

**University internship as a vocational guidance tool.
The experience of “Scienze dell’educazione e della formazione”
(Education and Training) at Sapienza University, Rome.**

**Il tirocinio universitario come strumento di orientamento. L’esperienza
dei Corsi di Laurea in Scienze dell’educazione della Sapienza di Roma**

Giordana Szpunar, Anna Salerni, Patrizia Sposetti, Eleonora Renda*

This paper focuses on the importance of university Internship Training as a vocational guidance tool in students’ university educational path. In the degree courses in “Scienze dell’educazione e della formazione” (Education and Training) at La Sapienza University of Rome, an internship experience is necessary to achieve the educational objectives and it is an integral part of the process of students’ professional and personal growth. In this paper we emphasize the importance of our vocational guidance model for future Educators.

L’orientamento nella società post-moderna

Il diritto all’orientamento¹ è ormai riconosciuto come un diritto permanente di ogni individuo da concretizzarsi in forme e modi differenti a seconda dei contesti e dei bisogni specifici. Le politiche europee e nazionali (si vedano le strategie di Lisbona 2010 e di Europa 2020² e le Linee guida del sistema nazionale sull’orientamento permanente del 2013³) pongono l’orientamento permanente come uno degli elementi essenziali per la realizzazione degli obiettivi legati ai percorsi di istruzione e formazione, ma anche alle politiche sociali e del lavoro.

In particolare, le linee guida appena citate assegnano all’orientamento almeno 5 macro-funzioni. La prima è una funzione *educativa*, che indica le attività per lo sviluppo di risorse e competenze e le condizioni favorevoli al processo di auto-orientamento della persona per favorirne il benessere, l’adattabilità ai contesti, il successo formativo e la

* Il presente contributo è da ritenersi frutto del comune lavoro delle autrici. Tuttavia, per quanto riguarda le singole attribuzioni, esse risultano così divise: Giordana Szpunar paragrafo 1, Anna Salerni paragrafo 4, Patrizia Sposetti paragrafo 3, Eleonora Renda paragrafo 2.

¹ Il diritto all’orientamento, tutelato sia dalla legislazione nazionale che da quella comunitaria ed enfatizzato dall’ultima iniziativa europea «Youth Guarantee», deve essere assicurato, come sancito anche nelle Linee guida nazionali sull’orientamento - approvate dalla Conferenza unificata Stato-Regioni nella seduta del 5 dicembre 2013 - in tutti i contesti dell’istruzione, della formazione, del lavoro e dell’inclusione sociale.

² Commissione Europea, *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive*, 2010, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:IT:PDF>.

³ MIUR, *Linee guida nazionali per l’orientamento permanente*, 2013, consultabile on-line http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf (ultima consultazione 13/01/2015).

piena occupabilità. La seconda è una funzione *informativa*, caratterizzata prevalentemente da attività inerenti l'accoglienza e l'assistenza alle persone, la raccolta e la gestione delle informazioni, la promozione e l'allestimento di iniziative per l'orientamento, la partecipazione a reti di servizi dedicati all'orientamento. La terza è una funzione di *accompagnamento e/o monitoraggio/tutoring* di percorsi orientativi che comprende attività inerenti il monitoraggio delle fasi di passaggio tra cicli di studio e/o tra canali formativi diversi, dei percorsi formativi/orientativi individualizzati, l'individuazione di situazioni di disagio, l'attuazione di progetti di prevenzione dell'insuccesso scolastico. La quarta è una funzione di *consulenza orientativa*, caratterizzata da attività inerenti la consulenza alle persone e alle istituzioni, le attività di educazione e prevenzione, la lettura di analisi dei problemi. La quinta è una funzione di *sistema*, intesa come analisi di politiche e servizi di orientamento per favorire l'assistenza tecnica alle istituzioni, la promozione e lo sviluppo di reti territoriali, la progettazione di interventi, il coordinamento di servizi dedicati.

Lo sforzo di regolare pratiche, definire obiettivi e livelli di prestazione dei servizi di orientamento sul piano nazionale, risponde a un crescente bisogno, da parte degli individui, di informazione, supporto e orientamento per la gestione dei propri processi formativi e professionali.

I mutamenti profondi che intervengono nella società e nelle organizzazioni determinano, infatti, bisogni crescenti di apprendimento continuo, di formazione e di orientamento⁴. La formazione orientata al mondo delle professioni tipico della società post-moderna, caratterizzato dalla complessità di contesti fluidi e dalla conseguente necessità di flessibilità di competenze e conoscenze, ha bisogno di strumenti per fornire ai soggetti la capacità di prendere decisioni, di fare scelte efficaci e di riconfigurare il proprio *sapere*, *saper fare* e *saper essere* in relazione agli specifici ambiti professionali. Le rapide evoluzioni registrate nell'economia e nella società, i cambiamenti tecnologici e organizzativi del processo produttivo e i nuovi assetti del mondo del lavoro comportano, infatti, implicazioni di grande portata in tema di educazione, formazione e orientamento. Essendo proprio il *cambiamento* ciò che caratterizza le 'società complesse', esso richiede che vengano attivate azioni e processi di apprendimento capaci di innescare nel soggetto quelle competenze strategiche che lo mettano in condizione di affrontare situazioni mutevoli e sempre nuove: «saper apprendere, cioè imparare sempre per orientarsi e per scegliere e, quindi, apprendere per apprendere»⁵.

L'orientamento, considerato come una delle strategie più valide per integrare con successo il soggetto nel proprio contesto sociale e professionale, acquista nuove valenze e assume una natura processuale⁶. Non è più pensato, semplicemente ed esclusivamente, come un'azione di facilitazione della transizione tra formazione e lavoro, ma, in un'ottica più ampia, come contributo allo sviluppo delle capacità individuali di identificazione delle proprie conoscenze, competenze e interessi e di gestione

⁴ A. Grimaldi, G. P. Quaglino (eds.), *Tra orientamento e auto orientamento, tra formazione e autoformazione*, Isfol, Roma 2004.

⁵ A. Alberici, *L'adulto, le sue transizioni: orientamento e apprendimento lifelong*, in P. G. Bresciani, M. Franchi (eds.), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 240-263.

