea magistrale quali pensi siano state le attività formative fondamentali in questo percorso?

P29 - Quelle sempre che dicevo prima, quindi la metodologia la prima materia con la professoressa (omissis), perché c'ha ha spiegato effettivamente il progetto da tutte le parti, mai visto in vita mia un progetto quindi non sapevo come se facesse, la metodologia, gli strumenti, che all'inizio sembravano ah che cosa stiamo studiando, non imparerò mai, anche per fare quella materia per prepararla stavo impazzendo però in realtà poi si sono rivelate le basi proprio fondamentali per tutti e due gli anni, a parte che poi le abbiamo poi ripetute anche con le altre materie, con (omissis), con i laboratori che abbiamo fatto con la (omissis), e quindi si sono un po' ripetute e sono state tutte fondamentali, non ce n'è stata una che è stata più o meno dell'altra. Ecco forse ritornando alla domanda di prima a ampliare anche quella che era stata la materia di sociologia che avevo fatto con Buccarelli, poi io me ne sono scelta una da me...

INTERVISTATORE - Con chi?

P29 - L'ho fatta con Spini.

INTERVISTATORE - E oltre alle competenze di progettazione quali altre competenze ti ha fornito questo corso di laurea magistrale?

P29 - Come dicevo anche prima il fatto di aver vissuto alla necessità di dover lavorare in gruppo e capire come si lavora in gruppo...

INTERVISTATORE - In che senso?

P29 - Nel senso che comunicare con più persone, organizzarsi, scegliere, fare delle scelte, dividersi il lavoro, dividersi anche le parti da dire, perché era come una scenetta di teatro volte, e anche in questo non me la sono presa molto, ho imparato a controllare le mie furie per delle persone che magari facevano le bambinate, perché abbiamo 10 minuti, siamo quattro persone, non ti puoi presentare con tre pagine da dire o dire "quelle tre slide le dico io" perché vuoi apparire, va bene vuoi apparire tu? Fatti le tre slide, me ne resta una e mezza? La farò bene. Basta.

INTERVISTATORE - Certo, tanto non servono tre slide per apparire, ne basta anche mezza.

P29 - Esatto, ho detto mi faccio il mio, va benissimo, quindi ho imparato anche questo, cioè fondamentalmente è aumentata la mia autostima in questi due anni, la capacità di percepire le mie capacità stesse, e appunto tollerare più gli altri, questa è una cosa che è aumentata già dalla triennale perché convivendo anche con altre persone si diventa più tolleranti. Io ero già una persona paziente però non a casa, a casa o con le persone che conosco di più strillo, invece ho imparato con le persone con cui ambito, anche a casa infatti sono diventata più tranquilla.

INTERVISTATORE - Cosa pensi che abbia aiutato questa posizione di consapevolezza sulle tue capacità? Cosa ti ha aiutato ad acquisire questa consapevolezza?

P29 - I risultati ottenuti è l'amicizia nonostante tutto che si sono comunque create, quindi sicuramente sì questo punto i risultati e le conoscenze acquisite, tutto il percorso comunque che mi ha portato ad essere più serena. Anche l'ambiente devo dire, voi molto tranquilli anche nello spiegare, dare spiegazioni, a sciogliere ogni dubbio, poi eventualmente è normale siamo umane c'è stato un professore o una professoressa risponda in quel momento in maniera un po' più insidiosa e ti fa sentire piccola piccola, però ti fanno crescere anche queste cose.

INTERVISTATORE - Che tipo di esperienza professionale quindi di tirocinio hai avuto per la magistrale?

P29 - Per la magistrale ho fatto il tirocinio in una comunità per minorenni, stranieri non accompagnati, e c'erano anche quattro casi in restrizione cautelare. L'ho fatto giù, al mio paese, perché in realtà dovevo cominciare qui, avevo cominciato già a cercarlo infatti a dicembre, però poi ci sono stati diversi ostacoli...

INTERVISTATORE - Tipo?

P29 - Una serie di vicissitudini amare tipo e il consorzio (omissis) io lo eliminerei dalla lista perché non sono per niente umani...

INTERVISTATORE - In che senso?

P29 - Non c'è stato un buon rapporto, almeno all'inizio si è dimostrato tranquillo, aperto, mi ha dato molto materiale anche già sui minori, sulla base dell'adolescenza, "ci potresti aiutare a fare questa ricerca, si potrebbe andare a Bologna a fare questo, quell'altro", molto propenso ad aiutarmi, aperto insomma a far capire come si dovevano svolgere le cose, ma non si riusciva ad arrivare ad una file, non si riusciva a finire di scrivere il progetto, a firmare questo progetto. Solo con me, perché nel frattempo c'era un'altra mia collega che è arrivata dopo di me a fare tutta la prassi, due volte e aveva già il progetto firmato. Io rispetto a quello che ho detto prima invece non mi sono placata perché mi è sembrato un'ingiustizia ed io di fronte alle ingiustizie non mi fermo perché non è giusto, la stessa giornata lei andava lì a ritirare il foglio e io andavo lì per ancora finire questo benedetto progetto, che tra l'altro mi ha detto "sì ricopiatelo lì", c'era un altro dico "eh sistemalo tu, scrivilo tu", no, il progetto si fa insieme, però dico vabbè infatti quando io scrivevo gli rompevo un po' le scatole "ma devo scrivere così?", ma non perché non volevo o non sapevo farlo però volevo il suo consenso. Si continuava "però io adesso c'ho da andare, magari lo finisce e poi...", di nuovo non è possibile, "però siccome noi dobbiamo andare, stacca tutto", stacco tutto e il giorno dopo questa mia amica mi dice "no ma io già ho firmato", ma come scusami qua mi sta facendo perdere tre mezzi, perché sono passati veramente per mezzi poi, e finiva il tempo, dovevo cominciare pure a pensare alla tesi e tutto, dovevo fare gli esami di giugno, e quella volta ho detto io quel giorno lì tra l'altro mi disse "eh però vediamo per il periodo", ma come vediamo per il periodo, "perché prima do la prioritari tirocinanti del corso di formazione del consorzio", no scusami è da due mesi e mezzo che stiamo qua a progettare e sapevi che ho tot ore da fare, te le devo fare entro un periodo ed ora mi stai dicendo che forse non mi ci fai rientrare, no, vi faccio sapere e vediamo di andare avanti, "sì sì ma però vi faccio sapere perché ripeto devo dare...", lì già era una, all'indomani della mia amica mi dice già io ho firmato, ho detto basta sto scoppiando, e gli ho scritto o gliel'avevo detto di presenza, non mi ricordo, comunque gli avevo detto che non mi sembrava giusto perché c'era da quest'altra che era arrivata dopo, stava per iniziare, ed io che ero lì da due mesi e non sapeva nemmeno se ne poteva inserire. Allora lui se l'è presa sul personale, ha detto che io mi faccio degli affari degli altri, che mi dovevo fare gli affari miei e non i suoi ma in realtà erano i miei e non stavo facendo nulla di male, c'è almeno penso, era lui che si è trovato praticamente con le mani nel sacco perché è stato scoperto da me, cioè io ho capito che non lo stava facendo fare perché doveva dare la priorità ai suoi tirocinanti, allora lì quindi si è dovuto interrompere. Una serie di vicissitudini per questo, perché

anche prima di arrivare a questo alla scelta del consorzio (omissis) e del posto, di dove farlo, avevo cercato di capire anche dove, infatti ero andata prima dalla professoressa (omissis), però lei in realtà invece di indirizzarmi devo dire che non mi ha indirizzato, mi ha fatto confondere ancora di più, poi sono arrivata lì e poi lì sono impuntata che volevo andare lì, ho detto vabbè lo faccia in paese, più che altro proprio per questione di tempo, perché dico mi faccio gli esami, mentre, nel frattempo vanno avanti le procedure per la convenzione, arrivo lì, mi rovino l'estate, va benissimo, però chiudo, faccio quello e basta.

INTERVISTATORE - E invece come sei arrivata poi a Confcooperative?

P29 - Un po' sempre qualche con Sara, Sara è il mio angelo custode, sia a mia madre che da anni, anche prima di fare la magistrale ma l'aveva detto, mi aveva detto "Marty vedi che c'è il servizio civile", avevo fatto la domanda, avevo fatto il colloquio al mio paese stesso alla misericordia. Lì sono entrata, il problema è che dovevo cominciare pure l'università nel frattempo, allora mi sono ritrovata se accetti poi non puoi accettare più e non puoi più nemmeno presentare la domanda in tutta la tua vita, quindi ti conviene di non accettare completamente e poi ti ripresenti. Quindi l'anno scorso siccome ha visto di nuovo mia mamma che vede, perché lavora pure una casa di riposo, e vede nuovi servizi civili "(omissis) vedi che c'è di nuovo il bando" "sì mamma e ora vediamo", non lo volevo quasi fare perché come parlavo l'altra volta con Gaia praticamente avevo paura di dover fare contemporaneamente la tesi e lavorare, il mio incubo più grande fare due cose contemporaneamente soprattutto mettendoci di mezzo l'università, io se devo fare l'università devo fare quella e basta. E quindi non volevo però poi ho detto va bene dai ci troviamo, tanto vedrà e non prenderanno mica me. Sì, poi mi hanno chiamata e poi ho preso la situazione come è venuta.

INTERVISTATORE - E dove sei a fare il servizio civile?

P29 - Sono in un centro diurno per disabili adulti, della cooperativa il Girasole.

INTERVISTATORE - Dov'è?

