ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. VII, N. 1, Year 2025
ISSN: 2704- 873X

"Navigare il cambiamento": un approccio generativo alla transizione scuola-università

"Navigating change": a generative approach to the school-university transition

Melania Talotti

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Italia, melania.talotti@unisob.na.it

ABSTRACT

Il presente contributo esplora la transizione biografica dalla scuola all'università, interpretandola come un'opportunità di trasformazione personale e collettiva. Attraverso una revisione sistematica della letteratura, sono stati individuati tre modelli di transizione – induzione, sviluppo e divenire – delineati da Gale e Parker. L'articolo li analizza e avvalora il paradigma della generatività come chiave per promuovere una co-costruzione attiva di significati, interpretando il cambiamento come una condizione permanente dell'esistenza. La transizione, e più in generale il cambiamento, si configura così come una risorsa e un'occasione di crescita sia per gli studenti e le studentesse sia per le istituzioni. In quest'ottica, si propone di ripensare le pratiche orientative non solo per facilitare l'inserimento accademico, ma anche per potenziare la capacità di affrontare l'incertezza. Questa prospettiva invita a trasformare le istituzioni in spazi dinamici di crescita, dove l'orientamento non si limita a soddisfare i bisogni e le esigenze immediate, ma diventa uno strumento per abbracciare la complessità e co-evolvere in un mondo in continua trasformazione.

ABSTRACT

This paper explores the biographical transition from school to university, interpreting it as an opportunity for personal and collective transformation. Through a systematic literature review, three transition models identified by Gale and Parker – induction, development, and becoming – have emerged. The article analyzes these models and supports the paradigm of generativity as a key to promoting an active co-construction of meaning, highlighting change as permanent condition of existence.

Transition, and more generally change, is thus configured as a resource and an opportunity for growth, both for male and female students and for institutions. From this perspective, it is proposed to rethink orientation practices not only to facilitate academic integration, but also to enhance the capacity to deal with uncertainty. This perspective calls for transforming institutions into dynamic spaces of growth, where orientation is not limited to meeting immediate needs and requirements, but becomes a tool for embracing complexity and co-evolving in an ever-changing world

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS
Transizione; Orientamento; Futuro; Divenire; Generatività

Transition; Guidance; Future; Becoming; Generativity

INTRODUZIONE

Il presente contributo trae origine da una ricerca dottorale in corso, che mira a indagare la complessità del fenomeno delle transizioni biografiche, con particolare riferimento al passaggio dalla scuola all'università. Tale ricerca si articola intorno a tre finalità: 1) delineare, attraverso una revisione della letteratura, i principali modelli teorici e le buone pratiche più diffuse che definiscono il processo di transizione per restituirne la complessità intrinseca; 2) indagare, attraverso uno studio di caso fondato su un approccio metodologico quali-quantitativo, le esperienze di transizione vissute dalla popolazione studentesca di una specifica istituzione universitaria; 3) riprogettare le pratiche di orientamento in ingresso e in *itinere* sulla base dei risultati emersi dalla ricerca teorica e da quella sul campo.
In particolare, la prima finalità della ricerca – di cui questo contributo tiene conto – si è tradotta nella definizione di tre domande di indagine:

1) Come la letteratura pedagogica definisce il concetto di 'transizione' e quali modelli teorico-metodologici offre per pensare tale processo in relazione al passaggio dalla scuola all'università?
2) Quali sono i fattori di rischio e protezione connessi alla transizione scuola-università?
3) Quali sono le pratiche di orientamento scolastico e universitario più diffuse oggi e quali differenze sussistono con quelle che hanno caratterizzato la recente storia di questo ambito di studio e intervento?

Per rispondere a tali domande, è stato sviluppato un protocollo di revisione sistematica della letteratura nazionale e internazionale, basato sulle indicazioni metodologiche proposte da Zawacki-Richter *et al*. (2019). Il protocollo – sintetizzato nelle Tabelle 1 e 2 – include una serie di elementi chiave, come la definizione di termini e stringhe di ricerca, l'applicazione di filtri specifici, la selezione accurata delle fonti da consultare e l'adozione di criteri di inclusione ed esclusione.

