

Il Progetto *Politiche Attive*: dimensioni simboliche del dispositivo e pratiche di accompagnamento progettuale dei percorsi formativi degli studenti

The *Active Policies* Project: symbolic dimensions of the dispositive and supportive practices for students in learning and training paths

FRANCESCA OGGIONNI, MANUELA PALMA, STEFANIA ULIVIERI STIOZZI¹

The Active Policies Project [Progetto Politiche Attive] – promoted by the Department of Human Sciences for Education of the University of Milan - Bicocca – provides the activation of multiple supportive actions for students, in order to help them in the articulation of a meaningful and fully formative academic experience. The purpose of this paper is to present the symbolic functions and the pedagogical foundations underlying the project and the methodological choices that characterize the coordination and tutoring functions.

KEYWORDS: TUTORING, PEDAGOGICAL COUNSELING, EDUCATION, ACADEMIC POLICIES, STUDENTS' PARTICIPATION

Dimensioni simboliche di cura del progetto esistenziale e formativo dello studente

In un quadro politico e culturale in cui, negli ultimi decenni, l'Università ha cambiato radicalmente la sua fisionomia, occuparsi di cura del progetto formativo degli studenti e delle studentesse risponde a una logica di sistema, oltre ad essere un obiettivo fondamentale per un Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione come quello nel quale lavoriamo². All'interno di uno scenario che ha messo a regime processi di autovalutazione, valutazione periodica e accreditamento tramite l'attuazione del sistema AVA³, gli studenti hanno assunto un ruolo cruciale nel monitoraggio delle attività formative e didattiche a cui prendono parte. Ci muoviamo in una fase storica della vita universitaria in cui gli studenti hanno, in base alle nuove normative, un ampio potere di partecipazione, di rappresentanza negli Organi⁴ e di negoziazione degli aspetti che riguardano la qualità dell'offerta formativa; hanno un ruolo attivo nei processi decisionali e sono chiamati a lavorare in modo sinergico con tutte le altre componenti, nelle sedi preposte (Gruppo di Riesame, Commissione Paritetica, etc.), per prendere in esame criticità, proporre miglioramenti e contribuire in

modo attivo alla trasformazione del proprio Corso di Studi (CdS).

All'interno di un quadro culturale che valorizza un'Università capace di produrre trasparenza intorno ai propri processi, si delinea un'immagine di studente competente e "adulto", che fornisce un contributo, in chiave critica e propositiva, al sistema di cui fa parte e che concorre al suo cambiamento. Quest'immagine di studente, pur individuando una linea di tendenza importante, tesa alla costruzione di una comunità formativa che lavora in chiave autopromozionale e mette insieme le risorse per avviare processi di cambiamento⁵, rappresenta solo una parte, peraltro connotata da forti istanze idealizzanti, dello scenario studentesco che abbiamo di fronte nei nostri CdS. Infatti accanto a questa immagine di studente attrezzato e dotato di una capacità di pensiero critico e autonomo⁶, nella vita di tutti i giorni, osserviamo il disorientamento, spesso silente, di molti studenti che abbandonano gli studi un po' in sordina e di cui si fatica ad avere un quadro chiaro delle ragioni.

Il problema di come sostenere la tenuta del processo formativo di molti studenti che appaiono disorientati al punto da decidere di abbandonare è solo una, anche se la più eclatante, delle criticità che uno studente può attraversare lungo il suo percorso di studi. Molti dei tratti

e delle fatiche che segnano il percorso universitario degli studenti rischiano di restare invisibili all'interno di un dispositivo che accentua, sempre più, la sua dimensione tecnico/burocratica, dimensione che può comportare una cancellazione progressiva dei bisogni e delle domande del soggetto.

Il Progetto *Politiche Attive* è nato dall'idea di dare visibilità alle fatiche degli studenti, ai loro dubbi e ai loro bisogni impliciti e latenti ma anche dal desiderio di incentivare le loro potenzialità e risorse, utili a leggere il contesto in cui sono inseriti e poterlo abitare con sempre maggiore consapevolezza; si è voluto costruire un luogo dove incrementare il potere formativo della domanda condivisa, ma si è voluto soprattutto costruire uno *spazio pedagogico* dove ciò che viene appreso in aula in forma di contenuto possa essere lavorato in una chiave individuale, attenta alla singolarità dello studente e alla specificità delle sue domande. Non è possibile parlare di cura delle relazioni, nelle molte accezioni e declinazioni che gli studenti apprendono frequentando i corsi dei diversi CdS, senza che vi sia una cura del contesto della vita universitaria degli studenti stessi; per questo si è progettato un dispositivo dove qualunque studente potesse incontrare un Referente-tutor con cui esplorare le questioni che emergono nel percorso universitario, da quelle più mirate e circoscritte a quelle di più ampia portata, che investono il proprio Sé personale e professionale e la propria progettualità nel tempo⁷.

Il Progetto *Politiche Attive*, attivato in via sperimentale due anni fa è, dunque, un “progetto innovativo volto all'attivazione e messa a sistema di azioni multiple di accompagnamento pedagogico e progettuale in grado di orientare gli studenti nell'articolazione di un'esperienza universitaria pienamente formativa”⁸.

L'idea di fondo è stata quella di progettare un dispositivo che consentisse agli studenti di *apprendere dalla propria esperienza di studente*⁹ mettendo a fuoco, in particolare, i momenti di transizione, come le prime fasi di ingresso o di soglia nel mondo del lavoro, e costruendo una cultura “dal basso”, che partisse dal disorientamento per supportare l'elaborazione di traiettorie che conducano a una maggiore consapevolezza di sé, alla capacità di riflettere sul proprio percorso formativo, ad apprendere l'arte della scelta e a dare forma al proprio percorso di crescita personale e professionale¹⁰.

Ci si è resi conto dell'importanza di declinare il progetto in uno spazio/tempo di ascolto, aperto alla riflessione e alla ricerca perché gli studenti potessero cominciare a portare in superficie alcuni bisogni invisibili e renderli visibili, innanzitutto, a sé stessi; era importante offrire un luogo dove riflettere sulla complessità della vita universitaria che richiede di sapersi muovere in un sistema a molte dimensioni.