P29 - In via santi cristiani, Coverciano. Poi infatti la scelta è stata anche per questo motivo perché era dietro casa, avevo fatto lì Sara, perché parlando "poi sai voglio fare la domanda al servizio" "sì falla tanto io sto finendo", perché lei sta facendo il servizio lì proprio, "lo potresti fare anche qui perché vicino alla residenza", perché vicino alla laurea io sono stata alla residenza universitaria che c'è lì, e quindi dice "prova e vedrai magari ti prendono, fallo, è vicino, poi sono tutti bravi, cordiali, competenti". A casa invece con me c'era una coinquilina che pure doveva fare la domanda e parlandone stavamo facendo un po' tutti la domanda per il servizio civile alla nostra età, parlando "sì la sto facendo, perché la sto facendo pure io lì perché Egisto potendo il tirocinio e devo fare domanda lì", bene alla fine praticamente stiamo facendo il tirocinio insieme con la coinquilina perché un giorno poi a settembre c'è arrivata la notizia, lei mi ha scritto "buongiorno collega da oggi", siamo ogni giorno a vederci e a sopportarci, sì strano. Tra l'altro poi non è che mi ha sorpreso, sono stata contenta del fatto che quando ho fatto il colloquio ci hanno fatto il colloquio quelli proprio di Confcooperative, quindi è (omissis) Palesso e Omissis, e poi ci avevano chiamato perché dice "serve chiamare per far un colloquio anche con lo psicologo qui del centro, sei disponibile?" "io sono in Sicilia" dice "se no si può prolungare anche poi dopo a settembre", va bene aspetto questa telefonata e niente. Praticamente siamo riuscite a capire che alla fine siamo state selezionate direttamente da Confcooperative, quindi non c'entrava niente poi più il centro.

INTERVISTATORE - Sì sì perché è Confcooperative la detentrica del servizio civile che poi smista.

P29 - Sì sì però c'era previsto anche un colloquio poi con la cooperativa stessa, infatti c'avevano chiesto "ma tu hai avuto qualche contatto con..." "no non c'ho mai parlato con loro", quindi da una parte mi ha risollevata questa cosa ho detto wow, mi sono fatta i complimenti. Poi tra l'altro ho scelto quest'ambito puro perché era l'unico che non avevo mai toccato effettivamente da vicino, bambini, anziani sì, giovani, il tirocinio l'avevo

fatto lì, con i ragazzi minori, però con i disabili avevo un compagno di classe alle medie disabile, pochissimo rapporto, quello che c'era sì c'era, si voleva bene, ci giocavamo ogni tanto, però era poco, era molto poco lo devo ammettere, però poi non ho avuto mai la possibilità di avvicinarmi proprio anche dal punto di vista educativo, formativo, infatti l'anno scorso mi sono iscritta anche all'Elios, è un'associazione di volontariato, e hanno anche all'attività del sabato con i disabili, però c'era anche neuropsichiatria infantile che è per depressione, anoressia, bulimia, queste cose qua, e quindi mi ero indirizzata direttamente per neuropsichiatria, anche perché dal nome neuropsichiatria infantile era quella che mi attirava di più, in realtà hanno completamente cosa diversa da quello che può sembrare il nome perché è più sull'anoressia e bulimia, queste cose così, e poi come attività non si può fare da volontari un lavoro di educatori, non si fanno partecipare ad attività riabilitative, cioè niente, ci fanno fare solo l'attività ludica per intrattenerle e farle svagare. Però a parte quello dall'altra parte come seconda scelta avevo quella dei disabili, e poi quindi si è presentata, c'è stata l'opportunità del servizio civile e quindi mi sono interessata su quello.

INTERVISTATORE - E il tipo di esperienze hai avuto con il job placement dell'Università?

P29 - Allora diciamo che non sono mai riuscita a fare tutti quelli che volevo, volevo fare tutta la giornata perché era poi tutta la giornata piena e non sono mai riuscita, una volta non sono riuscita a iscrivermi in realtà quindi ho fatto solamente il career day, il curriculum, e poco.

INTERVISTATORE - Però potresti farli ora.

P29 - Infatti era una domanda che volevo fare, ma si possono fare anche adesso?

INTERVISTATORE - Certo, anzi proprio ora per due anni dopo la laurea c'è la possibilità di iscriversi.

P29 - Ah ancora due anni? Perfetto, anche perché poi avevano cominciato sia le lezioni, sia gli esami, proprio per quella cosa lì di ah non ce la faccio, ah devo studiare, molto spesso tipo il job placement e tutte queste cose qua non sono riuscita. Una volta che volevo iscrivermi era già tutto pieno, poi un'altra volta lo dovevo fare me invece sono dovuto scendere giù in Sicilia e non l'ho potuto fare.

INTERVISTATORE - E le attività che hai fatto che cosa ti hanno...

P29 - Ho fatto i seminari più che altro.

INTERVISTATORE - Che cosa ti hanno trasmesso insomma?

P29 - Una domanda di riserva? No sto scherzando. Cosa mi hanno trasmesso, sicuramente che ci vuole un'organizzazione proprio dell'evento bestiale, e che posso immaginare, però come tutte le cose che sono un po' più complicate da organizzare e gestire poi non sempre hanno il riscontro che si deve avere, perché spesso da alcuni seminari non sono uscita con le idee chiare...

INTERVISTATORE - Tipo quale?

P29 - Tipo quando ho incominciato ad andare per le cooperative, sì è vero c'hanno parlato delle cooperative, me ne ricordo una in particolare, poi vai lì a parlare con loro per chiedere informazioni e ti dicono "no guarda forse è meglio se vai da...", c'è allora che sei venuta a fare? Presenti la tua cooperativa, presenti la tua esperienza che è bella, molto bella, mi dai la forza, la grinta di dire ce la posso fare anch'io, quindi ci si può unire con altre persone, prendo esempio e vado avanti e faccio anch'io, però se io vengo da te a chiederti se posso venire a fare un'esperienza anche per il tirocinio e mi dici no, da me no perché è troppo lontano, cioè mi demoralizzi, allora che cosa fai da una parte a parole, in teoria siamo bravi e poi nella pratica mi tiri indietro. Quindi diciamo un contrasto tra il dire e il fare.

INTERVISTATORE - Andiamo all'ultima domanda sulle prospettive future, come immagini il tuo futuro professionale da qui ai prossimi due anni.

P29 - Due anni compreso quest'anno?

INTERVISTATORE - Sì, non in senso stretto ovviamente però non da qui alle prossime settimane ma da qui ai prossimi anni insomma.

P29 - Allora su questa cosa ci stiamo pensando, c'è (omissis) con (omissis) ci stiamo pensando, e mi chiedono tutti perché ora finendo con la laurea "adesso che fai, ma rimani a Firenze, vuoi rimanere a Firenze?", allora fino a dicembre sarò a Firenze, farò il servizio civile, lo porterò a termine, sicuramente comincerà mandare qualche curriculum alle cooperative, anche se sono frenata quest'anno dal servizio civile stesso, perché da una parte il servizio civile rappresenta una sicurezza, una certezza, dall'altra se faccio una domanda o mando anche la messa a disposizione non lo posso fare perché se mi chiamano per le sostituzioni chiamano alla mattina e io lì l'orario di turno è dalle nove alle tre o dalle dieci alle sedici, quindi sono limitata. Quindi magari verso gli ultimi due mesi del servizio civile incomincerò meglio a... quindi per il momento cercare qualcosa di appoggio come lavoro, anche serale, però ovviamente cercare anche qualcosa di più inerente agli studi fatti. Quindi si spera che da gennaio 2019 io sia impiegata già da qualche altra parte come educatrice.

INTERVISTATORE - Okay quindi il profilo su cui ti vuoi concentrare è quello dell'educatrice.

P29 - Allora come dicevo prima quello che è diventato quasi non è il mio sogno ma diciamo un'aspirazione è andare a fare l'educatrice in carcere minorile, quindi ci sta anche che da qui a dicembre, mentre sono a fare anche il servizio civile mi informo e mi formo su quello che può essere questa figura professionale, perché non mi sento competente su questo, anche questo è venuto fuori durante gli anni, sì ho fatto quella materia bellissima, e okay, che ti ispira, però capisci che servono tante altre cose, nel corso di questi due anni le leggi del territorio, questo e quell'altro, serve formarsi per entrare e anche per capire dove arrivarci. E quindi ci sta che ho quest'idea, però diciamo che quell'essere quasi multitasking, finendo il diploma, ce l'ho quasi un po' tuttora su questi ambiti qui, perché sicuramente c'è la bassa della triennale sua educazione sia bambini che adulti, poi facendo anche il servizio civile lì sono disabili adulti, ci sono anche più giovane, 23 anni, quindi come educatrice sicuramente lo sento mio. È una sfida sulle risorse umane per me stessa e mi mettere in gioco su questo, anche l'anno scorso per il tirocinio a proposito, visto che c'erano problemi eccetera, ci aveva proposto la professoressa (omissis) un tirocinio di sei mesi nelle risorse umane, e lì aiuto non sono capace, ma che devo fare, lo faccio o non lo faccio. Quando poi mi sono decisa ho detto sì va bene, però mi sono decisa perché ho detto mi metto in gioco, ecco l'idea è questa, perché comunque lo vedo un po' difficile, cioè non lo so perché ma la vedo come una montagna, però devo provare, appunto per poterlo dire che non fa per me devo provarlo, e per questo motivo avevo accettato poi il posto, anche quella lì è stata un'esperienza, avere una risposta subito.

INTERVISTATORE - Comunque qui a Firenze.

P29 - Sì Firenze o appunto cercando ed informandomi dicevano che c'era Bologna su quest'ambito che è molto più... però comunque non tornerei giù, anzi è un mio incubo.