⁶ Per una sintetica rassegna delle diverse prospettive e dei diversi approcci al tema dell'orientamento si vedano, per esempio, M. Marcarini, *Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative*, «Formazione, Lavoro, Persona», II, 5, luglio 2012, pp. 153-171; M. L. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna 1996.

consapevole dei processi di scelta e di decisione in ambito personale, formativo e professionale. Si tratta di un processo di formazione alla scelta che non fa più solo riferimento ad approcci psico-attitudinali, ma si muove in un quadro teorico multidimensionale, inter/multidisciplinare e multifattoriale⁷ e assume, come obiettivo fondamentale, lo sviluppo personale e sociale dell'individuo in modo da facilitare le molteplici transizioni che egli deve affrontare nel corso della sua vita⁸. Ciò anche in vista della necessità di ammortizzare, almeno in parte, alcune conseguenze negative della flessibilità, che non consente al lavoratore di capitalizzare conoscenze e competenze e di costruire progetti professionali e, più in generale, di vita costringendolo a un regime di precarietà e di incertezza permanenti⁹.

Fino a qualche decennio fa, ciò che si apprendeva nei percorsi di istruzione formale era sufficiente a condurre gli individui nella direzione di attività lavorative in una prospettiva a lungo termine. «La necessità di aggiornare le proprie competenze, o di acquisirne di totalmente nuove, non si presentava con una frequenza, con una rapidità e, infine, con una radicalità tali da far assumere alle problematiche correlate, una tale dimensione di interesse politico-culturale a livello generalizzato»¹⁰. Ciò che abbiamo di fronte oggi, non è più una transizione lineare tra diversi livelli di istruzione e tra istruzione e lavoro, non più un evento puntuale di passaggio, ma una serie combinata di eventi, esperienze, prove, scelte che rendono la 'transizione' e il 'cambiamento' una condizione stabile con cui gli individui si confrontano nell'attuale società¹¹.

È in questo nuovo paradigma, dunque, che la funzione educativa e formativa dell'orientamento assume un ruolo strategico, nella misura in cui riesce ad attivare nel soggetto capacità riflessive, decisionali, di autovalutazione e relazione. L'intervento orientativo diventa un processo nel corso del quale devono essere tenute in considerazione almeno due dimensioni fondamentali¹²: il processo di apprendimento del soggetto, inteso come sviluppo della costruzione del sé, e il processo di socializzazione organizzativa, inteso come transazione tra soggetto e organizzazione durante la quale i due elementi si strutturano mutuamente¹³, in una dinamica di negoziazione tra istanze di autorealizzazione del lavoratore e obiettivi di ottimizzazione e coordinamento delle risorse umane dell'organizzazione¹⁴. L'orientamento, in definitiva, rappresenta per il soggetto un compito attivo, nella direzione dell'acquisizione di una competenza durevole che gli consenta di auto-orientarsi in qualsiasi contesto di apprendimento e professionale e nelle diverse fasi di crescita e di sviluppo che egli attraversa¹⁵.

⁷ R. Di Nubila, *Orientamento formale e non formale come processo formativo. Le ragioni epistemologiche*, «Professionalità», 76, 2003, pp. 15-33.

⁸ J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

⁹ L. Gallino, *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, Roma 2007.

¹⁰ G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari 1998.

¹¹ M. Franchi, *Il lavoro dentro l'indecisione* in P. G. Bresciani, M. Franchi (a cura di), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, cit., pp. 7-28.

¹² R. Di Nubila, *Orientamento formale e non formale come processo formativo. Le ragioni epistemologiche*, cit.

¹³ A. F. Bentley, J. Dewey, *Knowing and the Known*, The Beacon Press, Boston 1949; trad. it. *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974.

¹⁴ S. Toderi, G. Sarchielli, *Sviluppare la carriera lavorativa*, Il Mulino, Bologna 2013.

¹⁵ T. Grange, *L'orientamento nella progettualità educativa*, Pensa Multimedia, Lecce 2007; M. L. Pombeni, *L'orientamento di gruppo. Percorsi teorici e strumenti operativi*, Carocci, Roma 1994.

I servizi di orientamento universitari si rivelano dunque fondamentali per il contributo che questi possono fornire alla preparazione dei giovani che dovranno affrontare le proprie 'transizioni'. Per raggiungere tale obiettivo è opportuno attivare e valorizzare iniziative, programmi e strumenti per la connessione tra la formazione e il lavoro, agevolando così il passaggio dall'uno all'altro e la costruzione di esperienze che favoriscano l'acquisizione di competenze strategiche da parte degli individui. Uno degli strumenti più efficaci di orientamento all'interno del percorso universitario è l'attività di tirocinio, se pensata non solo come momento di alternanza tra formazione teorica e lavoro e come opportunità di apprendimento attraverso l'esperienza, ma anche come strumento per agevolare la scelta professionale e per facilitare la socializzazione al ruolo professionale.

Il tirocinio, infatti, come sottolinea opportunamente Bertagna, è un «formidabile strumento per avvicinare scuola/università e impresa, per ridurre il *mismatch* tra competenze promosse nei percorsi formativi e invece richieste dall'evoluzione del mercato del lavoro, per aumentare non solo l'occupabilità delle persone, ma anche e soprattutto l'occupazione delle persone, per rendere più efficace il placement dei sistemi formativi e l'outplacement delle imprese in crisi»¹⁶.

In altre parole, il tirocinio universitario, se organizzato ad arte, si configura come un potente strumento di orientamento che si offre allo studente come occasione per acquisire consapevolezza del mondo del lavoro in generale e, nello specifico, del mondo della professione ambita e, dunque, per riflettere sul proprio progetto professionale e per operare scelte formative e lavorative consapevoli ed efficaci. Il contesto formativo rappresentato dall'attività di tirocinio tiene insieme, inoltre, alcune delle istanze teoriche sull'apprendimento che hanno reso lo statuto epistemologico dell'orientamento più complesso quali l'apprendimento cognitivo¹⁷, l'apprendimento esperienziale¹⁸, la cognizione situata¹⁹, l'apprendimento situato²⁰, l'apprendimento in comunità di pratica²¹, l'apprendimento trasformativo²².

¹⁶ G. Bertagna, *Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extra-curricolari*, in G. Bertagna, Buratti U., Fazio F., 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*, ADAPT University Press – Pubblicazione on line della Collana ADAPT, Modena 2013, pp. 55-62, on-line http://moodle.adaptland.it/pluginfile.php/13003/mod_resource/content/9/ebook_vol_16.pdf (ultima consultazione 28/01/2015).