Per questo uno spazio di ascolto coadiuvato da un Referente-tutor è parso fondamentale. Questa è una figura che assume una funzione di mediazione¹¹ importante, sia nel consentire allo studente di familiarizzare con le regole e i codici dell'istituzione sia perché, nell'offrire un'attenzione individualizzata alle sue domande, incentiva negli studenti un posizionamento istituzionale, che consente di poter connettere le proprie domande con la realtà incontrata, con i suoi vincoli e i suoi spazi di apertura e possibilità. La nostra ipotesi è che solo uno studente che abbia sviluppato una capacità di apprendere dall'esperienza può essere in grado di rivolgere il proprio contributo al miglioramento dell'offerta formativa del proprio CdS.

Vorremmo sviluppare alcune considerazioni sulle dimensioni fondative del Progetto, leggendole nel loro intreccio e cogliendone alcune dimensioni simboliche che rendano conto della profonda sinergia tra i criteri orientatori del Progetto e la finalità pedagogica che anima le proposte del nostro Dipartimento.

Un primo aspetto riguarda la centralità della *dimensione consenziale* per ovviare alla “assenza del rispondente”¹². Le prospettive incerte a cui vanno incontro i giovani e un'età adulta sempre meno regolamentata sono due scenari che investono l'Università di una nuova responsabilità formativa, quella di essere un crocevia importante per una felice transizione all'età adulta. In questo senso l'Università oggi non può limitare il suo mandato all'offerta di una didattica di qualità. Questo compito, ampiamente facilitato dal rapporto con la tecnologia, non esaurisce la funzione di orientamento che oggi spetta all'Università a cui viene richiesto un compito formativo più integrale: quello di saper presidiare, modulare e ritualizzare i processi di crescita degli studenti, perché questo percorso evolutivo possa davvero compiersi.

Questo accompagnamento necessita di spazi e di tempi in cui si possa dare forma alle proprie domande in presenza di qualcuno che le accolga, le condivida e le possa lavorare insieme allo studente perché si sviluppino e nel tempo si trasformino.

Si tratta di lavorare con il tempo e sul tempo¹³ della formazione per promuovere negli studenti la capacità di connettere il proprio presente al passato, in funzione di una apertura al futuro che non sia troppo destabilizzante e/o ansiogena. In questo senso la presenza di un Referente-tutor assume un ruolo di rilievo; essendo una figura più esperta e qualificata può aiutare il transfert sulla formazione¹⁴, contenere le ansie di prestazione e lavorare dunque non solo su ciò che emerge, ma ascoltare il non detto, quello che si cela tra le righe dei discorsi espliciti e che rimanda a questioni ancora ignote e non elaborate. Creare un legame con una figura di riferimento supporta gli studenti nel diventare protagonisti a pieno titolo del proprio percorso, promuove percorsi di *empowerment*¹⁵ nella direzione di rinforzare l'autostima e la capacità di sostenere le frustrazioni nei momenti di criticità inevitabili a cui espone un percorso di studi.

La dimensione consulenziale diventa, in questa prospettiva, un dispositivo centrale; il Progetto ha previsto per ogni CdS un referente con funzione di tutoring a cui gli studenti potevano rivolgersi, nei colloqui settimanali programmati, per domande, bisogni e necessità eterogenee che riguardavano la loro vita universitaria nel suo complesso. A fronte di una delle esperienze più disorientanti del nostro quotidiano, caratterizzato da una progressiva assenza del rispondente come “colui che accoglie le nostre domande su ciò che siamo e diventiamo”¹⁶, si è avvertita l'esigenza che gli studenti potessero sperimentare, tramite un processo di pensiero condiviso, di ascolto risonante e attivo delle proprie domande¹⁷, l'importanza di un'istituzione formativa, incarnata nella figura di un Referente-tutor con spiccate capacità consulenziali, in grado di ospitare i loro dubbi e le loro fatiche.

La postura consulenziale consente un approfondimento dei diversi livelli a cui la domanda rinvia, permette di usare la domanda come pre-testo per riflettere sui propri stili di pensiero, sul modo di organizzare le strategie cognitive ed emozionali utili a superare i momenti di impasse. L'ascolto attivo di un Referente-tutor è la

mediazione fondamentale che consente di avvertire *la pelle*¹⁸ dell'Istituzione, la sua materialità, per sentirsi parte di un progetto formativo più ampio in una prospettiva di dialogo intergenerazionale e di passaggio dell'esperienza da un tutor adulto a uno studente in formazione.

Il secondo aspetto che vorremmo prendere in considerazione, oltre alla consulenza, è la *dimensione di ricerca* che il dispositivo *Politiche Attive* ha attivato. Se la consulenza ha previsto un rapporto individuale tra un Referente-tutor e uno studente, volto ad andare a fondo di uno specifico problema, la dimensione di ricerca si è articolata sul gruppo e con il gruppo per attivare negli studenti la capacità di uno sguardo distanziato e critico sul contesto della loro formazione.

La ricerca ha interpellato il gruppo come soggetto di un'esplorazione su alcune aree della formazione; si sono attivati gruppi di discussione e focus group che hanno ragionato su alcune aree sensibili del proprio percorso universitario (la transizione dalla fine degli esami all'elaborazione del progetto di ricerca; l'impatto con il progetto di tesi; la qualità della didattica vissuta in aula, etc.) con lo scopo di attivare negli studenti la funzione di “ricercatori attivi” del proprio contesto. Abitare un contesto potendolo arricchire delle proprie domande di senso e assumere una postura da ricercatore che esamina i dettagli della realtà che incontra è oggi una prerogativa cruciale per uno studente ma lo è anche, a maggior ragione, per un futuro educatore e/o per un insegnante.

Se la pratica della consulenza consente un processo di immersione nella propria problematica e permette di assumere una consapevolezza maggiore del proprio percorso individuale¹⁹, la ricerca sviluppa una *mente di gruppo al lavoro*²⁰ in grado di condividere i significati che emergono dal percorso formativo, elaborando eventuali azioni correttive. Si tratta di due funzioni complementari e pensabili solo nella loro stretta interconnessione: da un lato far crescere gli studenti come soggetti a pieno titolo del proprio percorso tramite un lavoro sulla domanda consulenziale, dall'altro costruire una comunità capace di pensare insieme e trovare soluzioni per incidere in modo efficace sulla qualità del percorso.