INTERVISTATORE - In che senso?

P29 - Tornare giù in Sicilia.

INTERVISTATORE - Perché?

P29 - Io infatti di essere a dicembre vedo la fine tornare giù significherebbe stare a casa, magari sì potrei chiedere o portare il curriculum alle cooperative lì, e possibilmente anche trovare un lavoro nelle cooperative, ma si tratta di cooperative di paese, piccole, quindi e retribuzione minima, non so quanto costante, troppo vicina a casa, il che significa fare da tassista a tutti, vai a prendere la sorella, vai a prendere la nonna, la spesa, quindi mi sentirei in gabbia, mi sentirei completamente adulta. Da una parte piace perché comunque collaborare a casa ti insegna tanto, sono cresciuta lì e quello che sono adesso lo sono perché sono stata a casa, però dal punto di vista professionale e di carriera mi sentirei persa, non vedrei un futuro, sarebbe un accontentarmi forse, posso anche sbagliarmi per

carità, ci sono anche lì le cooperative, stanno nascendo anche adesso case di riposo più all'avanguardia, quindi magari parlo così perché anche lì non lo provo, però per esempio anche dal terzino che ho fatto lì nella comunità io avrei cambiato tutto, non parlavo perché ero una tirocinante però c'erano delle cose veramente assurde. E quindi quello che penso se devo tornare in Sicilia a tornarci con un team e tornarci con una base di esperienza, ma non solo perché dici arrivi lì con un blocco di carte così che ti dicono ho fatto questo, questo e quest'altro, ma magari avere un solo foglio, aver fatto una sola esperienza di due anni o anche solamente tre di formazione per arrivarci irrobustita, nel senso con delle idee chiare, un progetto vero, che non se ne vedono di progetti veri e anche quando vai al servizio civile vedi che ti guardano "sì questo è il progetto", anche lì al tirocinio "qual è il progetto?" "è il PEI" "e di che cosa è composto?" "sai dopo la triennale ho una specialistica..." sei curiosa effettivamente di avere in mano che cos'è un PEI, quindi chiedi alle educatrici di spiegarti come si fa, "e ci sono i dati anagrafici, la storia e l'obiettivo", "ah sì è finito, bene, okay". Quindi poi capisci anche facendo alla specialistica e le materie che abbiamo fatto qui, dalle spiegazioni eccetera, capisci e dici no forse la so fare meglio io, ecco perché ti dico mi troverei male perché forse sarei irritata, oppure potrei portare qualcosa di nuovo, però insomma bisogna arrivare lì solidi. È previsto pure questo, non dico no mai, assolutamente perché può capitare, se non trovo nulla qui non mi posso far mantenere dai miei genitori non facendo nulla, dovrei inevitabilmente tornare giù e trovare qualcosa di...

INTERVISTATORE - Staremo a vedere.

P29 - Quello che c'è in previsione sono le idee di lavorare, lavorare che sia nel campo dell'educazione degli adulti, dei bambini, quello che vogliamo, però vi lavorare.

INTERVISTATORE - Magari allora all'anno nuovo ci aggiorniamo per vedere com'è andata avanti questa cosa.

INTERVISTA #30

P30 - ...di riprendere un po'... nel corso dei cinque anni, però una particolarità potremmo dire è il fatto che in cinque anni anche se non ero interessato a tutto il mio percorso formativo, anche perché magari per poca maturità non avevo neanche chiaro il percorso che avrei voluto svolgere dopo, però una particolarità era il fatto che comunque delle materie che creavano in me interesse comunque le ho sempre studiate nel mio piccolo diciamo, infatti pedagogia, psicologia, sociologia, erano diciamo le tre materie dove un po' ci mettevo dell'impegno ecco. E niente, poi il grande cambiamento l'ho avuto nella laurea triennale, quando mi sono iscritto all'università, perché lì poi ho avuto un cambio diciamo di pensiero, ma neanche del tutto perché più che altro ho preso coscienza potremmo dire del mio percorso, di ciò che volevo fare, perché io e essendo della Basilicata ho dovuto poi fare una scelta e quindi decidere se restare nel mio petto oppure cambiare un po'...

INTERVISTATORE - Qual è il tuo paese di origine?

P30 - Stigliano.

INTERVISTATORE - In Provincia di?

P30 - Provincia di Matera. E quindi dovevo decider un po' cosa fare, e decisi appunto poi di iscrivermi a scienze dell'educazione perché era quella che un po' rispecchiava le mie... cioè mi incuriosiva e rispecchiava quello che era il mio interesse, anche perché poi vedendo nel piano di studio erano tutte materie che a me interessavano, e infatti c'è una grande differenza, io notavo magari anche parlando con i miei amici, perché noi provavamo tutti il test delle scienze tipo fisioterapia, infermieristica...

INTERVISTATORE - Sanitarie.

P30 - Sì perché erano più semplice, nel senso sarebbe stato poi più semplice trovare lavoro dopo, quindi abbiamo fatto tutti il test della facoltà che ci piaceva realmente e poi questo test che ci proiettava diciamo nel lavoro, quindi avremmo avuto poi più probabilità di lavorare dopo subito. E infatti vabbè io poi passai questo qua di scienze dell'educazione quindi subito non ci pensai e iniziai questo percorso. Questo della triennale di scienze dell'educazione l'ho fatto quindi a Salerno ed è stato molto molto interessante e molto formativo soprattutto perché diciamo che ci ha formato un po' sotto tutti i punti di vista, perché secondo me quello è un po' essenziale, il fatto di conoscere un po' tutto, cioè avere almeno una conoscenza di base di tutte le materie tra virgolette, infatti noi alle scuole superiori per che abbiamo fatto una noi chimica, un anno fisica, cioè che sono materie che magari col nostro sapere tra virgolette non centrano quasi nulla però secondo me come base è sempre importante sapere qualsiasi cosa e riuscire a fare collegamenti anche poi tra le diverse materie. E infatti alla triennale ovviamente non c'erano materie scientifiche però è secondo me c'erano materie che rispecchiavano un po' una... cioè ti davano una formazione completa, infatti noi abbiamo fatto esami di antropologia, pedagogia, psicologia, ed io poi feci come ed a me ha scelto quello di psicoanalisi o psicologia dinamica, perché mi accorsi che nel piano di studi i crediti di psicologia erano pochi, e quindi per questo decisi di fare questa materia, per avere una conoscenza diciamo più approfondita, perché poi pedagogia vabbè diciamo che era un po' la materia portante quindi era inutile a parer mio aggiungere altri crediti pedagogia, e quindi aggiunsi questo sul quale poi su quest'esame c'ho fatto anche la tesi. Ed è stato molto interessante ad esempio quest'esame che ho fatto, e la tesi, perché sono riuscita diciamo in qualche modo diciamo la pedagogia con una psicologia, quindi cercare di capire quali processi ci sono poi dal punto di vista psicologico nell'educazione, perché appunto avendola fatta sul rapporto mamma-bambino, sull'oggetto transizionale, cercavo qualche modo di capire in che modo l'educatore potesse essere l'oggetto transizionale del bambino, ed è stato molto interessante, ma soprattutto riuscire a capire in che modo le materie possono collegarsi tra di loro, perché tipo di filosofia invece abbiamo fatto molti esami, per quello non l'ho tenuto in conto tra gli esami scelta perché

ne abbiamo fatti parecchi interessanti, e poi un po' la filosofia la ritroviamo cioè quando parliamo, quindi diciamo che l'ho già trovata, e per questo poi è stato interessante perché insomma poi ho cercato di unire un po' tutto, cioè di unire un po' tutte le materie che avevo studiato nel corso di tre anni e cercando di creare questo collegamento insomma in qualche modo, che non lo fatta sperimentale però insomma cercare di capire in che modo uno studente può cercare di unire le conoscenze che acquisisce nel corso degli anni.

INTERVISTATORE - Guardando indietro a questo percorso che cosa cambieresti?

P30 - Allora cambierei lo studio delle scuole superiori come prima cosa, perché sì se avessi studiato un po' di più sarei riuscita magari ad avere una conoscenza diversa ecco, infatti io poi quando sono andato all'università...

INTERVISTATORE - Quindi ti riferisce al modo con cui ti sei approcciato agli studi superiori, non il tipo di studi.

P30 - No no, come io mi sono posta diciamo, questo perché diciamo quando ho iniziato poi la triennale potuto fare il doppio del lavoro tra virgolette, perché poi ho dovuto stare al passo con quello che studiavamo e recuperare quello che avevo tralasciato negli anni passati, infatti oltre a studiare i libri dell'università quando preparavo gli esami studiavo anche quelli, anzi prima quelli delle scuole superiori. Quindi cambierei questo. No della triennale invece assolutamente nulla, perché ho fatto un bel percorso. L'unica cosa è che magari i miei voti non sono stati molto alti, infatti anche il voto della laurea non è stato molto alto, ma più che altro perché ho lavorato quasi tutti gli anni, e quindi lavorando e studiando era un po' difficile riuscire a unire un po' le cose, però come studio e conoscenza personale mi sento preparata perché alla fine penso che noi studenti ciò che studiamo lo studiamo per conoscenza personale più che per il voto dell'esame.

INTERVISTATORE - In che senso?