¹⁷ A. Collins, J. S. Brown, S. E. Newman, *Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics*, in L. B. Resnick (Ed), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1989, pp. 453-494.

¹⁸ D. Kolb, *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ 1984.

¹⁹ J. S. Brown, A. Collins, P. Duguid, *Situated Cognition and the Culture of Learning*, «Educational Researcher», vol. 18, 1, 1989, pp. 32-42.

²⁰ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991; trad. it. *L'Apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erikson, Trento 2006.

²¹ E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998; trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006. Sulla comunità di pratica, si vedano, per esempio, alcuni numeri dei «Quaderni di pedagogia del lavoro e delle organizzazioni» a cura di Giuditta Alessandrini: *Comunità di Pratica e Pedagogia del Lavoro. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*, Pensa Multimedia, Lecce 2010, *Comunità di Pratica e Pedagogia del Lavoro. Voglia di comunità in azienda*, Pensa Multimedia, Lecce 2011, *Le sfide*

La sfida, per i sistemi universitari, è dunque di vaste proporzioni, poiché si tratta di progettare modelli orientativi e di apprendimento capaci di supportare gli individui durante il proprio percorso formativo e fornire loro utili strategie per affrontare i cambiamenti, senza esserne travolti.

Il tirocinio e le sue funzioni

Il tirocinio rientra, senza dubbio, tra le misure più importanti delle politiche a favore dell'occupazione, specie quella giovanile. Il suo essere *luogo* intermedio e *ponte* fra mondo della formazione culturale e teorica e mondo della pratica professionale lo rende un dispositivo particolarmente utile a facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. Una delle funzioni principali dell'istituto del tirocinio è, dunque, quello di rappresentare un potenziale canale per l'ingresso nel mondo del lavoro, in virtù del fatto che consente al soggetto di conoscere direttamente il contesto professionale per il quale si sta formando, di apprendere conoscenze e competenze tecnico-professionali specifiche e di arricchire il suo curriculum formativo e professionale, sperimentandosi in situazione. In tal modo esso assume decisamente un ruolo orientativo nel senso sopra descritto. Si tratta, infatti, di un'esperienza che, seppure protetta, in quanto priva delle responsabilità e delle pressioni legate al lavoro, poiché inserita in un *setting* progettato allo scopo di apprendere una pratica simulata e semplificata²³, offre a chi la vive la possibilità di favorire, insieme a una esperienza diretta del mondo del lavoro, lo sviluppo di conoscenze e l'acquisizione di competenze tecnico-professionali e trasversali. Sperimentando un contesto organizzativo è possibile verificare, infatti, l'idoneità delle conoscenze acquisite nel percorso formativo e, contemporaneamente, conseguirne di nuove tramite la partecipazione ad attività pratiche e l'osservazione di dinamiche organizzative reali.

Il tirocinio possiede anche una importante funzione formativa e trasformativa che si concretizza, anzitutto, nell'apprendimento di una pratica professionale caratterizzata da specifici mezzi, linguaggi e strumenti; in altri termini, consente di partecipare effettivamente a una comunità di pratica che costruisce, in situazione, sapere professionale. La possibilità di sperimentare un contesto professionale reale, seppur protetto e all'interno di un sistema di supervisione da parte di professionisti esperti, permette, inoltre, di acquisire una serie di competenze generali indispensabili per il lavoratore post-moderno tra le quali saper risolvere problemi, saper organizzare il proprio tempo e il proprio lavoro, essere in grado di regolare i propri comportamenti in relazione al contesto, saper lavorare in gruppo, cioè le cosiddette 'abilità per la vita'²⁴.

dell'educazione oggi. *Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2012. Si veda, inoltre, C. Zuccheromaglio, F. Alby (a cura di), *Psicologia culturale delle organizzazioni*, Carocci, Roma 2006.

²² J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 1991; tr. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

²³ D. A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bass, San Francisco 1987; tr. it. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 2006.

²⁴ Le 'abilità per la vita', 'competenze trasversali' o 'competenze chiave' - adattabili a settori, organizzazioni, professioni e produzioni differenti - assumono crescente importanza in un contesto economico produttivo complesso come quello attuale e caratterizzato da nuovi modelli di organizzazione del lavoro. Secondo una recente indagine Excelsior, le competenze trasversali, soprattutto per quanto riguarda le nuove assunzioni,

Nella sua funzione orientativa il tirocinio si focalizza sul duplice bisogno della persona di capire sia le dinamiche del contesto professionale sia le proprie attitudini, per scegliere in modo coerente e progettuale la propria professione. L'esperienza di tirocinio risulta utile anche quando si vogliono verificare, osservare e acquisire informazioni rispetto a un settore professionale da cui si è attratti, ma che non si conosce in maniera approfondita.

Se il processo orientativo deve tenere sempre presenti il processo di costruzione e di trasformazione dell'identità personale, da una parte, e le dinamiche di socializzazione al lavoro e alla professione, dall'altra, il tirocinio si presenta come una delle attività orientative per eccellenza. Infatti, attraverso l'esperienza di tirocinio il soggetto ha la possibilità non solo di conoscere e di avere i primi contatti con il mondo del lavoro, ma anche di conoscere meglio il profilo professionale e i contesti professionali relativi al proprio percorso formativo e, in tal modo, acquisire elementi importanti per poter confermare o ri-orientare e riprogettare le proprie scelte formative e professionali. L'esperienza concreta consente di conoscere e di capire meglio, rivedere e trasformare interessi, capacità, obiettivi, motivazioni, rileggendo, così, la propria identità e la propria esperienza e conferendo loro significati nuovi.

Il tirocinio, inoltre, consente di avviare il processo di costruzione del proprio ruolo professionale e di socializzazione lavorativa e organizzativa: durante l'attività il soggetto non solo apprende comportamenti e valori condivisi all'interno dell'organizzazione, ma impara a modulare la propria condotta in relazione alle aspettative che ritiene che l'organizzazione abbia nei suoi confronti. Ciò gli consente di acquisire padronanza delle relazioni sociali e dei rapporti tra ruoli diversi, tipici di un gruppo di lavoro²⁵.