Questo stesso processo è stato attivato a livello di coordinamento: la complessità del lavoro a più livelli ha richiesto un'organizzazione che si è articolata in gruppo, prevedendo incontri di mutua supervisione tra

Responsabili e Referenti-tutor sull'andamento del Progetto che, data la sua natura sperimentale, ha richiesto un frequente lavoro di interrogazione sui processi in corso, al fine di vedere attecchire un'idea e modificare, in profondità, il modo in cui l'istituzione elabora il patto formativo con gli studenti²¹, punta sulla fiducia e sulla cura della qualità del loro progetto formativo, per supportarli nei passaggi che li condurranno, un domani, a scegliere un percorso professionale e di vita il più possibile calibrato sul proprio desiderio.

Questa impostazione ha visto la crescita della comunità: il senso di aver dato vita a uno spazio che produce stabilità e al contempo dinamismo ne testimonia la fecondità.

La complessità delle funzioni: coordinamento e tutoring

Il Progetto *Politiche Attive* s'inserisce a pieno titolo tra le attività di tutorato istituite dalla Riforma degli ordinamenti didattici universitari (L. 19 novembre 1990, n. 341, Art. 13) secondo cui:

Il tutorato è finalizzato ad orientare ed assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini ed alle esigenze dei singoli. I servizi di tutorato collaborano con gli organismi di sostegno al diritto allo studio e con le rappresentanze degli studenti, concorrendo alle complessive esigenze di formazione culturale degli studenti e alla loro compiuta partecipazione alle attività universitarie²².

Nel corso degli anni sono state sperimentate e consolidate numerose proposte e servizi a livello d'Ateneo e dei singoli CdS; il *carattere innovativo* del Progetto *Politiche Attive* consiste nella scelta di collocarsi ad un "livello intermedio" di Dipartimento funzionale al riconoscimento delle specificità dei sei CdS – Scienze della Comunicazione (L-20), Scienze dell'educazione (L-19), Formazione e sviluppo delle risorse umane (LM-57), Scienze Antropologiche ed Etnologiche (LM-1), Scienze pedagogiche (LM-85), Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis) – e alla loro intersezione in termini di trasversalità, nella ricerca di risposte condivise a bisogni comuni.

Il compito di facilitazione delle relazioni e comunicazioni tra studenti, docenti e personale amministrativo nonché di

ideazione e sviluppo di strategie condivise di gestione di eventuali criticità, (afferenti sia al piano didattico che organizzativo) viene assunto da un gruppo di lavoro composto dalle Responsabili del Progetto, con una funzione di coordinamento, e dai Referenti-tutor *Politiche Attive* dei singoli CdS²³. Ad essi è affidato un ruolo che assume i tratti dell'accompagnamento, della facilitazione, della consulenza, della mediazione, ponendosi "quale "ponte" tra gli studenti ed il mondo universitario [...]; quale "elemento di monitoraggio" dei bisogni degli studenti [...] e quale "mediatore didattico" nella gestione della comunicazione e dell'apprendimento [...] e come guida operativa nella personalizzazione di percorsi formativi"²⁴. La poliedricità del ruolo è modulata a partire da una profonda conoscenza del sistema universitario, dell'impianto e della cultura sottesa ai CdS e ai profili professionali a cui tende la formazione accademica; pertanto, risulta efficace l'esperienza maturata dai Referenti-tutor in qualità di ex-studenti, dottorandi o assegnisti, che hanno avuto modo di avvicinarsi progressivamente all'ambito accademico, acquisendo una sempre maggiore conoscenza dell'impianto e delle dinamiche e seguendone anche alcuni processi evolutivi. La loro storia formativa li rende credibili agli occhi degli studenti, poiché in grado di ricollocare alcune questioni nodali – di cui possono aver fatto esperienza in prima persona – all'interno di un'ampia cornice di senso, rispetto alla quale continuano a dimostrare interesse in termini di ricerca e professionali. I Referenti-tutor non hanno incarichi di docenza (così da evitare ambiguità confusive), dunque, la relazione con gli studenti non avviene sul piano della valutazione, ma del dialogo e del confronto. Ad essi è affidato, infatti, il compito di ascoltare e accogliere le domande degli studenti attraverso attività di prima consulenza (in presenza – attraverso un ricevimento settimanale – e via mail) riguardo alle difficoltà incontrate nel percorso di studio (ad esempio, preparazione degli esami, partecipazione alle lezioni, rapporti con i docenti, etc.), prestando attenzione alle esigenze differenziate tra studenti frequentanti e non frequentanti, studenti lavoratori e lavoratori studenti. Fin dalla fase di avvio del Progetto (A.A. 2016-17) si è posta particolare attenzione alla raccolta e comprensione dei bisogni degli studenti; la loro progressiva conoscenza ha portato a riconoscere che "alcune priorità fondamentali

sono comuni a tutti gli studenti, [mentre] le loro esigenze evolvono con una dinamica simile a quella descritta dalla piramide dei bisogni di Maslow²⁵: risolto un primo livello “fisiologico”, che esprime bisogni di orientamento di ordine logistico e informativo, gli studenti ricercano sempre maggiori livelli di sicurezza, appartenenza, stima e autorealizzazione. Non si tratta di un processo lineare e i bisogni si rivelano intrecciati, per cui spesso le risposte di primo livello aprono a domande di senso più ampie e a piani di rielaborazione sempre più complessi. Con questa consapevolezza, la consulenza è pensata in chiave pedagogica, in modo da poter essere esercitata e percepita in termini formativi (e non solo informativi). Infatti, in coerenza con i principi e le linee guida tracciate dalla CRUI²⁶, le azioni promosse riguardano l'accoglienza e l'ascolto, il sostegno e l'accompagnamento, nel monitoraggio costante dell'evoluzione dei bisogni e delle aspettative delle studentesse e degli studenti, che si spostano progressivamente da un'esigenza di comprensione del contesto organizzativo verso un piano riflessivo di (ri)significazione del proprio percorso universitario, in termini di prefigurazioni e scelte culturali, personali e professionali²⁷.