P30 - Nel senso che magari ci sono alcune ragazze che tendono a studiare ed imparare le cose memoria, in modo da fare l'esame e riuscire a prendere un voto alto e poi il giorno dopo non ricordare più nulla di quello che hanno studiato, io infatti con alcune colleghe con le quali studiavo ho riscontrato questa cosa. io invece tutti gli esami che ho fatto li ho preparati in modo da apprendere diciamo, ovviamente non ricordo tutti i libri a memoria però ricordo un po', ricordo bene insomma i concetti, che poi sono entrati un po' inconsciamente nelle mie conoscenze, quindi non ricordo magari le frasi precise però sono il mio percorso formativo quindi io mi rendo conto volte anche quando studio, come ad esempio anche il metodo di studio, quello che io adesso sto usando, in questo percorso della magistrale, è quello che io ho acquisito nel corso della magistrale, infatti eravamo a lezione e parlavamo dell'esempio di guidare, sono delle azioni che noi facciamo inconsciamente perché insomma il nostro cervello ha registrato queste azioni, e secondo me per lo studio è un po' la stessa cosa nel senso che noi facciamo questo percorso formativo, apprendiamo e quello che noi riusciamo ad apprendere resta poi nella nostra mente e guida poi lo studio e le conoscenze che acquisiamo poi dopo, che si vanno a dormire con le altre, e insomma creiamo la nostra mente diciamo così. Quindi quando preparavo gli esami li preparavo in vista di una mia preparazione e conoscenza, infatti alcune volte sono andato da alcuni esami dove magari ero preparata, mi capitava magari una domanda un po' più difficile, oppure un argomento che non avevo registrato bene a memoria e capitava poi di prendere voti bassi, voi che io poi non potevo rifiutare perché volevo concludere tutto nei tre anni precisi. Però alla fine sono soddisfatta perché ho imparato quello che per me è importante.

INTERVISTATORE - E nello specifico, un po' lo hai già illustrato però nel dettaglio come sei arrivata a scegliere quel percorso di laurea triennale all'Università di Salerno?

P30 - Allora perché quando ho iniziato le scuole superiori e la matematica mi è sempre piaciuta, però non sono molto portata, portata nel senso che non ho mai studiato molto bene, infatti quando io ero alle scuole medie ero molto brava nelle materie scientifiche a dire il vero. Poi quando iniziai le scuole superiori già l'ultimo anno della scuola media

avevo avuto un po' di problemi con l'insegnante di matematica, quindi questo mi portò ad abbandonare un po' le materie scientifiche...

INTERVISTATORE - Perché questo?

P30 - Eh perché con l'insegnante non avevamo un buon rapporto, nel senso che lei a me non piaceva molto come spiegava, gli esercizi che ci dava, non mi sembrava adatto, cioè il materiale che lei ci dava non mi sembrava adatto a quello che realmente secondo me avremmo dovuto studiare, e quindi poi quando finirono le scuole medie ero più indirizzata ovviamente alle materie umanistiche, e quindi dovevo fare una scelta tra liceo pedagogico e liceo scientifico, e quindi poi vabbè iniziai questo liceo pedagogico proprio perché poi c'erano queste materie come psicologia, sociologia eccetera, che mi piacevano molto. E quindi questo poi negli anni mi ha portato, cioè nei cinque anni di scuola superiore mi ha portato poi a capire che era ciò che davvero mi interessava studiare queste materie, studiare la pedagogia, anche perché poi l'ultimo anno della scuola superiore ho avuto un'insegnante di pedagogia molto brava, era un'insegnante molto giovane e si vedeva che era interessata molto al suo lavoro, perché non era il classico...cioè anche noi in tutti gli esami che facciamo e in tutti i libri che studiamo abbiamo visto come il passaggio è avvenuto, cioè il passaggio dell'insegnamento che è avvenuto quindi da semplice travaso tra virgolette delle conoscenze da una testa all'altra e ciò invece che si cerca di fare ai giorni d'oggi, quindi quello di fare apprendere realmente agli alunni ciò che studiano ed evitare anche magari una distanza, quindi formare l'alunno sotto tutti i punti di vista ecco, e l'insegnante non deve essere più l'insegnante rigida magari di una volta ma cercare di avere quasi un rapporto con i propri studenti. E lei aveva questo tipo di rapporto con noi, infatti poi ci fece vedere anche un film della Montessori che mi è rimasto molto impresso, infatti poi da lì ci siamo tutti molto appassionati, e infatti nel mio anno molte ragazze hanno poi fatto scienze dell'educazione perché insomma lei ci illustrò tutto questo mondo tra virgolette. E quindi ecco vabbè poi quando finii la scuola superiore, come ho detto prima, ero molto indirizzata tra le materie umanistiche. A dire il vero poi c'è stata anche un'altra cosa, quando stavo per scegliere parecchi mi consigliarono di fare scienze per la formazione, però io poi oltre a vedere il piano di studi, che poi è molto simile tra educazione e formazione, posto che ad educazione c'erano più esami di filosofia e psicologia, però il fattore principale era che è come obiettivo futuro... cioè il mio obiettivo futuro non era quello di essere insegnante per tutta la vita, quindi magari quando ho iniziato la triennale l'ho iniziata con prospettive diverse, quindi più per quanto riguarda proprio la pedagogia no insegnamento ma più educazione nel termine specifico diciamo così.

INTERVISTATORE - Guardando al percorso di laurea triennale che tipo di competenze pensi di aver sviluppato in questo percorso?

P30 - Allora competenze nel percorso della triennale vabbè grazie al tirocinio competenze soprattutto come il rapporto magari...vabbè a parte il fatto che quel tirocinio ho capito che lavorare nelle comunità non è semplice, come educatore, per niente, infatti poi lì ho avuto qualche ripensamento nel senso di lavorare con le cooperative in un futuro, perché è una cosa molto diciamo anche un po' pesante, è molto complicata perché appunto le competenze che credo di aver acquisito, perché dovrei anche forse non certo senso migliorare, è il rapporto da stabilire con i ragazzi, perché non è per niente semplice, perché un educatore a mio parere deve, cioè in base all'esperienza che ha avuto come tirocinio deve essere un po' in una zona neutra, nel senso che non deve essere né molto duro con i ragazzi, quindi essere molto autoritario, e né dall'altro lato essere un po' troppo malleabile diciamo così, perché altrimenti da un lato i ragazzi magari ti iniziano tra virgolette a odiare perché se molto autoritario, e quindi poi va bene l'adolescenza perché in questa casa famiglia c'erano ragazzi dai 6 anni, bambini dai 6 anni fino ai 14 e quindi c'erano questi ragazzini che erano all'inizio dell'adolescenza quindi vivevano tutto in un periodo scombuscolato, e poi il doppio perché comunque per essere una casa famiglia avevano tutti una storia di vita abbastanza complicata, e quindi era proprio

difficile questo, cercare di avere questo rapporto neutro in modo che loro dunque avessero una sorta di rispetto e stima nei tuoi confronti, tanto da riuscire ad ascoltare quello che... insomma i consigli che venivano dati, e nello stesso momento avere un pizzico di autorità per riuscire a... e poi per quanto riguarda le materie invece... quindi lo studio come ho detto prima conoscenze, come dicevo prima anche per gli esami a scelta e tutti gli esami di filosofia e pedagogia, quindi secondo me un po' tutte le abilità e conoscenze che riguardano questo campo, cioè una cosa che mi è piaciuta molto è il fatto che comunque tra le materie notavo che si diceva anche il professore è effettivamente è vero, nel senso che loro gli esami li avevano predisposti in base a... cioè in modo da creare un collegamento tra di loro, infatti quando mettevano un esame di pedagogia, quindi della storia di pedagogia, mettevano un esame dell'inizio della storia della filosofia, cioè tutti in ordine anche cronologico in modo che noi potessimo avere un percorso lineare. Quindi anche questo, nel senso di creare collegamenti tra le materie, riuscirà collegarle.

INTERVISTATORE - Questo comunque sul piano anche delle conoscenze.

P30 - Sì.

INTERVISTATORE - I corsi diciamo della laurea triennale ti hanno anche aiutato a sviluppare delle competenze o queste si sono maturate soltanto all'interno del tirocinio?

P30 - Allora io ne ho seguiti pochissimi alla triennale, insomma proprio per il fatto che lavoravo mi veniva difficile riuscire a seguire tutti i corsi, quindi insomma quei pochi che ho seguito sì parecchi sono stati molto utili, per quello subito ho detto il tirocinio, perché insomma è stata l'esperienza più bella, invece i corsi avendone seguiti pochi e stato un po' diverso, però quelli che ho seguito in qualche modo sì. Magari posso fare più che altro una differenza di questi della magistrale, perché io invece questi li sto seguendo, perché non lavorando li sto seguendo tutti e li sto affrontando anche in modo diverso perché magari noi studenti alla triennale li seguiamo però in realtà con la testa siamo altrove perché poi siamo tanti, invece alla magistrale siamo pochi e siamo seguiti anche molto di più dagli insegnanti.

INTERVISTATORE - Che tipo di lavoro facevi durante le triennale?

P30 - Allora il secondo anno ho lavorato come baby-sitter, e vabbè in più ho fatto il tirocinio, poi alcuna volta ho partecipato, cioè soprattutto in estate, come animatrice con i bambini.

INTERVISTATORE - In che strutture?