Il tirocinio curricolare nel percorso universitario

La normativa nazionale che regola l'istituto del tirocinio ne prevede diverse tipologie. Nel presente scritto prenderemo in considerazione in particolare il tirocinio curricolare, vale a dire quello rivolto ai soggetti iscritti e frequentanti percorsi formali di istruzione o formazione di primo, secondo o terzo livello, master universitari o realizzati da istituti di alta formazione accreditati da enti riconosciuti in ambito nazionale o internazionale e in generale a percorsi formativi che rilasciano un titolo o una certificazione con valore pubblico.

Il tirocinio curricolare universitario (DM 142/1998), introdotto con l'obiettivo di realizzare durante il percorso formativo momenti di alternanza tra studio e lavoro, è finalizzato all'acquisizione degli obiettivi di apprendimento specifici del percorso stesso, previsto nei relativi piani di studio, realizzato nell'ambito della durata complessiva del percorso, anche se svolto al di fuori del periodo del calendario scolastico o accademico.

contano - per le imprese - più di quelle tecniche. La capacità di lavorare in *team* è la competenza più richiesta. Cfr. Unioncamere – Ministero del Lavoro, *Il lavoro dopo gli studi. La domanda e l'offerta di laureati e diplomati nel 2012*, Sistema informativo Excelsior 2012.

²⁵ T. N. Bauer, E. W. Morrison, R. R. Callister, *Organizational socialization: A review and directions for future research*, in G.R. Ferris e K.M. Rowland (eds), *Research in personnel and human resources management*, Jai Press, Greenwich, CT 1998, pp. 149-214; T. N. Bauer, B. Erdogan, S. Zedeck, *Organizational socialization: The effective onboarding of new employees*, in *APA handbook of industrial and organizational psychology*, vol 3: *Maintaining, expanding, and contracting the organization*. APA Handbooks in Psychology, American Psychological Association, Washington, DC 2011, pp. 51-64.

Le diverse funzioni che caratterizzano il tirocinio, in questo caso specifico, si realizzano solo in presenza di alcune condizioni: l'esperienza deve essere coerente con il percorso formativo e le aspettative dello studente; dunque si rende necessario che il tirocinante sia coinvolto nell'attività dalla fase di avvio a quella finale come un protagonista attivo e responsabile del processo.

Più nel dettaglio, è indispensabile, nella fase di avvio dell'attività, stimolare lo studente a una scelta consapevole dell'ambito professionale e possibilmente anche dell'ente in cui svolgere l'attività di tirocinio. Una volta scelta la struttura è importante favorire una progettazione condivisa degli obiettivi del tirocinio coinvolgendo ente promotore, soggetto ospitante e tirocinante. Infine, è necessario prevedere, durante l'intero percorso, una sistematica attività di riflessione da parte di tutti i soggetti coinvolti nel sistema: tirocinante, tutor aziendale, tutor universitario.

Il tirocinio non deve essere considerato quale mero assolvimento di un compito e, dunque, come procedura da seguire meccanicamente e come semplice *routine* in cui effettuare o ripetere determinate mansioni o, semplicemente, come applicazione pratica di quanto appreso teoricamente, ma come esperienza che contribuisce allo sviluppo e alla crescita del futuro professionista e che, in quanto tale, richiede necessariamente una partecipazione attiva dei tre attori coinvolti nel processo (il tirocinante e i tutor che supervisionano l'attività). Come sostiene John Dewey, infatti, soltanto le esperienze che favoriscono crescita ed espansione della persona possono considerarsi esperienze educative: ogni esperienza vissuta mantiene valore nel tempo se riesce a dare qualità alla vita stessa e a promuovere la crescita e la maturazione²⁶. Tutto, ovviamente, dipende dalla qualità dell'esperienza e dalla capacità che essa ha di esercitare la sua influenza sulle esperienze future. Da questa prospettiva l'attività di tirocinio può costituire un'esperienza educativa e formativa se, e solo se, tra la formazione accademica e la formazione in situazione vi è un costante *feedback* reciproco. In tal modo al tirocinante è offerta la possibilità di sviluppare e applicare la capacità riflessiva e di imparare ad apprendere dall'esperienza attraverso un processo che lo rende, gradualmente, un *professionista riflessivo*²⁷.

In termini operativi ciò significa che per far sì che il tirocinio sia formativo non basta espletare le procedure amministrative individuando un'azienda, stipulando con essa una convenzione, facendo svolgere allo studente l'attività e chiedendogli di render conto dell'esperienza condotta. È necessario, invece, predisporre un percorso che consenta di avviare un rapporto circolare tra teoria e pratica, tra gli insegnamenti teorici e le situazioni di lavoro, in modo che si realizzi quella deweyana continuità dell'esperienza di cui parlavamo. «La pratica – sostiene Dewey riflettendo sulle fonti dell'educazione – giunge per prima e per ultima e rappresenta l'inizio e la conclusione: l'inizio perché definisce i problemi che da soli conferiscono alla ricerca qualità e senso educativo; la conclusione, perché solo la pratica è in grado di testare, verificare, modificare e sviluppare le conclusioni di queste indagini. La posizione delle conclusioni scientifiche è intermedia ed ausiliaria»²⁸. Dunque, se non si presta attenzione nel selezionare enti che propongano ai tirocinanti esperienze di tirocinio

²⁶ J. Dewey, *Experience and education*, Kappa Delta Pi, Indianapolis 1938; tr. it. *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia 1993.

²⁷ D. A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, cit.

²⁸ J. Dewey, *The Source of a Science of Education*, Living Publishing Corporation, New York 1929; tr. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951 (traduzione di chi scrive).

significative e educative, la teoria diventa arida perché «non tutto quello che si vive [...] è definibile come esperienza; buona parte di esso si riduce alla mera presenza, mentre si fa esperienza quando il vissuto diventa oggetto del pensare»²⁹.