Agli studenti viene, quindi, offerto un *luogo avalutativo* in cui portare domande, dubbi e difficoltà, ma soprattutto uno spazio di incontro e pensiero in cui provare a “mettere al lavoro la crisi”²⁸, sia essa implicita, esplicita o remota, relativa ad alcune criticità del percorso universitario oppure da esso sollecitata rispetto ad alcune questioni cruciali, che sostanzialmente si rifanno all'esperienza della scelta e dell'assunzione di responsabilità personali o professionali. Un clima d'incertezza diffusa sta introducendo trasformazioni significative nei contesti sociali e nelle biografie individuali, con una progressiva frammentazione e individualizzazione dei corsi di vita²⁹; gli effetti sulle giovani generazioni si riflettono anche nelle forme assunte dall'esperienza universitaria, che può essere vissuta in modo individuale e autoreferenziale oppure ricercando il confronto con i colleghi, con i docenti, con le realtà professionali del territorio; può essere vissuta in modo periferico e strumentale oppure attivo, partecipativo e propositivo. Le *Politiche Attive* si muovono proprio in questa direzione, promuovendo l'autonomia degli studenti nell'individuare possibili soluzioni a eventuali criticità,

accompagnandoli nella rilettura, e sostenendo l'assunzione di una prospettiva progettuale e di una responsabilità di scelta e azione consapevole.

Assume dunque piena centralità l'esperienza vissuta dagli studenti nella sua complessità, nell'intreccio di molteplici motivazioni e aspettative, dubbi e incertezze, sintonie e disequilibri di tipo comunicativo, relazionale e/o progettuale, problemi di conciliazione. A fronte della possibile difficoltà di ricomposizione dell'apparente frammentarietà delle diverse proposte didattiche e formative (che si strutturano attraverso lezioni frontali, laboratori, seminari, tirocini, stage; contesti d'apprendimento ampi, di piccolo gruppo e in ambienti e-learning), viene sostenuto, in termini di significato, il processo di costruzione di un'identità professionale dai tratti sempre meno confusi. Rafforzare le intersezioni tra le molteplici proposte formative e aumentare la partecipazione degli studenti, ricercando un sempre maggiore coinvolgimento da parte dei docenti, divengono tensioni efficaci di bilanciamento delle criticità nel momento in cui diviene riconoscibile un *progetto culturale condiviso*; in questa prospettiva il Progetto individua ampi margini di consolidamento e miglioramento³⁰.

Ponendosi come anello di congiunzione e ancorando l'impianto ai principi del lavoro in rete, le Responsabili delle *Politiche Attive* e i Referenti-tutor di CdS, con la supervisione del Direttore di Dipartimento, operano in stretto contatto con i Presidenti e i Consigli di Coordinamento Didattico dei CdS, i Delegati del Dipartimento all'Orientamento d'Ateneo, i coordinamenti didattici dei tirocini e dei laboratori, e si confrontano costantemente con i rappresentanti delle studentesse e degli studenti.

La decisione di sperimentare una modalità di lavoro condivisa e collaborativa³¹ tra Referenti-tutor delle *Politiche Attive* ha previsto la partecipazione a incontri di gruppo a cadenza mensile su specifici oggetti di lavoro, comuni ai diversi CdS, al fine di individuare, in modo condiviso, attività e strumenti in grado di migliorare il percorso di formazione degli studenti. Al termine di un anno di sperimentazione, questa modalità di lavoro è stata valutata positivamente perché ha sostenuto la costruzione di una *cultura comune*: il confronto su tematiche specifiche ha favorito la rilettura critica delle specificità

dei singoli CdS e del lavoro consulenziale realizzato individualmente; ha permesso la condivisione di pratiche e la progettazione di azioni congiunte; ha progressivamente rafforzato il riconoscimento del Progetto all'interno di una dimensione istituzionale. Essere parte di un sistema in rete ha portato alla costruzione di un rapporto di collaborazione con i servizi d'Ateneo rivolti a studenti con fragilità – Se.S.D.DSA, Servizio per gli studenti con disabilità e con DSA; Servizio di Consulenza Psicosociale per l'Orientamento; Counselling psicologico –, al fine di evitare sovrapposizioni confusive e creare raccordi funzionali ad un invio personalizzato³², capace di mostrare cura e rispetto della singolarità di ogni situazione.

Oltre alla consulenza individuale, i Referenti-tutor stimolano l'incontro e confronto tra/con gli studenti attraverso la conduzione di focus group e di interviste telefoniche³³; all'iniziale intento di conoscere le opinioni degli studenti e di raccogliere suggerimenti e proposte funzionali al miglioramento dell'offerta formativa, si è aggiunta l'ipotesi di proporre gruppi di discussione e approfondimento³⁴ a partire dalle questioni emerse nel corso delle consulenze individuali. Ne è un esempio l'analisi dell'esperienza vissuta nella fase conclusiva del percorso di studi, in cui la scelta di un argomento d'interesse da trattare nell'elaborato finale/tesi può rappresentare la sintesi della propria esperienza formativa, un riscatto personale oppure uno snodo rispetto alla realizzazione professionale; ma quando il piano dell'elaborazione concettuale s'interseca con quello progettuale-esistenziale, carico di implicazioni emotive, possono venire alla luce fragilità latenti, di non sempre facile gestione. Equilibri incerti e precari tra le dimensioni personali e professionali possono creare un disorientamento, che può essere accolto ed elaborato non solo a livello individuale, ma anche in un contesto dialogico di piccolo gruppo.

Posta dagli studenti di tutti i CdS come questione nodale, la fase finale del percorso di studi è stata uno dei nuclei principali di attenzione e progettazione dell'A.A. 2017-2018. In fase di stesura della tesi/elaborato finale vengono infatti poste numerose domande tecniche, a cui spesso sono sottese richieste implicite di accompagnamento nel processo di elaborazione della domanda, nella presa di contatto e avvio di un rapporto con i docenti, nella

gestione di difficoltà linguistiche e di concettualizzazione. La rilevazione di questo bisogno di accompagnamento trasversale ha avviato un lavoro di riflessione e progettazione di azioni informative e formative – Linee guida e cicli di incontri di formazione relativi alla formulazione di domande di ricerca, alla scrittura scientifica, alla ricerca bibliografica³⁵ – che hanno accolto un ampio consenso sia da parte degli studenti che dei docenti. Dal punto di vista pedagogico-didattico si è rivelata particolarmente interessante la possibilità di osservare e sostenere il cambio di postura messo in atto dagli studenti di fronte all'assunzione di consapevolezza dell'opportunità di accostarsi alla conoscenza non solo in termini di acquisizione, ma assumendo un ruolo attivo, teso alla costruzione di pensiero critico e alla produzione culturale. Questo passaggio è vissuto da molti come destabilizzante poiché carico di una forte responsabilità a fronte di curiosità e interessi molteplici, talvolta difficili da canalizzare, analizzare e approfondire.