P30 - Dipende, perché alcune volte andavamo sulle spiagge, oppure organizzavamo eventi, anche compleanni per bambini, e poi invece l'ultimo anno ho fatto il servizio civile dove abbiamo svolto diverse attività tra le quali la segreteria, quindi compilavamo documenti perché c'erano le iscrizioni delle persone che usufruivano di servizi, e vabbè poi proprio anche lavori manuali perché comunque davamo la spesa, e poi molto interessante, infatti fu un'attività che c'era nella scheda delle attività del servizio civile però in realtà non è stata mai messa, anche in passato, in atto, e quindi quando arrivai, insomma iniziamo questo servizio civile parlando con la direttrice disse "no non l'abbiamo mai fatto perché è difficile" e c'era l'attività dei doposcuola, poi a me interessava molto perché come esperienza... e quindi insomma poi organizzammo queste attività, riuscimmo ad organizzarla anche abbastanza bene, e infatti è stata un'attività che ha creato il è davvero molta soddisfazione perché due ragazzine, una ragazzina di 17 anni era stata bocciata due anni mi sembra e l'anno che fece questo doposcuola riuscì a recuperare tutte le materie, e un'altra ragazzina, di 14-15 anni, aveva difficoltà, aveva portato un anno alcuni debiti e l'anno che fece doposcuola uscì con una pagella con quasi tutti 8, quindi fu una bella soddisfazione.

INTERVISTATORE - Come pensi che queste attività lavorative chiamiamole, indifferentemente dall'inquadramento, però queste attività lavorative abbiano contribuito alla costruzione della tua professionalità?

P30 - Allora più che costruzione credo che la cosa principale è il fatto che sia riuscita a mettere in pratica ciò che io avevo appreso durante gli studi, quindi sì in un certo senso costruzione, ricostruzione forse possiamo dire della teoria, perché era appunto questa la difficoltà che io volte incontravo, perché noi studiavamo molti libri, cioè avevamo 1000 concetti nella testa però poi in realtà non riuscivamo a metterli in pratica, perché noi abbiamo fatto tre anni che ogni materia aveva 4-5 libri minimo, e quindi noi imparavamo, imparavamo, però non facevamo nessuna attività che ci potesse far capire nella pratica, oppure laboratori che si potessero far capire realmente come poi metterli in pratica, e infatti è stata troppo questa la cosa bella, il fatto di poter ricostruire e quindi mescolare pratica e teoria in modo da avere insieme un'unica conoscenza. Infatti di questo percorso della magistrale la cosa interessante, che mi sta piacendo tantissimo, è proprio questa, perché noi oltre ad imparare riusciamo a mettere in pratica e quindi avere questa conoscenza unica, come ad esempio anche l'esame che abbiamo fatto della professoressa (omissis) ci ha preparato molto bene perché insomma abbiamo fatto entrambe le cose quasi contemporaneamente e quindi i concetti, anche se erano molti e alcuni anche un po' difficili, però ci sono rimasti impressi proprio perché li abbiamo messi noi in pratica e abbiamo riportato poi noi i concetti.

INTERVISTATORE - Passando diciamo al percorso della laurea magistrale come sei arrivata ad indirizzarti verso questo corso di laurea magistrale?

P30 - Un po' l'ho detto anche prima, proprio perché l'insegnamento mi piace però non è diciamola prospetto Iva per tutta la vita, e quindi sapevo che questa magistrale comunque mi avrebbe dato l'abilitazione e quindi in ogni caso ce l'ho come piano B, quindi il motivo era anche questo. E poi principalmente perché insomma il mio interesse era quello e quando poi sono andata a spulciare un po' i corsi di studio, quando dovevo scegliere, c'era Bologna che aveva molti rami di psicologia, che a me non interessavano perché li avevo fatti già alla triennale, e poi invece a Salerno non ho continuato lì perché alla fine c'erano gli stessi esami che abbiamo fatto alla triennale però in modo più approfondito, e poi qui avevo visto questo piano di studi totalmente diverso perché dicevo appunto se è una continuazione degli studi lo studente deve anche acquisire conoscenze diverse rispetto a quelle che ha acquisito alla triennale, quindi per me non ha senso fare una magistrale dove studio le materie che ho fatto alla triennale però in modo più approfondito, cioè perché alla fine vai a studiare sempre le stesse cose. E quindi per quelli invece interessati, poi cambiare anche proprie città perché anche il modo magari di rafforzarsi con le persone, già conoscere anche persone nuove, insegnanti nuovi, una realtà nuova, diciamo che tutta una realtà nuova ti dà nuove conoscenze, perché già il fatto di conoscere persone nuove secondo me ti forma in modo diverso ecco. Quindi per questo poi alla fine ho scelto questo corso.

INTERVISTATORE - Qui a Firenze.

P30 - Sì Firenze perché poi vabbè come città mi piaceva tanto, c'è dell'arte, della cultura, quindi mi piaceva molto per questo, e poi per questo, per il piano di studi dell'Università, e poi sapevo che quest'università era molto buona, poi siamo pochi, cioè non siamo come alla triennale, duecento ragazze. Quindi come dicevo prima la cosa che mi piace molto è anche il fatto di avere un rapporto con gli insegnanti, perché anche già solo parlare con l'insegnante ti dà già una formazione diversa, cioè io noto magari anche durante gli esami alcune volte non solo ripetiamo ciò che abbiamo imparato ma c'è quasi diciamo un dialogo col professore per capire anche un po' il suo punto di vista e il professore cerca di capire anche un po' il nostro, quindi diciamo anche l'aspetto soggettivo, e questo secondo me è molto molto importante.

INTERVISTATORE - Interessante. Al momento per quello che hai potuto vedere quali sono le attività formative che pensi siano state fondamentali in questo percorso che stai facendo della magistrale?

P30 - I laboratori, i laboratori sono secondo me importantissimi, e i progetti.

INTERVISTATORE - Perché?

P30 - Allora come prima cosa il fare gruppo, che secondo me è tra le cose più difficili, perché siamo tutte ragazze quindi magari anche in competizione tra di noi e spesso non è semplice perché comunque devi cercare di avere un rapporto equilibrato tra tutti i membri. Noi adesso abbiamo fatto tre progetti, questo è il quarto, ne stiamo facendo un altro, io ho cambiato quasi sempre gruppo per vedere, insomma per conoscere ragazze e avere una modalità di gruppo diversa, e in tutti i gruppi in cui sono stata c'era sempre questo fattore, cioè che le ragazze tra di loro sono molto in competizione, quindi devi cercare il modo di avere un equilibrio, essere magari anche tu a volte a esporti e a volte no per cercare di avere questo rapporto e creare una comunità ecco, perché questa è proprio forse la difficoltà maggiore, conservare la tua individualità però nello stesso tempo creare comunità con gli altri membri, ed è molto difficile soprattutto tra ragazze perché tra di loro sono molto in competizione quindi è molto difficile. Quindi secondo me ti forma molto bene proprio per questo, perché in un futuro nel mondo del lavoro ti potrebbe aiutare proprio a rapportarti con i tuoi colleghi in modo diverso, creare appunto comodità con i tuoi colleghi, insomma ti forma secondo me molto bene. E poi come dicevo prima per le conoscenze perché mettendo in pratica riesci ad avere una conoscenza molto diversa.

INTERVISTATORE - E che tipo di esperienza di tirocinio stai pensando di fare? Vorresti fare insomma.

P30 - Questo non lo so infatti ci pensavo l'altro giorno, perché abbiamo ricevuto la mail del tirocinio, io poi ho messo anche quello opzionale quindi dovrei fare anche più ore. Non lo so perché come prospettiva futura come dicevo prima l'insegnamento è come piano B, però principalmente mi piacerebbe molto il campo della ricerca e come pedagoga anche diciamo, però sono molto difficili, cioè diciamo che nel campo della pedagogia non molto perché alla fine noi studiamo per quello che ero già nel campo della ricerca è un percorso molto difficile diciamo così, e poi anche un po' lungo, però mi piacerebbe molto. Quindi vorrei indirizzare il mio tirocinio imbatte a questa mia prospettiva, quindi cercare un tirocinio che mi riesca in qualche modo a formare e dare delle conoscenze e competenze propri per questi ambiti diciamo, quindi cercare di capire come organizzare il lavoro, come gestire un ambiente di lavoro, poi tutte le cose che ci sono, e cercare di capire come migliorare in tutte le attività e in qualche modo migliorare dal punto di vista soprattutto dell'educazione, cioè quindi la formazione, perché noi notiamo soprattutto nell'educazione ci sono molte fasi in un certo senso diciamo così, quindi cercare un metodo, vabbè io poi ogni tanto mi sforzo un po' perché cercare un metodo che migliori, cioè un metodo tra virgolette quasi unico che migliori campo della formazione ma non solo dal punto di vista dei ragazzi ma anche degli insegnanti, e quindi riuscire a rapportarmi in qualche modo sì al campo dell'insegnamento che al campo dell'educazione, perché alla fine più o meno parliamo di formazione in generale. Perché notavo, anche tutti gli esami che stiamo facendo insomma, e poi anche un po' le informazioni, che sia nel campo della scuola che nel campo dell'educazione ci sono queste falde, che gli alunni perdonò l'interesse, non hanno più interesse nei confronti dello studio, poi abbiamo negli ultimi anni, soprattutto negli ultimi due anni, una crescita del bullismo esagerata, quindi non si parla solo di istruzione ma si parla soprattutto di educazione, quindi riuscire a capire in che modo migliorare i ragazzi che un giorno poi ritroveremo nel campo del lavoro, quindi indirizzarli in qualche modo, perché la pedagogia è forse anche un po' questo, indirizzare i ragazzi, dare forma ai ragazzi, quindi cercare in qualche modo di indirizzarli verso ciò che loro sono portate, quindi trovare un metodo adatto, che potrebbe servire sia agli insegnanti che ai ragazzi.

INTERVISTATORE - A che tipo di servizi di job placement hai partecipato?