Quanto detto permette di comprendere meglio il ruolo fondamentale che sono chiamati a svolgere, nell'attività di tirocinio, tanto il tutor universitario quanto il tutor aziendale. Queste figure, infatti, non avendo soltanto un compito organizzativo, dovrebbero possedere competenze orientative e formative ed essere in grado di progettare esperienze di apprendimento mirate per l'individuo in formazione. Il tutor universitario dovrebbe saper orientare lo studente alla scelta dell'ente considerando i suoi interessi, le sue motivazioni e il suo percorso formativo; selezionare l'azienda adatta alle richieste e alle aspettative dell'allievo; predisporre insieme all'ente e al tirocinante un progetto formativo mirato; valutare il percorso formativo dello studente e soprattutto supportarlo nella riflessione *per l'azione, nell'azione e sull'azione* rielaborando l'esperienza in modo che contribuisca alla costruzione della propria identità e del proprio ruolo professionale. Infatti, per lo studente il tirocinio diventa un momento orientativo e formativo decisivo solo se egli è in grado di saper riflettere criticamente nei diversi momenti dell'attività. *Inizialmente* sulla scelta del tirocinio, in base ai propri interessi, alle proprie motivazioni e alle competenze e conoscenze, acquisite e da acquisire, che caratterizzano il suo percorso formativo; *durante* e *al termine* del percorso al fine di ricostruire l'esperienza, collegare le conoscenze teoriche con le situazioni vissute e saper trasferire quanto acquisito nelle ulteriori esperienze personali, accademiche e lavorative.

Modello e azioni intraprese dai Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione per favorire l'orientamento al tirocinio e alle professioni

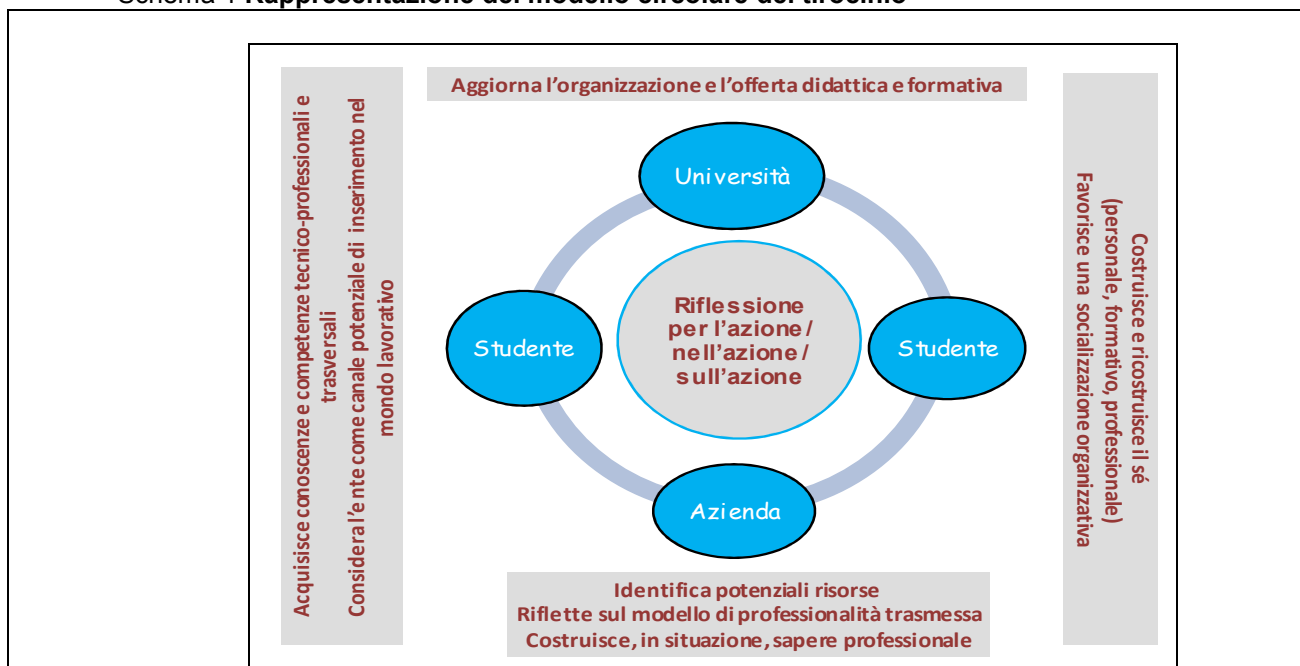
Proprio in un contesto professionale complesso e 'fluidico' come quello in cui operano i professionisti dell'educazione - figure professionali già, per propria natura, 'fluide' più di altre³⁰ - caratterizzato da una molteplicità di ambiti di intervento e di compiti e una eterogeneità di utenza costituita da soggetti con caratteristiche e bisogni estremamente diversificati, il tirocinio, se organizzato alle condizioni descritte, può configurarsi come momento essenziale per sperimentare e familiarizzare con contesti professionali diversi.

I Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione della Sapienza, così come stabilito dalla riforma universitaria avviata a partire dal DM del 3 novembre 1999 n. 509, hanno posto, fin dalla loro attivazione, grande attenzione al tirocinio quale strumento utile di orientamento alla formazione, alla scelta professionale e di facilitazione all'ingresso nel mondo del lavoro attivando un modello circolare e riflessivo che coinvolge costantemente i tre protagonisti del processo: lo studente tirocinante, il tutor universitario, ovvero il docente che segue lo studente nel suo percorso formativo e il tutor aziendale, cioè la persona che supporta il tirocinante nel contesto di lavoro (si veda lo schema 1). Naturalmente la realizzazione del modello, negli anni, ha richiesto la costante messa a punto di un articolato sistema di orientamento al tirocinio e di monitoraggio dell'attività.

²⁹ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003, p. 42.

³⁰ S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma 2008.

Schema 1 **Rappresentazione del modello circolare del tirocinio**



Per poter coinvolgere lo studente e orientarlo a una scelta consapevole è necessario che egli conosca, preliminarmente, le diverse figure professionali formate dai Corsi di laurea pedagogici (triennale e magistrale) e i contesti/servizi in cui è richiesto un laureato in Scienze dell'educazione. Queste informazioni possono contribuire a un'azione di orientamento anzitutto in direzione di una efficace programmazione del percorso di studi mirato, coerente con le proprie motivazioni, i propri interessi, le proprie competenze e aspettative formative e professionali e, poi, in uscita rispetto al mondo del lavoro e alle scelte professionali.

Nella pratica sono state messe a punto e pubblicate sul sito web del corso di laurea delle schede sintetiche di presentazione dei profili (si veda la Tabella 1) e dei contesti educativi (si veda la Tabella 2). Le schede sono, naturalmente, in continua evoluzione e crescita, in quanto legate alle necessarie trasformazioni sociali, produttive e normative che, come accennato, rendono il contesto fluido. Inoltre, il Corso di Studi organizza, durante l'anno accademico, incontri con alcune aziende del territorio che si occupano degli ambiti di interesse del Corso di Laurea e che, nel tempo, hanno intessuto con esso rapporti significativi³¹. I referenti aziendali invitati presentano agli studenti il proprio ambito di intervento, le attività svolte, le modalità di gestione e gli obiettivi delle attività legate al tirocinio. In tal modo gli studenti, avendo la possibilità di interloquire direttamente con i responsabili delle strutture, acquisiscono strumenti ulteriori per potersi orientare nella scelta dell'ambito professionale in cui svolgere l'attività ed, eventualmente, individuare anche l'ente specifico da contattare in cui fare esperienza. Le schede relative ai profili professionali e ai servizi sono strutturate nel modo che segue.