A livello di coordinamento si è puntato molto sulla *progettazione condivisa di azioni trasversali e specifiche* rivolte agli studenti in modo diretto o mediato (nel supporto al Gruppo di Riesame e ai Presidenti dei CdS, nel confronto costante con la Commissione Paritetica, nella costruzione di collaborazioni con altri servizi d'Ateneo); la tensione alla ricerca, sottesa alle azioni, ha orientato l'impostazione di un lavoro di *documentazione*, volto a porre le basi per future sperimentazioni e sviluppi di ricerca³⁶. A partire dalla condivisione delle modalità di raccolta di dati sia qualitativi sia quantitativi, ogni Referente-tutor ha redatto un report di sintesi con la descrizione delle questioni affrontate, delle domande poste dagli studenti nonché di alcune proposte di implementazione del Progetto³⁷. In particolare, analizzando le attività realizzate è emersa l'ipotesi di affiancare alla consulenza individuale e alla messa a sistema di iniziative formative di grande gruppo alcune proposte di consulenza in piccolo gruppo, riconoscendolo come contesto formativo in cui stimolare uno scambio di esperienze, conoscenze e informazioni tra pari.

L'analisi della sperimentazione condotta finora ha mostrato un buon livello di soddisfazione: dal parere espresso dalla Commissione Paritetica si evince che “il progetto appare molto ampio, articolato ed in grado di offrire un valido supporto ai CdS”³⁸; pertanto, al fine di

umentare l'accesso e la partecipazione degli studenti, si continuerà a prestare attenzione alla comunicazione, alla visibilità e alla riconoscibilità del Progetto. Si continuerà ad illustrarne i fondamenti pedagogici e il senso delle molteplici proposte in occasione degli Open Day di Ateneo, della Primavera in Bicocca, delle Presentazioni dei CdS in apertura di ogni anno accademico e all'avvio delle attività didattiche delle diverse annualità nonché all'interno delle lezioni, nei due semestri. Si manterrà l'attenzione da sempre rivolta alle matricole, per le quali continuerà ad essere predisposto un Welcome Kit, riconosciuto come utile strumento di orientamento iniziale per i neo-iscritti. La sezione del sito di Dipartimento³⁹ – con pagine specifiche per ogni CdS – verrà costantemente aggiornata e implementata, continuando a porre attenzione alla completezza delle informazioni e alla chiarezza della comunicazione.

Caratteristica del Progetto *Politiche Attive* è la sua *evoluzione riflessiva*. La progettazione condivisa ha permesso la costruzione di una cultura comune, nel reciproco riconoscimento e nello scambio di idee e pratiche; un costante lavoro di bilanciamento tra trasversalità e specificità dei CdS ha stimolato la riflessione rispetto ai diversi profili degli studenti – i cui interessi culturali e prospettive professionali incidono sulle carriere e sulle modalità di partecipazione alla vita universitaria – e all'opportunità di strutturare proposte coerenti e sostenibili. Per questo motivo, nel prossimo anno accademico, si attueranno modalità di coordinamento condiviso, nella definizione degli obiettivi, ma al contempo differenziato per CdS triennali e magistrali. In prospettiva, la decisione di focalizzare l'attenzione del Progetto sui profili professionali terrà conto delle caratteristiche e dei bisogni specifici dei singoli CdS, ma anche dei loro intrecci e delle contiguità tra professionalità di I e II livello.

L'esperienza di tutoring formativo nell'ambito del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche

Vorremmo approfondire la presentazione di un'esperienza di tutoring *Politiche Attive*, svolta dal novembre 2016 e tutt'ora in corso, analizzata e rielaborata dalla Referente-tutor del CdS in Scienze Pedagogiche⁴⁰.

L'attività delle *Politiche Attive* è stata inaugurata tramite la presentazione del Progetto durante le lezioni, attraverso l'invio di una mail personale a ciascuno studente iscritto e con un avviso sul sito del Dipartimento. Contestualmente è stato attivato un indirizzo mail di contatto e un servizio settimanale di ricevimento degli studenti. Come Referente-tutor *Politiche Attive* è stata scelta la figura di una assegnista di ricerca con formazione pedagogica, senza compiti di didattica o valutazione diretta degli studenti.

Il progetto di tutoring, nato dalla necessità di offrire un supporto agli studenti per riflettere sul senso e sulle modalità del proprio percorso formativo, ha voluto fin da subito muoversi in un orizzonte pedagogico⁴¹ e definire in tal senso identità, obiettivi e metodi di intervento focalizzandosi sul percorso di formazione e apprendimento dei destinatari e puntando a riconoscerli come soggetti attivi e interlocutori consapevoli⁴².

L'attività di tutoring si è caratterizzata innanzitutto per l'*approccio individualizzato* e quindi per una modalità di risposta costruita *ad hoc* per ciascuno studente in relazione alla sua specifica storia formativa e professionale⁴³. Il carattere fortemente personalizzato che ha assunto il servizio è probabilmente da connettere alla forte eterogeneità dei soggetti a cui si rivolge: gli studenti in entrata e iscritti al CdS si presentano infatti con profili molto vari rispetto all'età anagrafica, alla precedente carriera formativa, all'esperienza professionale nei servizi educativi. Accogliere profili così eterogenei implica la necessità di fare i conti con esperienze, motivazioni, aspettative, esigenze professionali e personali molto differenti, da comprendere e da accogliere per poter fornire un supporto davvero utile al singolo studente. Se in passato la traiettoria di vita era scandita da passaggi comuni e prevedibili⁴⁴, associati a una linearità prestabilita (diploma, laurea, lavoro, matrimonio, figli), ora queste traiettorie si sono fatte singolari e imprevedibili. Gli studenti del CdS riflettono questa eterogeneità: tra gli iscritti si contano professionisti con lunga esperienza nei servizi in veste di educatori, neo-laureati in Scienze dell'Educazione con poche esperienze sul campo, studenti provenienti da CdS delle scienze umane (Filosofia, Sociologia, Lettere) e spesso con all'attivo delle esperienze di volontariato. L'attività di tutoring non può che rimodellarsi su questa eterogeneità