P30 - Al laboratorio di ricerca attiva del lavoro, che è stato interessantissimo sia per le attività che abbiamo svolto durante il corso, infatti molto interessante è stato quello del cartellone dove noi abbiamo dovuto riportare le esperienze positive e negative, tracciando delle linee, e quello a parer mio è stato molto molto utile ma soprattutto a noi stessi,

perché noi in quel momento abbiamo tutto fare, diciamo abbiamo dovuto rivisitare in un certo senso ciò che era stato il nostro percorso e cercare di capire cosa realmente ci aveva portato alle nostre scelte, cosa ha realmente è il nostro interesse, perché spesso noi ragazze e ragazzi prendiamo scelte anche senza pensarci molto e quindi poi ci ritroviamo così, a volte anche un po' persi perché non siamo sicuri di quello che stiamo facendo. E per quello è stato molto importante perché in quell'attività lo studente, noi studenti ci siamo davvero soffermati a pensare cosa ci piace, cosa non ci piace, cosa non c'è piaciuto anche, cosa ci piacerebbe, e quindi in un certo senso capire un po' questo. E poi vabbè l'attività del curriculum, quindi tutta la spiegazione è stata un'altra attività utilissima perché è stata una cosa che c'ha formato benissimo per poter iniziare a creare ciò che ci servirà poi per lanciarsi nel mondo del lavoro, perché soprattutto adesso insomma che è tutto online, tutto in rete, e quindi se non riesci a formare bene queste cose è difficile lanciarsi. Quindi per me questo è stato interessante, molto formativo.

INTERVISTATORE - Come immagina il tuo futuro professionale da qui ai prossimi tre anni?

P30 - Allora da qui ai prossimi tre anni vabbè spero di concludere molto prima gli studi, fare quindi anche una bella tesi e poi come dicevo prima magari iniziare un percorso di ricerca, ovviamente non proprio ricerca, nel senso magari di fare una domanda di dottorato e quindi cercare di... perché come dicevo allora magari di ricerca per tutta la vita no, però mi piacerebbe iniziare, capire un po' com'è questo nuovo mondo, quindi il mondo della ricerca, capire come muoversi e quindi acquisire conoscenze soprattutto in questo e cercare in qualche modo di mettere in atto ciò che noi poi abbiamo appreso in questi anni. Quindi insomma mi vedo un poco sì, sperando.

INTERVISTATORE - Va bene allora in bocca al lupo e poi magari ci aggiorniamo più avanti.

P30 - Sì.

INTERVISTA #31

INTERVISTATORE - Allora ciao Omissis, buongiorno. Il percorso di ricerca che ti proponiamo ha l'obiettivo di proseguire il lavoro che abbiamo fatto con il PRIN, quindi con il progetto employability and competences negli ultimi anni, e quindi vuole indagare lo sviluppo di employability degli studenti e laureati del corso di laurea magistrale in scienze dell'educazione degli adulti. quindi con questo proposito analizzeremo diciamo il tuo percorso formativo e di costruzione professionale dalla fine della scuola secondaria ad oggi, focalizzandoci sull'area della laurea triennale, quindi della tua esperienza precedente a questa, sul tuo corso di laurea magistrale e su quelle che sono le tue prospettive future. Partendo diciamo da un'analisi dei bisogni ti chiederei subito il primo punto di approfondire, guardando un po' indietro questo percorso, dalla fine della scuola secondaria ad oggi, quali sono a grandi linee le tappe fondamentali che hanno caratterizzato le tue scelte.

P31 - Aspetta ti dico subito una cosa, io sono a scienze pedagogiche quindi va bene?

INTERVISTATORE - Sì sì.

P31 - Ma guarda la cosa che posso dire è che io sono sempre stata abbastanza determinata, cioè nel senso la mia idea diciamo già dalle scuole superiori prima era più un interesse verso alcune materie, quindi per quello anche la scelta del liceo socio psicopedagogico, in particolare per la psicologia però dopo ho scoperto questa grande passione potremmo dire invece per lo studio della pedagogia, quindi in realtà è cresciuta da sempre questa volontà di fare l'educatrice. Poi diciamo si è rafforzata forse ancora di più potremmo dire, in particolare un'esperienza importante è stata l'esperienza del tirocinio, sicuramente, che ho fatto in Romania in due case famiglia, quindi lì è stata una cosa molto forte, che diciamo mi ha confermato che era una strada che potevo intraprendere come educatrice anche all'estero, anche in situazioni un po' disagiate potremmo dire, che era un po' come un particolare vocazione, quindi proseguire su quella cosa lì. E poi diciamo durante la laurea triennale, e quindi anche nel passaggio alla magistrale diciamo ho riflettuto molto su questa cosa e quindi mi sono molto più decisa di intraprendere la strada proprio della cooperazione internazionale, cioè diciamo a fare un po' l'educatore all'estero proprio.

INTERVISTATORE - E guardando indietro a questo percorso che cosa cambieresti?

P31 - Ma guarda l'unica cosa di cui forse avrei potuto migliorare durante le triennale probabilmente avrei potuto fare ancora più esperienze diciamo, sono stata molto incentrata sullo studio studio, sì, però comunque insomma ho fatto tre mesi all'estero quindi diciamo qualcosa ho fatto. Sono relativamente soddisfatta debbo dire la verità anche del percorso qua a Firenze, perché comunque mi ha dato la possibilità nuovamente di andare all'estero, e quindi per me quello vale tutta la laurea.

INTERVISTATORE - Andiamo più nello specifico del corso di laurea triennale, vedo che tu sei originaria di Gorizia giusto?

P31 - Sì, da quelle parti, del Friuli.

INTERVISTATORE - Come sei arrivata a scegliere quel percorso di laurea triennale?

P31 - Allora la scelta è stata fatta perché in Friuli intanto là laurea proprio di educazione, cioè in scienze dell'educazione non esiste, cioè c'era solo formazione primaria ed io comunque non volendo fare la maestra sarei dovuta andare a Portogruaro, era quella più vicina, ma insomma non essendo così rinomata come università ho deciso di spostarmi e di andare a vivere fuori, anche per una mia esigenza insomma. E quindi ho iniziato a guardare altre regioni, quindi da lì al Veneto però anche lì a Padova non c'era, quindi sono arrivata a Bologna, andando avanti sono arrivata a Bologna, che comunque consideravo una grande università insomma sicuramente, e quindi lì ho deciso di intraprendere questo corso di laurea a Bologna che mi sembrava molto interessante. Questa è stato un po' la mia scelta che mi ha fatto arrivare a Bologna.

INTERVISTATORE - E quali figure hanno scompagnato questa scelta?

P31 - Beh un po' forse qualche mio professore potrei dire del liceo, molti spingevano molto beh sia un po' perché forse sono sempre stata una brava studentessa quindi diciamo sicuramente spingevano molto sul fatto di continuare gli studi sicuramente, e sì anche avrebbero puntato verso una grande università, sarebbero state sicuramente contenti, e sì poi alcuni professori parlavano comunque anche del fatto di andare a studiare fuori proprio come una cosa veramente importante, che ti forma come esperienza aldilà del percorso di studi, e per me questa cosa mi ha insegnato molto perché anche io avevo quest'esigenza comunque, volevo vivere fuori e quindi mi ha determinato ancora di più a scegliere Bologna.

INTERVISTATORE - E all'interno del percorso a Bologna quali sono stati gli insegnamenti o le attività formative che ritieni siano state fondamentali in quel percorso?

P31 - Allora sono tante perché veramente Bologna è stato un percorso davvero ricco, ho avuto veramente tantissime materie per me fondamentali potrei dire, psicologia sociale con cui poi ho fatto la tesi tra l'altro in quella materia, quindi tutta la parte dei gruppi, psicologia dei gruppi, queste cose, che lì trattava molto anche la parte della comunità, quindi l'educazione in comunità, quindi quello è stato molto molto importante, però poi c'è stata anche la storia della pedagogia se vogliamo dire, che a me è sempre piaciuta comunque, con una professoressa molto brava che la faceva amare molto. Poi c'è stato progettazione, progettazione educativa, e anche una cosa molto interessante era la pedagogia della terza età, che secondo me viene studiata pochissimo invece è interessantissima, ed educazione di genere, che è stato una bomba anche lì, ha aperto un sacco di scenari, ha fatto un sacco di riflettere su molte cose. Sì, in particolare credo direi queste.

INTERVISTATORE - E invece guardando al lato delle competenze quali pensi di aver sviluppato durante la tua laurea triennale?

P31 - Beh le competenze che ho sviluppato sicuramente grazie al tirocinio lì ci sono le competenze più potremmo dire legate proprio al fare l'educatore e quelle un po' più trasversali, nel senso che ci sono quelle competenze diciamo di cui prima hai studiato, nel senso che me ne hanno parlato professore all'Università, anche in pedagogia speciale ad esempio, perché poi io mi sono trovata con diversi ragazzini che avevano disabilità, che avevano alla sindrome di iperattività ad esempio, quindi alcune cose, e in cui gli insegnamenti teorici che erano stati dati alcuni input poi sono riuscita un po' a metterli in pratica potremmo dire, anche se ovviamente c'è uno scollamento grandissimo secondo me poi comunque tra la pratica e la teoria. Poi per fortuna ho affiancato l'educatrice che mi ha insegnato molto diciamo dalla sua esperienza proprio. Che ti posso dire, come competenze proprio il fatto di saper stare in un contesto, che per me è stata poi quella anche una cosa fondamentale, saper entrare in un contesto straniero, c'è nel senso in un contesto che ovviamente non era l'Italia, quindi mi sono adattata e credo di essere riuscita bene ad adattarmi proprio d'un contesto perché aveva altre regole, perché aveva altre tradizioni, altre cose, e quindi diciamo il fatto di inserirmi, di non stravolgere, perché diciamo questa tra l'altro è un'associazione italo-rumena, era gestita un po' da italiani e un po' da rumeni, ed erano spesso dei volontari italiani che andavano lì anche nelle case famiglia però io vedevo questi ragazzini che invece facevano di tutto come se fossero a casa loro, e invece questo ai ragazzi rumeni che erano ospitati sconvolgeva molto, cioè il bisogno anche di avere dei punti fissi, dei punti fermi. E la molto difficile è stata anche instaurare un rapporto di fiducia, perché comunque nel tempo breve che c'era, e anche farmi diciamo riconoscere come un'autorità, e in questo credo anche di esserci riuscita perché la competenza che è fondamentale per un educatore è tenere comunque il rapporto che in un certo senso purtroppo ma non è mai alla pari, perché è sempre asimmetrico, e quindi in questo senso non farsi riconoscere come un pari, come un amico ma come proprio la figura di un educatore. Quindi questa è stata veramente forse la competenza che ho saputo mettere in pratica. E poi tutta una serie di altre, che ti potrei dire, tipo comunque appunto agire anche in alcune situazioni che erano veramente difficili,

situazioni di aggressività, tante cose, cioè proprio gestire le emozioni ti potrei dire così, gestire le emozioni.