³¹ A. Salerni, A. Sanzo (a cura di), *Orientare al tirocinio e alle professioni. L'università incontra le aziende*, Nuova Cultura, Roma 2013.

Tabella 1 - I profili professionali dei laureati in Scienze dell'Educazione

I profili professionali dei laureati in Scienze dell'Educazione	
Nomenclatura e classificazione delle unità professionali	Indicazione della denominazione della figura professionale e, laddove esista, della classificazione delle professioni ISTAT (CP2011).
Altre denominazioni	Indicazione di eventuali altre denominazioni utilizzate per definire la figura professionale nel mondo del lavoro
Ruolo	Descrizione del ruolo della figura professionale e, eventualmente, dei suoi rapporti con altre figure professionali
Compiti principali	Descrizione delle caratteristiche e dei compiti più rilevanti della figura professionale
Competenze	Indicazione delle competenze pedagogiche, metodologico-didattiche, sociali, giuridiche, tecnico-professionali e trasversali che definiscono e caratterizzano il profilo professionale
Ambiti di intervento	Indicazione dell'ambito o degli ambiti e dei contesti lavorativi in cui opera la figura professionale
Titolo richiesto	Indicazione del titolo o dei titoli di studio richiesto per l'esercizio della professione
Riferimenti normativi	Indicazione dei riferimenti normativi che disciplinano l'accesso alla professione
Figure professionali affini	Indicazione delle figure professionali simili, per compiti e caratteristiche, al profilo professionale

Tabella 2 - I contesti professionali dei laureati in Scienze dell'Educazione

I contesti professionali dei laureati in Scienze dell'Educazione	
Denominazione servizio	Indicazione del servizio
Altre eventuali denominazioni	Indicazione di altre eventuali denominazioni
Descrizione del servizio	Descrizione del servizio: utenza, obiettivi, modalità di funzionamento (orari, servizi interni...)
Altre figure professionali presenti nel servizio	Indicazioni delle altre figure professionali che sono previste nel servizio
Competenze richieste	Descrizione delle competenze richieste al professionista dell'educazione o ai professionisti dell'educazione (se nel servizio sono previsti profili professionali di ambito educativo/formativo diversi) che lavorano nel servizio
Formazione nazionale e regionale	Indicazione della formazione nazionale e regionale

specifica prevista	(Regione Lazio) specifica prevista per i professionisti dell'educazione che lavorano nel servizio
Disposizioni legislative che disciplinano il servizio	Indicazione delle disposizioni legislative che disciplinano il servizio a livello nazionale e regionale (Regione Lazio)
Elenco di alcune strutture	Elenco di alcune strutture presenti sul territorio regionale che accolgono gli studenti del Corso di Laurea e che effettivamente nel tempo hanno collaborato attivamente alla formazione dei tirocinanti ospitati

L'organizzazione e il monitoraggio del tirocinio si svolgono attraverso strumenti diversi, di natura qualitativa e quantitativa, rivolti a tutti gli attori coinvolti nel processo³² e utili anche per un orientamento efficace. Tali strumenti sono impiegati nelle diverse fasi di svolgimento dell'attività di monitoraggio attraverso diverse modalità.

Nella *fase iniziale o di orientamento* la raccolta delle informazioni ha un obiettivo di natura fondamentale conoscitiva relativamente al percorso formativo, alle aspettative, alle motivazioni e agli interessi dello studente. Si richiede quindi allo studente di presentare il proprio curriculum unitamente al piano di studi completo degli esami sostenuti e di compilare una «Scheda di avvio al tirocinio» in cui egli può indicare le aspettative sul tirocinio, a quale tipo di attività sarebbe interessato, se ha in mente un ente in particolare, quali sono i suoi *desiderata* professionali, e le motivazioni per cui intende svolgere il tirocinio. La Commissione Tirocini³³ esamina i documenti presentati, effettua un colloquio con lo studente e gli attribuisce un tutor universitario, selezionato tra i membri della Commissione stessa, che lo seguirà durante l'intero percorso. In tal modo la scelta dell'ente, operata di concerto dallo studente con il tutor universitario, avrà maggiori possibilità di risultare coerente con il percorso formativo e le aspettative dello studente³⁴. Il progetto formativo, che descrive tempi, modalità e obiettivi delle attività previste, è elaborato in collaborazione con l'azienda ospitante e, se dettagliato, coerente e ben strutturato si pone, in larga misura, quale garanzia di successo di un tirocinio. All'inizio dell'attività si suggerisce allo studente di redigere, durante il tirocinio, un diario di bordo tenendo in considerazione la scaletta prevista per la relazione finale e, quindi, gli aspetti rispetto ai quali gli si richiederà di render conto. Il diario di bordo rappresenterà, dunque, lo scheletro sul quale costruire la narrazione finale dell'esperienza.

Nella *fase intermedia o di prima valutazione dell'andamento del tirocinio*, le informazioni raccolte servono a monitorare l'andamento generale dell'attività in corso e a verificare che vi sia una effettiva collaborazione tra tutor aziendale (o altra figura incaricata

³² Per una descrizione analitica del sistema di monitoraggio e dei relativi strumenti e per l'analisi dei dati si veda, in particolare, A. Salerni (a cura di), *Apprendere tra università e lavoro. Un modello per la gestione del tirocinio universitario*, Homolegens, Roma 2007 e A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar, *La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario*, «Ricerche di pedagogia e didattica», vol. 8, 2, 2013, pp. 9-26.

³³ La Commissione Tirocini è composta da alcuni docenti dei Corsi di Laurea triennale e magistrale e si occupa della fase di orientamento degli studenti alla scelta dell'attività, della fase di valutazione e analisi della relazione finale per l'attribuzione della idoneità e dei relativi crediti formativi.