di aspettative e motivazioni offrendo risposte ritagliate sulle singole situazioni, nel rispetto del senso e della modalità scelta da ciascuno di vivere la propria esperienza e la propria identità di studente del CdS. Si è quindi lasciato spazio alle istanze di ciascuno studente, dalle esigenze di chi intende la propria esperienza all'università e la propria identità di studente come centrale a quelle di chi vive l'iscrizione all'università come una delle occasioni per aggiornare le proprie conoscenze avendo però come priorità la propria identità di lavoratore, ancora chi approfitta della pausa dal lavoro legata alla maternità per proseguire gli studi dopo anni di sospensione. Si è cercato di offrire a ciascuno studente la possibilità di individuare e costruire un proprio percorso e un proprio modo di vivere l'esperienza universitaria e trovare delle risposte adatte a sé anche alla luce di queste imprescindibili differenze⁴⁵.

L'altro elemento che ha qualificato l'attività di tutoring connessa alle *Politiche Attive* del CdS è stato il suo *carattere aperto e fluido*, valorizzato fin dalla sua presentazione. Si è infatti intesa la proposta non come un insieme di attività predefinite, quanto come uno spazio di possibilità e di ascolto, al fine di intercettare i bisogni formativi dei destinatari e di fornire solo successivamente le risposte e i servizi utili agli studenti. Il processo di co-costruzione del servizio e della sua identità si è protratto oltre il suo avvio e si presenta come cifra metodologica distintiva delle *Politiche Attive* sostenuta da interviste e focus group annualmente condotte con gli studenti.

Nonostante la difficoltà nella definizione di elementi di continuità, legata alla profonda eterogeneità delle richieste a cui si è accennato, è possibile comunque individuare alcuni aspetti ricorrenti nelle richieste emerse dagli studenti. Ne citiamo in particolare due. Il primo riguarda la difficoltà a dare concretezza all'identità professionale e alle specifiche attività del professionista pedagogico di II livello, elemento centrale per sostenere motivazione e aspettative durante il proprio percorso di formazione⁴⁶. Complice la disabitudine di molti servizi educativi a riconoscere una figura pedagogica di II livello e il carattere relativamente recente di queste figure⁴⁷, gli studenti riconoscono una fatica, specie all'inizio del proprio percorso, a individuare con chiarezza l'identità del professionista pedagogico e in particolare a

riconoscere strumenti "concreti" con cui svolgere la professione.

Il secondo aspetto su cui si sono concentrate le richieste degli studenti ha riguardato la difficoltà nel costruire un ponte tra le esperienze passate, presenti e future⁴⁸. Questa difficoltà è emersa in particolare tra gli studenti che provengono da CdS di I livello diversi da quelli in Scienze dell'Educazione e che faticano a riconoscere gli aspetti di continuità tra interessi e temi della propria precedente esperienza e il percorso formativo proposto dal CdS; ma anche gli studenti che provengono da corsi di laurea triennale più vicini all'ambito pedagogico hanno mostrato una certa difficoltà nell'individuare connessioni tra le proprie esperienze di tirocinio e di studio come studenti di I livello e le richieste del CdS e l'esigenza di trovare successivamente una collocazione come professionista di II livello nei servizi educativi.

In entrambi i casi le *Politiche Attive* hanno fornito agli studenti un supporto: rispetto alla questione della difficoltà nella definizione del profilo del professionista di II livello si sono coinvolti i docenti del CdS in una riflessione sulle metodologie proposte nel lavoro in aula e sulla scelta dei testi e dei temi di ciascun insegnamento promuovendo una riflessione che permettesse, fin dal primo anno, di dare concretezza alle figure professionali per cui ci si stava formando; rispetto alla questione relativa al legame tra esperienze passate e future sono stati condotti dei colloqui personali funzionali a promuovere percorsi di orientamento individualizzato ed è stata attivata anche in sede di Consiglio di Coordinamento Didattico una riflessione rispetto alla temporalità in cui collocare l'esperienza del tirocinio.

Proprio queste due azioni permettono di illuminare le altre due caratteristiche dell'attività di tutoring.

La prima riguarda la *funzione pedagogica del processo*. Le modalità di realizzazione del progetto delle *Politiche Attive* hanno corrisposto al tentativo di intendere questa attività come formativa per gli studenti. Coerentemente al desiderio di definire l'identità della funzione di tutoring in senso formativo, l'esperienza promossa ha lavorato quindi per permettere agli studenti di riconoscersi come soggetti attivi capaci di ridefinire la propria capacità di progettualità esistenziale e professionale⁴⁹. La funzione di tutoring ha infatti lavorato allo scopo di promuovere e valorizzare un percorso di *empowerment* agendo per

implementare il potere personale del soggetto, la capacità di essere protagonista del proprio progetto esistenziale. I colloqui personali realizzati con gli studenti sono stati infatti funzionali ad aprire sguardi e visioni, indurre nuove comprensioni della propria esperienza formativa, a promuovere e sviluppare un percorso di riflessività sulla futura esperienza professionale. Per questa ragione il lavoro del Referente-tutor si è prefigurato nei termini di una consulenza pedagogica, una modalità di consulenza che non fornisse risposte⁵⁰ ma richiedesse e permettesse al soggetto di mettersi in una nuova posizione attiva di ricerca e scoperta⁵¹. L'interrogativo su quali esami fosse meglio inserire nel proprio piano di studi ha per esempio rappresentato un'occasione in cui si è offerta ad alcuni studenti la possibilità di rileggere la propria esperienza formativa passata e prendere consapevolezza degli elementi di continuità e che ricorrevano come aspetti di maggior interesse, permettendo quindi loro di riconoscere in autonomia quali esami valesse la pena inserire nel proprio piano di studi.