INTERVISTATORE - E nel dettaglio quali erano le attività di cui ti occupavi all'interno di questo tirocinio?

P31 - Sì allora era una cosa che purtroppo lì l'educazione non è magari come la intendiamo noi, perché molto si basa su seguirli nei compiti ad esempio scolastici, molto molto su questa cosa qui, però poi ci sono tutta un'altra serie di attività più propriamente educative, ludiche, di animazione anche, per fargli apprendere qualcos'altro in maniera appunto ludica, anche sportive, di sportivo ho fatto tanto, quindi sì un po' questo genere di attività c'erano.

INTERVISTATORE - Come sei arrivata a fare il tirocinio proprio in Romania? Cioè non è un'esperienza standard, se possiamo dire così.

P31 - Beh allora io volevo fare l'Erasmus, praticamente questo rientra nell'Erasmus placement, quindi diciamo consapevole di questa possibilità dell'Erasmus placement avevo intenzione, insomma ho iniziato guardarmi intorno, ovviamente avrei dovuto cercarla io perché ho notato che nelle liste per gli educatori non c'è molto come già predisposto, e quindi insomma ho iniziato da alcuni contatti che avevo, che io a quel tempo facevo volontariato comunque presso la comunità di Sant'Egidio e avevano dei progetti...

INTERVISTATORE - A Bologna?

P31 - Sì a Bologna, e avevano dei contatti con queste famiglie nell'area dell'est Europa, e quindi forse ho un po' con questa cosa però loro le avevano più nell'Albania, solo di ovviamente l'Albania non essendo Europa diciamo l'ho scartata come cosa. E invece insomma cercando anche su Internet altre associazioni ho trovato quest'associazione che poi è la lega missionaria studenti, quindi una realtà abbastanza che è diffusa, una cosa sempre un po' che ha a che fare con l'area cattolica potremmo dire e che in particolare ha creato quest'associazione che in realtà è stata fondata da due padri gesuiti che erano andati in Romania anni fa, e sì insomma un poco trovato questa cosa e siccome cadeva bene con l'Erasmus placement perché era in Romania, che rientra nell'unione europea quindi avrei avuto la Borsa di studio, ho deciso di fare questa cosa. Prima sono andata a fare volontariato lì una settimana, verso Capodanno...

INTERVISTATORE - In Romania?

P31 - Sì sì, sempre lì nello stesso posto, per vedere un po' com'era, e poi dopo invece sono stata inserita nella casa famiglia per tre mezzi.

INTERVISTATORE - Prima facevi riferimento a quest'esperienza interessante di volontariato presso la comunità di Sant'Egidio, che tipo di attività ha eseguito e per quanto tempo?

P31 - Allora l'ho seguita quasi per tutto il tempo della triennale, a parte quando ero in Romania, a parte magari il breve periodo prima della tesi che ero particolarmente concentrata, però l'ho seguita sì quasi tutti i tre anni ed era un'attività con i senza fissa dimora, quindi praticamente sostanzialmente preparavamo la cena ogni martedì sera e andavamo poi in stazione, alla stazione di Bologna a consegnare i pasti e ad intrattenere diciamo amicizia con queste persone, perché il pasto ovviamente era una cosa importante ma per noi era altrettanto importante la relazione, perché queste persone poi avessero comunque anche un'amicizia, un punto di riferimento.

INTERVISTATORE - Di ascolto.

P31 - Certo, sì sì, di ascolto, esatto, infatti si sono sviluppate alcune amicizie.

INTERVISTATORE - E come ci sei entrata in contatto con loro?

P31 - Perché io a Bologna vivevo in un convitto gestito dalle suore canossiane e loro avevano questa collaborazione potremmo dire con dalla comunità di Sant'Egidio, c'era una suora in particolare, con anche alcune ragazze che abitavano lì, che facevano questo volontariato, quindi quasi ogni anno veniva presentata quest'attività che facevano e chi voleva entrare, e io ho iniziato a fare e ho continuato.

INTERVISTATORE - E che cosa pensi ti abbia insegnato questa esperienza di volontariato? Sono o fuori dalla traccia però è interessante.

P31 - Eh mi ha insegnato sicuramente potrei dirti ad essere coraggiosa perché diciamo hai a che fare con delle persone che comunque sono persone che erano sotto metadone, persone comunque con problemi di alcol, di droga, molti stranieri, moltissimi stranieri sicuramente, però lì io ho avuto la marcia in più perché quando sono tornata dopo il tirocinio in Romania sapendo il rumeno avevo l'aggancio con molti immigrati rumeni, riuscivo a comunicare e quindi loro parlavano solo con me perché non sapevano ancora l'italiano, e appunto sì veramente non avere neanche, sì, non guardarli con pietà, cioè avere uno sguardo veramente di vedere l'umano che c'è dietro, perché spesso pensiamo magari siano poveracci, invece ci sono persone con due lauree che però vengono dall'est Europa e magari qui non valgono le loro lauree. Ci sono moltissimi padri divorziati italiani che sono finiti sul lastrico per il divorzio, cioè ci sono persone veramente molto molto umane, persone con una grande ricchezza, ho imparato a vedere quello e non lasciarmi prendere dalla paura della situazione di disagio in cui si trovano. Sì, è un bell'incontro veramente andare incontro, costruire un dialogo, aprire un varco forse anche per queste persone, che alla fine sono solo state più sfortunate di noi.

INTERVISTATORE - E questo tipo di attività diciamo di volontariato facevi qualcosa di simile anche prima a Gorizia o hai iniziato a Bologna?

P31 - No ho iniziato proprio a Bologna, a Gorizia negli anni superiori ho fatto l'animatrice, tipo aiuto catechista animatrice con i bambini del catechismo e anche nei campi scuola estivi diciamo. È una cosa nuova, Bologna mi ha aperto questa prospettiva.

INTERVISTATORE - Che però comunque diciamo in un certo senso possiamo dire che ha una sua correlazione con il tuo sviluppo professionale.

P31 - Sì sì, anche perché appunto io ho seguito in particolare la laurea di educatore sociale e culturale, quindi in realtà anche molto a che fare con senza fissa dimora, con alcune fasce, sì sì.

INTERVISTATORE - Interessante. E guardando poi al percorso di laurea magistrale come sei arrivata ad indirizzarti verso questo percorso qui a Firenze?

P31 - La scelta è stata perché praticamente a Bologna la laurea magistrale c'era ovviamente in scienze pedagogiche, pedagogia, però da come ne parlavano i professori, da come era impostato anche le materie, gli insegnamenti, un po' era una ripetizione della triennale, cioè sembrava di imparare la stessa cosa, e poi sembrava molto indirizzata verso il coordinamento degli asili nido, diciamo alla continuazione di educazione dell'infanzia. In realtà io avendo questa cosa un po' diversa diciamo a me invece l'asilo nido non m'interessa principalmente come cosa e quindi cercavo qualcos'altro, e appunto essendo maturata nel tempo questa mia volontà comunque di indirizzarmi verso la cooperazione internazionale ho cercato qualcosa che potesse più aprirmi verso quella prospettiva pur rimanendo nella mia area, e quindi io ho scelto Firenze proprio perché c'era l'insegnamento di cooperazione della pedagogia del sociale, sviluppo umano, cooperazione internazionale, con la (omissis), e quindi proprio per quello ho detto secondo me vale la pena tentare, anche perché era una cosa un po' innovativa, mi piaceva il fatto che fosse pedagogia insieme con adulti e quindi diciamo il corso era un po' diverso dagli altri scienze pedagogiche che trovi in altre parti d'Italia, che sono molto anche teoriche, proprio teoria pedagogica, e per questo l'ho scelto.

INTERVISTATORE - E queste informazioni le hai raccolte da sola o c'è stato qualcuno che ti ha aiutato, indirizzato?

P31 - No la maggioranza da sola, su Internet, però poi sono venuta a Firenze all'open day e quindi lì ho anche visto un po' l'università, sì sì.

INTERVISTATORE - In parte diciamo ne abbiamo già parlato, quali insegnamenti o attività formative sono state fondamentali in questo percorso?