³⁴ Sul colloquio di orientamento si vedano, per esempio, M. L. Pombeni, *Il colloquio di orientamento*, Carocci, Roma 1996; M. R. Mancinelli, *Il colloquio come strumento di orientamento*, Franco Angeli, Milano 2007.

di seguire lo studente nell'organizzazione ospitante) e tirocinante. In questa fase, a circa metà del percorso, si somministrano due questionari semi-strutturati: uno allo studente, l'altro all'azienda ospitante.

Al tirocinante, in particolare, è chiesto di fornire un primo giudizio sull'utilità formativa delle attività che sta svolgendo e sulla personale soddisfazione rispetto all'esperienza di tirocinio. Mentre al tutor aziendale si chiede di confermare la coerenza delle attività svolte effettivamente dal tirocinante con quanto concordato in fase progettuale e di raccontare come sta procedendo il tirocinio, esprimendo una prima valutazione dell'andamento dell'attività e del tirocinante stesso.

Le informazioni raccolte in questa fase consentono di verificare se il tirocinio è avviato nel rispetto di quanto effettivamente concordato nel progetto formativo, se i compiti svolti dallo studente sono coerenti con quanto è stato previsto, se e come è stato accolto e seguito lo studente. La somministrazione dei questionari intermedi permette, inoltre, di individuare eventuali punti di criticità, possibili fattori o momenti problematici che possono presentarsi nel corso dell'attività di tirocinio e che potrebbero incidere negativamente sul proseguimento dell'esperienza formativa e di attivare in tempo reale interventi migliorativi.

Nella *fase terminale o di valutazione conclusiva*, le informazioni raccolte sono utili per poter fare un bilancio complessivo dell'esperienza. A conclusione dell'attività si somministrano nuovamente due questionari semi-strutturati: uno allo studente e uno al tutor aziendale o alla persona che ha seguito il tirocinante in azienda. A entrambi si richiede di descrivere le modalità di svolgimento del tirocinio, di esprimere una valutazione sull'attività svolta, di indicare le competenze e le conoscenze acquisite dal tirocinante nel corso dell'esperienza.

La somministrazione dei questionari consente, dunque, di raccogliere informazioni sull'andamento dell'attività dai diversi punti di vista degli attori coinvolti. Tuttavia, essa svolge anche un'altra funzione di fondamentale importanza: attraverso le domande dei questionari i tre protagonisti del processo sono stimolati a riflettere criticamente nel corso e al termine dell'azione. Ciò consente loro di ottimizzare le conoscenze acquisite e le esperienze vissute e di riprogettare, eventualmente si renda necessario, l'esperienza ulteriore.

A fine attività, come abbiamo già accennato, è chiesto allo studente di scrivere una relazione di tirocinio sull'esperienza svolta. L'analisi della relazione finale elaborata dallo studente permette alla Commissione Tirocini di valutare l'esperienza di apprendimento e di riconoscere i crediti formativi del tirocinio e la relativa idoneità. Per scrivere la relazione lo studente può far riferimento, oltre che al diario di bordo redatto durante l'attività, anche alle informazioni raccolte in modo strutturato attraverso i questionari somministrati nelle varie fasi del tirocinio.

La stesura della relazione richiede senza dubbio la capacità di descrivere l'esperienza vissuta e di collegarla con i saperi acquisiti nei contesti formativi accademici. Tuttavia, la relazione non deve limitarsi a rappresentare una descrizione delle attività svolte nel corso del tirocinio. Piuttosto, essa deve configurarsi come vera e propria narrazione di una storia³⁵. In questo senso, il raccontare risulta utile a conferire una forma e una interpretazione condivisa a elementi sparsi, problemi ambigui, eventi e

³⁵ A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar, *La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario*, cit.

comportamenti inspiegabili³⁶. Inoltre, la narrazione consente di rievocare emozioni sorte e pensieri agiti durante l'esperienza conferendo loro significato. D'altra parte, come afferma Wenger, le comunità di pratica si possono assimilare a storie condivise di apprendimento³⁷. Ciò nella misura in cui le storie si fondano su conversazioni riflessive che l'autore intrattiene inizialmente con la situazione problematica³⁸ e poi con la comunità professionale, accademica e dei pari, in una dimensione di negoziazione e condivisione di significati. Si può dire che il momento della scrittura della relazione possa essere considerato una forma di orientamento narrativo che, attraverso il racconto, consente al soggetto di acquisire competenze di autorientamento al fine di compiere scelte efficaci, di leggere o rileggere in modo più efficace il proprio contesto esistenziale e professionale, di progettare e riprogettare la propria identità e i percorsi orientati a soddisfare i bisogni e desideri personali³⁹.

Perché la scrittura della relazione diventi realmente un momento formativo è necessario che tutor aziendale e tutor accademico indirizzino lo studente a strutturarla secondo criteri prestabiliti, in modo che divenga una forma di scrittura anche professionale⁴⁰. La relazione deve articolarsi sostanzialmente in due parti strettamente integrate tra loro: una parte informativo-descrittiva e una parte argomentativo-riflessiva e valutativa. La prima deve contenere una serie di informazioni generali sull'ente, sugli obiettivi formativi previsti dal progetto, sul tipo di attività svolta e sui rapporti instaurati dal tirocinante con le figure di riferimento dell'ente. La seconda parte deve prevedere un'analisi riflessiva e critica dell'esperienza mettendo in luce in particolare le difficoltà incontrate e l'adeguatezza o meno della propria preparazione teorica (con particolare riferimento alla formazione universitaria), le competenze acquisite (con riferimento a quelle tecnico-professionali e a quelle trasversali) e le competenze che sarebbe utile possedere per svolgere al meglio quel tipo di attività professionale. In altre parole, la relazione di tirocinio deve rappresentare una valutazione dell'esperienza da parte del tirocinante che lasci emergere un'analisi delle opportunità formative intervenute nel corso dell'esperienza stessa, una valutazione della crescita delle proprie conoscenze e competenze e una valutazione delle proprie attitudini professionali e della corrispondenza di queste con le aspettative di partenza⁴¹.

In questa cornice la relazione di tirocinio diviene strumento essenziale perché il soggetto si orienti nella complessità della realtà esistenziale e professionale integrando i due aspetti in un unico orizzonte di senso, nella misura in cui «la narrativa ci offre, per dirne una, un mezzo pronto e flessibile per trattare gli incerti esiti dei nostri progetti e delle nostre aspettative. [...] grazie al potere normalizzante della cultura, i nostri progetti di solito

³⁶ K. E. Weick, *Sensemaking in organizations*, Sage, Thousand Oaks, CA 1995.