Infine ultima caratteristica dell'attività di tutoring riguarda la sua *potenzialità euristica*. L'esperienza di tutoring ha permesso infatti di svolgere una funzione fondamentale di riflessione e valutazione della proposta formativa del CdS. Attivare uno spazio aperto di ascolto e di confronto con gli studenti relativo alla propria esperienza formativa ha permesso di raccogliere una serie di informazioni sugli aspetti del CdS da valorizzare e su quelli da cambiare, al fine dell'ottenimento del successo del percorso formativo. Elemento fondamentale in questo processo è stata la valorizzazione della potenzialità euristica dell'attività di tutoring da parte della Direzione del Dipartimento e della Presidenza del CdS. Il forte *endorsement* di queste due figure nel progetto ha permesso di dare eco alle voci raccolte dagli studenti portandole all'attenzione dell'intero CdS: le indicazioni raccolte dagli studenti sono state infatti costantemente discusse con i docenti nei Consigli di Coordinamento Didattico in modo che gli elementi emersi come punti di forza e debolezza del CdS potessero trovare uno spazio di condivisione e riflessione per la valutazione e le eventuali modifiche dell'offerta formativa. Alcune modalità di realizzazione delle prove di esame, le scelte metodologiche relative alla didattica, alcuni aspetti del processo di definizione della tesi sono stati quindi oggetto

di una riflessione e di una serie di azioni di cambiamento con la partecipazione e il contributo di tutti i docenti del CdS.

L'attività di tutoring svolta nell'ambito del CdS in Scienze Pedagogiche, dunque, può essere riconosciuta come caratterizzata dall'approccio individualizzato, dal carattere aperto e fluido, da una forte componente formativa e da una dimensione euristica. A fronte degli evidenti vantaggi formativi di un'attività così intesa, gli elementi di potenziale criticità ravvisabili in questo approccio sono il rischio di un eccessivo *maternage* degli studenti legato al carattere molto aperto del servizio. Tale rischio potrebbe essere facilmente ovviato grazie a una presa di coscienza forte della funzione formativa e progettuale da parte del Referente-tutor. Si rivela quindi fondamentale che la figura del Referente-tutor sia ricoperta da una persona che oltre a conoscere approfonditamente il progetto formativo del CdS e le sue caratteristiche peculiari, abbia una formazione in senso pedagogico-consulenziale che permetta quindi di comprendere come affrontare le domande avanzate dagli studenti, come evitare che la richiesta di un supporto si trasformi in un percorso che infantilizza al posto di responsabilizzare, come rendere i momenti di confronto esperienze significative di un percorso di formazione e di protagonismo per gli studenti.

Ancora ci si potrebbe trovare di fronte a un problema di sostenibilità sul lungo periodo di queste attività qualora il numero delle richieste aumentasse in modo significativo, rischiando di mettere in crisi il carattere di consulenza individualizzata e *ad personam*, che rappresenta la peculiarità di questo Progetto. D'altro canto la presenza di ricorrenze nelle richieste degli studenti, laddove fossero numericamente molto significative, potrebbe portare alla creazione di una serie di azioni progettate e proposte a piccoli gruppi, in affiancamento a quelle individuali, in grado di rispondere alle domande più frequenti e a rendere così il CdS sempre pronto a ripensarsi e riprogettarsi alla luce dei bisogni e delle indicazioni offerte dagli studenti.

FRANCESCA OGGIONNI, MANUELA PALMA, STEFANIA
ULIVIERI STIOZZI
University of Milano-Bicocca

¹ Il presente lavoro è frutto di una stretta collaborazione tra le autrici, che ne hanno discusso collegialmente ogni parte. Si attribuiscono a S. Ulivieri Stiozzi il primo paragrafo, a F. Oggioni il secondo paragrafo, a M. Palma il terzo paragrafo. M.G. Riva ha svolto un ruolo di supervisione, in quanto Direttore del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione e promotrice del Progetto *Politiche Attive*.

² Cfr. C. Zaggia, *Una comunità educativa da soddisfare. Accreditamento, certificazione e valutazione della qualità*, Lecce, Pensa Multimedia, 2005; R. Semeraro, *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

³ Il riferimento normativo è la legge del 30 dicembre 2010, n. 240 - *Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità del Sistema Universitario*. <http://www.anvur.it/attivita/ava/> [consultazione: 2/9/2018].

⁴ Senato Accademico, Consiglio di Amministrazione, Nucleo di Valutazione, Commissioni Paritetiche Docenti Studenti, Strutture di raccordo (Scuole, Facoltà) L. 240/2010.

⁵ A. Drago, D. Rheinemer, T. Detweler, *Effects of focus control, Academic Self Efficacy and Tutoring on Academic Performance*, in *Journal of College Student Retention: research, theory and practice*, n. 4, 2018, pp. 433-451.

⁶ R. Dubal et Alii, *Student social self-efficacy, leadership status and academic performance in collaborative learning environments*, in *Studies in Higher Education*, n. 2, 2018, pp. 1507-1523.

⁷ I. Loiodice, D. Dato (a cura di), *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'Università*, Bari, Quaderni di MeTis 3, 2015.

⁸ Per una descrizione dettagliata del [Progetto Politiche Attive](#) si rimanda alla pagina specifica del sito del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università degli Studi di Milano - Bicocca: www.formazione.unimib.it

⁹ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2014; E. Taylor, *Mezirow's transformative learning theory in the adult education classroom: A critical review*, in *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, v. 12, 2000, pp. 1-28.

¹⁰ A. Bruno, G. Dell'Anversana, *Reflective Practicum in Higher Education: the influence of learning environment on the quality of learning*, in *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 43, issue 1, 2018, pp. 345-358.

¹¹ P. Magnoler, *Il tutor. Funzioni, attività, competenze*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

¹² R. Kaes, *Il malessere*, Milano, Borla, 2013.

¹³ F. Cappa, *Tempi di formazione. Temporalità, formazione e costruzione del soggetto*, Milano, Unicopli, 2005.

¹⁴ M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini Scientifica, 2004.

¹⁵ A. Tolomelli, *Homo eligens. L'empowerment come paradigma della formazione*, Parma, Edizioni Junior, 2015.

¹⁶ R. Kaes, *op.cit.*, p. 257.

¹⁷ S. Ulivieri Stiozzi, *Il counseling formativo. Individui, gruppi e istituzioni tra pedagogia e psicoanalisi*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

¹⁸ D. Anzieu, *L'Io-pelle*, Roma, Borla, 1984.

¹⁹ A. Cunti, *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarci*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

²⁰ C. Neri, *Gruppo*, Roma, Borla, 2004.

²¹ L. Galliani (a cura di), *Educazione versus formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Napoli, Esi, 2003.