P31 - Sicuramente questo insegnamento della professoressa (omissis), poi cosa posso dire, in realtà mi è piaciuto molto anche, o auto un insegnamento dalla professoressa

(omissis), che era qualcosa come pedagogia delle politiche o qualcosa del genere, che analizzavamo le politiche nazionali, è stato molto interessante. E poi mi è piaciuto anche molto l'insegnamento del (omissis), sì questi, diciamo io sono stata molto interessata quando c'erano degli interventi comunque all'interno delle elezioni che siano qualcosa di più pratico, quindi anche per esempio l'intervento che ha fatto la Mancaniello nella lezione, la (omissis), o di chi era, e quelli mi interessavano particolarmente perché erano dei tagli di alcune esperienze di ricerca anche appunto internazionale, perché parlavano di Brasile, di Sudamerica eccetera, e quindi sì in particolare questi, perché poi altri insegnamenti sono stati più teorici, ma anche l'insegnamento della (omissis) per l'esperienza che c'ha permesso di fare di ricerca, l'esperienza di ricerca che abbiamo fatto, le interviste condotte.

INTERVISTATORE - E guardando invece al lato delle competenze quali competenze pensi di avere sviluppato questo percorso?

P31 - Allora sicuramente delle competenze legate alla ricerca propria mente, perché sia grazie a questa piccola esperienza che ha permesso alla professoressa (omissis), ma soprattutto grazie al tirocinio che ho potuto fare in Costa d'Avorio, e quindi lì è proprio stata la ricerca, e quindi lì diciamo mi sono trovata a dire ma io ho studiato queste cose, metodologia della ricerca, però poi quando ti trovi lì e deve condurre e strutturare tutta una ricerca è un'altra cosa e lì bisogna veramente avere anche alcuni punti di riferimento proprio pratici. Però sicuramente credo di aver imparato in fretta proprio sul contesto, proprio nel contesto di ricerca. Quindi in particolare queste competenze qui legate alla conduzione delle interviste, dei focus group che abbiamo fatto, anche i questionari, in particolare credo questo.

INTERVISTATORE - Guardando diciamo a quelle esperienze di tirocinio che hai fatto nella laurea magistrale di tipo di esperienze hai fatto?

P31 - Si chiamava (omissis), abbiamo condotto una ricerca, diciamo una parte di una ricerca iniziale della ricerca, perché poi la ricerca è continuata e sta andando avanti ancora adesso, e sì la prima parte della ricerca praticamente era una ricerca sulle cause della migrazione giovanile dalla Costa d'Avorio verso l'Europa e quindi era prevista tutto una parte di interviste con esperti e poi tutti i focus group con i giovani per andare a sondare un po' questo tema, tutto previsto per la costruzione poi di un questionario che ora stanno somministrando in ampia scala in Costa d'Avorio. Sì, quindi un po' tutte queste cose della ricerca, magari io anche sapendo meglio il francese dovevo anche trascrivere tutte le interviste in francese, o comunque tradurle, organizzare le cose.

INTERVISTATORE - Che tipo di lavoro di contesto avete fatto?

P31 - Il contesto l'abbiamo fatto in particolare quando eravamo ancora qua in Italia e abbiamo fatto tutta una serie di ricerche documentali su Internet, cercando altre ricerche che fossero state simili, che però praticamente non abbiamo trovate, anche perché era una cosa forse un po' nuova credo questa di studiare le cause dell'immigrazione nel paese d'origine, perché ci sono molte ricerche che vengono fatte ad esempio in Italia quando arrivano "perché sei partito?", quindi questa cosa sì, abbiamo fatto questa ricerca, poi una ricerca tutta su...diciamo ho fatto tutta una documentazione sulla migrazione, io mi ero già documentata ampiamente tutti i dati numerici proprio, ma anche altre fonti di letteratura che potessi trovare che parlavano un po' della migrazione giovanile, africana, intercontinentale, e della situazione della Costa d'Avorio anche in particolare è stata fatta una ricerca sui dati della Costa d'Avorio, sì è stato una grande ricerca.

INTERVISTATORE - E questo è stato anche il tuo lavoro di tesi?

P31 - La mia tesi praticamente è partita da qui, però poi ha avuto un approfondimento perché ovviamente dovevo limitare il campo di ricerca perché sennò era una cosa troppo ampia, e quindi io ho preso in considerazione in particolare i minori non accompagnati ivoriani, quindi i bambini soli, e quindi da lì ho iniziato anche in Costa d'Avorio ho fatto dei focus group e poi ho sviluppato, certo già la ricerca documentale avevo già un po'

iniziato quand'ero in Costa d'Avorio e ho continuato, ho proseguito quando sono tornata, sviluppando anche una parte di ricerche in Italia proprio.

INTERVISTATORE - In che...

P31 - In Sicilia ho fatto delle interviste ha dei minori non accompagnati ivoriani, in Sicilia, e a che i responsabili della formazione, perché può in particolare l'ho condotta diciamo sulla formazione dei minori non accompagnati.

INTERVISTATORE - In che zona della Sicilia sei andata?

P31 - Sono andata a Catania, Acireale e Augusta.

INTERVISTATORE - Quindi su tre strutture.

P31 - Sì sì, praticamente sì.

INTERVISTATORE - Molto interessante. Nel frattempo hai continuato o hai fatto attività di volontariato come avevi fatto a Bologna qui a Firenze?

P31 - No, purtroppo a Firenze non le ho fatte, diciamo che mi sono forse potremmo dire più orientata verso la parte culturale.

INTERVISTATORE - Del tipo?

P31 - Del tipo diciamo magari più musei, cinema, sì, più queste cose, diciamo che io mi sono proiettata verso Firenze col senno di poi, dell'esperienza che avevo dovuto a Bologna, sicuramente a parte l'esperienza del volontariato, che è stata sicuramente molto arricchente, per il resto non ho fatto molto oltre allo studio, ero molto concentrata su quello, invece ho detto cavolo mi sono persa tanto diciamo rispetto alle possibilità della città, proprio come formazione personale trasversale potremmo dire, e quindi mi sono proiettata verso Firenze con questa volontà invece di aprirmi molto di più alle possibilità della città proprio. Quindi sì ho fatto più cose ma potremmo dire proprio per me stessa, non volontariato per altri, sì, ho fatto solo un paio di giorni, sempre animazione con dei bambini qui, ma niente di che, e invece appunto per questa esigenza di formazione mia ho iniziato per esempio un corso di francese, quindi ho fatto due corsi di francese, poi ho iniziato chitarra, cioè altre cose.

INTERVISTATORE - Però comunque importanti, e direi vista anche l'attività educativa professionale sono tranquillamente considerabili competenze trasversali da spendere dentro i contesti.

P31 - Sì.

INTERVISTATORE - E quale supporto hai avuto dal job placement dell'Università in questi anni?

P31 - Allora io ho fatto un laboratorio di ricerca attiva del lavoro, che erano due giornate se non sbaglio, che mi ha aiutato ad esempio come presentare il curriculum, come presentare la lettere anche di motivazione, che questa cosa poi è stata fondamentale perché devo dire che effettivamente di lettere di motivazione fino ad ora forse ne ho fatte 10, cioè una cosa incredibile, e quindi sì certo anche il curriculum, insomma in particolare questa cosa, poi parlavano anche molto del colloquio, questo non ho ancora avuto modo di reagire proprio in un colloquio, però sì è stato interessante sicuramente vedere e sapere alcuni indirizzi.

INTERVISTATORE - Andando un po' all'ultima area della nostra intervista, come immagine e il tuo futuro professionale da qui ai prossimi due anni?

P31 - Eh questa è una bella domanda perché appunto ultimamente sto facendo molte domande di tirocinio stipendiato, e quindi diciamo della serie dove mi prendono io vado, diciamo che sì ovviamente io sto cercando di entrare un po' nell'area della cooperazione internazionale, e quindi io spererei di vedermi probabilmente in Africa comunque, non so se in Costa d'Avorio o in un altro paese, ma anche per il francese, per la lingua francese ci sta che possa cadere lì insomma, magari con un servizio civile internazionale ad esempio, per iniziare qualcosa, un'esperienza del genere, qualche tirocinio, anche ONG in qualche altra organizzazione internazionale, spererei una cosa del genere però so che è molto difficile entrare.

INTERVISTATORE - E diciamo su quale territorio sta inviando queste domande, su che area ti stai concentrando?

P31 - Beh principalmente debbo dire Africa.

INTERVISTATORE - A sono associazioni italiane, europee?

P31 - No sono proprio... guarda poco tempo fa ho fatto la richiesta per la banca africana di sviluppo, che quindi potrebbe essere ovunque in tutta l'Africa, però ad esempio anche il tirocinio che ho fatto con Terre des hommes in Costa d'Avorio, era collegato a questa ricerca, diciamo il mio capo in questo lavoro mi aveva detto che comunque quando fosse finita la ricerca se fosse iniziato un progetto mi avrebbe chiamato a lavorare al progetto, ad esempio anche al monitoraggio, alla valutazione della qualità, quindi quella poteva essere diciamo un'opzione, però ovviamente perché diciamo c'è stata già un'esperienza, lo conosco, in un futuro magari chiamarmi. Però senno altre ONG, altre esperienze di questo genere.

INTERVISTATORE - E invece, visto che comunque direi tra pochi giorni ormai ti laurei, che cosa farai il giorno dopo la discussione della tesi?

P31 - Dormirò tutto il giorno. Ma guarda nel futuro prossimo veramente a parte questa... comunque sto continuando pian piano sempre ad aggiornare e a mandare richieste di tirocini e cose man mano che ci sono le scadenze, diciamo che non ho particolari progetti perché appunto dipende cosa succederà con queste richieste, cioè che mi prendono, quando iniziano, si iniziano subito avrò anche poco tempo diciamo per organizzarmi, senno farò un viaggio.

INTERVISTATORE - Okay, va bene allora magari intanto in bocca al lupo e poi magari ci aggiorniamo nei prossimi mesi e vediamo come va.