³⁷ E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, cit.

³⁸ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.

³⁹ F. Batini, G. Del Sarto, *Raccontare storie. Politiche del lavoro ed orientamento narrativo*, Carocci, Roma 2007; F. Batini, R. Zaccaria (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, Franco Angeli, Milano 2000.

⁴⁰ F. Bruni, T. Raso (a cura di), *Manuale dell'italiano professionale*, Zanichelli, Bologna 2002; P. Sposetti, *Quante e quali scritture professionali in educazione*, «Italiano LinguaDue», Vol. 3, 1, 2011, pp. 261-271.

⁴¹ A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar, *La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario*, cit.

si realizzano bene e in tutta tranquillità. Ma è il nostro talento narrativo che ci dà la capacità di trovare un senso alle cose quando non ce l'hanno»⁴².

In altri termini, la riflessione scritta sull'esperienza di lavoro, che non si esaurisce nel solo racconto e che diviene materia di discussione con il tutor universitario, nella saldatura tra pratica professionale e analisi, si fa per lo studente anche occasione di prima elaborazione di un progetto professionale, il più possibile vicino alle sue aspettative⁴³.

Il modello di tirocinio proposto nei Corsi di laurea pedagogici risulta dunque uno strumento utile e innovativo di orientamento proprio perché responsabilizza e fa interagire fortemente i protagonisti del processo per tutta la sua durata e in prospettiva anche oltre. Il tirocinio non è inteso come un 'anodino rapporto di lavoro' che richiede mansioni ripetitive ed esecutive da riconoscere come crediti universitari⁴⁴, ma permette sia di fare esperienza pratica nella consapevolezza del proprio agire, attraverso una costante riflessione nell'intero corso dell'azione⁴⁵, sia di poter conoscere i contesti di lavoro e delle professioni effettuando scelte consapevoli e coerenti dell'ambito professionale e dei contesti in cui si vorrebbe lavorare in relazione alle proprie conoscenze, competenze, attitudini, interessi e motivazioni.

- In tale ottica, attraverso questa esperienza, è possibile raggiungere quelle che, come abbiamo già anticipato, la letteratura definisce le finalità/obiettivi del tirocinio curricolare⁴⁶: orientare/riorientare lo studente alle scelte lavorative dandogli la possibilità di capire se davvero gli interessa ciò che sta facendo;
- orientare/riorientare lo studente dal punto di vista formativo facendogli capire se ciò che sta facendo e che desidera fare lo sta facendo bene, 'in modo competente'. In tal modo l'esperienza di tirocinio diventa un ottimo strumento per ridurre la distanza tra conoscenze e competenze promosse nei percorsi formativi e conoscenze e competenze richieste dal mondo del lavoro;
- facilitare le scelte professionali e favorire l'occupabilità⁴⁷ in quanto possibilità di verificare se si possiedono le competenze disciplinari e trasversali proprie di quello specifico contesto lavorativo e di quello specifico ruolo e dunque di realizzare una effettiva sinergia tra attività di studio e di lavoro, tra teoria e pratica.

L'esperienza realizzata nei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione della "Sapienza" si inserisce così in una visione pedagogica dell'orientamento, inteso come

⁴² J. Bruner, *Making stories: Law, literature, life*, Farrar: Strauss and Giroux, New York 2002; tr. it. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2006, pp. 31-32.

⁴³ A tale proposito si vedano le riflessioni di M. Marcarini, *Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative*, cit.

⁴⁴ G. Bertagna, *Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extra-curricolari*, cit.

⁴⁵ F. Swetzer, M.A. King, *The successful internship*, Cole, Brooks 2013.

⁴⁶ A. Salerni (a cura di), *Apprendere tra università e lavoro. Un modello per la gestione del tirocinio universitario*, cit.; G. Bertagna, *Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extra-curricolari*, cit.

⁴⁷ A tale proposito si vedano le indagini annuali Almalaurea sulle condizioni occupazionali dei laureati www.almalaurea.it

«processo in grado di promuovere competenze personali»⁴⁸ e contribuisce ad arricchire l'ampio dibattito sulla valenza orientativa dei contesti universitari di tirocinio⁴⁹.

Certamente il modello proposto è un modello dinamico, che per sua stessa natura implica un costante confronto e aggiustamento nel tempo. In questa prospettiva nel prossimo futuro si prevede di perfezionarlo intensificando i momenti di riflessione in chiave orientativa attraverso l'organizzazione di incontri tra tutor aziendali, studenti che hanno vissuto l'esperienza di tirocinio e colleghi più giovani dal punto di vista del percorso formativo, in modo da valorizzare quella dimensione cooperativa del processo di orientamento che, già alla fine degli anni '40, Padre Agostino Gemelli aveva ampiamente messo in evidenza⁵⁰. Accanto alla redazione della relazione di tirocinio, inoltre, si prevede di potenziare la fase di supporto alla riflessione degli studenti, messi in condizione di ragionare sul percorso personale e di confrontarlo con quello dei colleghi e con analoghe esperienze realizzate anche in altri contesti, talché sia favorito un consapevole bilancio dell'esperienza vissuta e delle competenze maturate⁵¹.

Giordana Szpunar

Ricercatore, Università Sapienza di Roma
Researcher, University Sapienza of Rome

Anna Salerni

Professore Associato, Università Sapienza di Roma
Associate Professor, University Sapienza of Rome

Patrizia Sposetti

Ricercatore TD, Università Sapienza di Roma
Fixed-term researcher, University Sapienza of Rome

Eleonora Renda

Dottoranda, Università Sapienza di Roma
Ph.D. student, University Sapienza of Rome

⁴⁸ M. Marcarini *Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative*, cit., p. 163.

⁴⁹ A tale proposito si veda il numero monografico di questa stessa rivista, Anno III, Numero 9, Novembre 2013, dedicato al *Tirocinio universitario come alternanza tra pratica e teoria, azione e riflessione critica*.

⁵⁰ A. Gemelli, *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, Vita e Pensiero, Milano 1947.

⁵¹ S. Meghnagi, *Il sapere che serve. Apprendistato, formazione continua, dignità professionale*, Donzelli, Roma 2012.