²² Cfr. GU Serie Generale n. 274 del 23-11-1990; Art. 13, commi 2 e 3.

²³ Per l'A.A. 2017-2018 Responsabile: M.G. Riva, Direttore di Dipartimento; Responsabili-coordinatrici: F. Oggioni e S. Ulivieri Stiozzi; Referenti-tutor di CdS: Daniele Mario Buonomo (Scienze della Comunicazione), Matilde Pozzo (Scienze dell'educazione), Ilenia Bua (Formazione e sviluppo delle risorse umane), Marco Traversari (Scienze Antropologiche ed Etnologiche), Manuela Palma (Scienze pedagogiche), Franco Passalacqua (Scienze della Formazione Primaria). Nell'anno d'avvio della sperimentazione (A.A. 2016-2017), il coordinamento era affidato a Paola Eginardo.

²⁴ L. Da Re, "Tutor junior" e qualità della didattica. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova", in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, n. 9, 2012, pp. 120-133.

²⁵ M.C. Martini, "Evoluzione dei bisogni durante gli studi universitari. Un'analisi mediante reticoli di preferenze", in L. Fabbris (a cura di), *I servizi a supporto degli studenti universitari*, CLEUP, Padova, 2009, p. 53.

Cfr. A. Maslow, *Motivation and Personality*, Harper & Brothers, New York, 1954.

²⁶ Cfr. CRUI (1995), *Orientamento e Tutorato*; CRUI (2000), *Sul tutorato nelle università*. www.cru.it

²⁷ G. Le Boterf (2000), *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Guida, Napoli, 2008.

²⁸ C. Marrazzo, "Domanda di orientamento e campo delle cure", in *Formazione, lavoro, persona*, V, n. 13, 2015, pp. 81-91.

²⁹ Z. Bauman, *The Individualized Society*, Polity Press, Cambridge, 2001; S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma, 2015.

³⁰ L'efficacia del Progetto è strettamente legata alla condivisione con i docenti del suo significato pedagogico; aumentare il livello del loro coinvolgimento è un obiettivo di lungo periodo. Saranno infatti oggetto di analisi critico-riflessiva alcune resistenze – ad esempio, la percezione della mediazione dei Referenti-tutor come interferenza – o fraintendimenti, che riducono le potenzialità del Progetto ad uno sportello di accoglienza del disagio anziché riconoscerlo quale dispositivo attento alla promozione della qualità dell'esperienza formativa degli studenti.

³¹ Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano, 2006.

³² I Referenti-tutor *Politiche Attive* non svolgono alcuna consulenza riguardo alle situazioni di disagio psicologico, ma riorientano ai servizi d'Ateneo predisposti allo scopo.

³³ L'intervista telefonica si è dimostrata la modalità di contatto e dialogo più funzionale nella raccolta di opinioni da parte degli studenti non frequentanti.

³⁴ C. Gemma, V. Grion (a cura di), *Student voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna, Barletta, 2015.

³⁵ Il coinvolgimento di alcuni docenti e dei Responsabili della Biblioteca d'Ateneo è stato prova dell'efficacia di un lavoro di rete, compiuto sia in fase di progettazione sia di realizzazione degli incontri di formazione rivolti agli studenti.

³⁶ Come possibili temi di ricerca sono stati individuati: la valutazione, la qualità della didattica, il metodo di studio. Si tratta di nodi che potrebbero favorire la comprensione delle cause dell'abbandono o di rallentamento della carriera degli studenti e orientare la predisposizione di azioni coerenti di supporto.

³⁷ In termini critico-riflessivi e di ricerca, si prospetta nei prossimi anni un'analisi longitudinale dell'impatto del Progetto *Politiche Attive* sulla qualità del percorso formativo degli studenti.

³⁸ Commissione Paritetica Docenti-Studenti (CPDS), Relazione Annuale 2017.

³⁹ Si rimanda alle pagine del sito di Dipartimento "Politiche Attive per studenti e studentesse"

⁴⁰ Il CdS in Scienze Pedagogiche è un corso di laurea magistrale volto a formare professionisti in ambito pedagogico di II livello. Il CdS, attivato nel 2008, era nel 2016 aperto ai Laureati di qualsiasi CdS triennale che avessero conseguito un numero minimo di crediti formativi nell'ambito pedagogico e delle scienze dell'educazione. Nell'anno di attivazione del Progetto *Politiche Attive* il CdS contava circa 640 studenti, un numero in forte crescita negli ultimi anni (+62% dal 2014 al 2016).

⁴¹ A. Rezzara, *Il dispositivo educativo*, Mimesis, Milano, 2009.

⁴² M. Anderson, J. Goodman, N. K. Schlossberg, *Counseling Adults in Transition: Linking Schlossberg's Theory with Practice in a Diverse World*, Springer, New York, 2011.

⁴³ J. P. Boutinet et Alii, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, Transitions, rebonds*, Puf, Paris, 2007.

⁴⁴ C. Facchini, *Nuove pluralizzazioni nei passaggi life marker*, in *Adulthood*, n. 5, Guerini e Associati, 1997.

⁴⁵ F. Laurencelle, J. Scanlan, *Graduates students' experiences: developing Self-Efficacy*, in *International Journal of Nursing*, vol. 15, 2018, pp. 1-10.

⁴⁶ P. Cranton, *Professional Development as Transformative Learning. New Perspectives for teachers of Adults*. Jossey Bass, San Francisco, 1996.

⁴⁷ M. Palma, *La consulenza pedagogica e la Clinica della Formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2017.

⁴⁸ C. Biasin, *Le transizioni. Processi e approcci per l'educazione degli adulti*, Pensa Multimedia, Lecce, 2012; W. Bridges, *Managing transitions. Making the most of Change*, Nicholas Brealey Publishing, London, 2009.

⁴⁹ A. Bandura, *Self-Efficacy: the exercise of control*, Freeman, New York, 1997; G.M. Bertin, M.G. Contini, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Milano, 1983.

⁵⁰ E. Schein, *La consulenza di processo. Come costruire la relazione di aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*, Cortina, Milano, 2001.

⁵¹ A. Rezzara, *Il dispositivo educativo*, op. cit.; M. Palma, *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2017; S. Ulivieri Stiozzi, *Il counseling formativo. Individui, gruppi e istituzioni tra pedagogia e psicoanalisi*, op. cit.