PROTOCOLLO DI REVISIONE		
1	Termini chiave	"transizione", "scuola", "università", "orientamento"
2	Stringhe di ricerca	"High school students" AND "university orientation" "High school students" AND "university transition" "Transition from school to university" AND orientation
3	Filtri	Lingua di pubblicazione: italiano, spagnolo, inglese e francese Tipo di pubblicazione: articoli scientifici referati
4	Banche dati	Education Resources Information Center (ERIC) Education Source PsycInfo Social Care Online (SCO) Open Dissertations Open Grey Scopus idUS - Depósito de Investigación Universidad de Sevilla
5	Riviste italiane di Classe A 11-D1 e 11-D2	Annali di storia delle università italiane; Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche; Annali online della didattica e della formazione docente; Bollettino cirse; Cadmo; Civitas educationis; Cqia rivista; Education sciences & society; Educational reflective practices; Educazione. Giornale di pedagogia critica; Educazione linguistica language education; Encyclopaideia; Excellence and innovation in teaching and learning; Form@re; Formazione & insegnamento; Giornale italiano dei disturbi del Neurosviluppo; Giornale italiano della ricerca educativa; Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva; History of education & children's literature; I problemi della pedagogia; Italian journal of educational technology; Italian journal of special education for inclusion; Journal of e-learning and knowledge society; Journal of educational, cultural and psychological studies; La famiglia; L'integrazione scolastica e sociale; LLL; Maltrattamento e abuso all'infanzia; Media education; Metodologia didattica e innovazione clinica; Metis; Nuova secondaria; Nuovo bollettino cirse; Orientamenti pedagogici; Paideutika; Pedagogia e vita; Pedagogia oggi; Pedagogia più didattica; Quaderni di didattica della scrittura; Q-times webmagazine; Qwerty; Rassegna di pedagogia; Rem; Research trends in humanities education & philosophy; Ricercazione; Ricerche di pedagogia e didattica; Ricerche di psicologia; Ricerche pedagogiche; Rivista di storia dell'educazione; Rivista di storia dell'università di Torino; Rivista italiana di educazione familiare; Rivista italiana di educazione familiare; Scuola democratica; Studi sulla formazione; Studium educationis; Td tecnologie didattiche.

Tabella 1 – Protocollo di revisione

CRITERI		
	INCLUSIONE	ESCLUSIONE
1	Articoli di ricerca storica, teorica e/o empirica che descrivono, spiegano o interpretano il fenomeno della transizione dalla scuola secondaria di secondo grado all'università	Articoli di ricerca storica, teorica e/o empirica che analizzano il fenomeno della transizione focalizzandosi esclusivamente su un'area disciplinare o su una disciplina
2	Articoli di ricerca storica, teorica e/o empirica che descrivono e/o monitorano e/o valutano interventi di orientamento volti ad accompagnare la transizione dalla scuola secondaria di secondo grado all'università	Articoli di ricerca storica, teorica e/o empirica che analizzano interventi di orientamento di tipo clinico e quindi di stampo medico e/o psicologico
3	Articoli che attraverso le ricerche effettuate riportino il punto di vista di almeno uno dei seguenti attori sociali: studenti/esse, insegnanti, consulenti di orientamento e genitori/famiglie	Articoli di ricerca storica, teorica e/o empirica che analizzano interventi di orientamento per studenti/ese con disabilità e DSA
4		Articoli di ricerca storica, teorica e/o empirica che analizzano il processo di transizione senza fare riferimento all'accesso al mondo universitario

Tabella 2 – Criteri di inclusione ed esclusione

Una presentazione più dettagliata delle strategie adottate per la conduzione della revisione sistematica è disponibile in due precedenti pubblicazioni (Talotti, 2023; Talotti, Chello, 2024), nelle quali viene descritto anche il processo di selezione e valutazione degli articoli tramite le Linee guida del *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA – Figura 1).

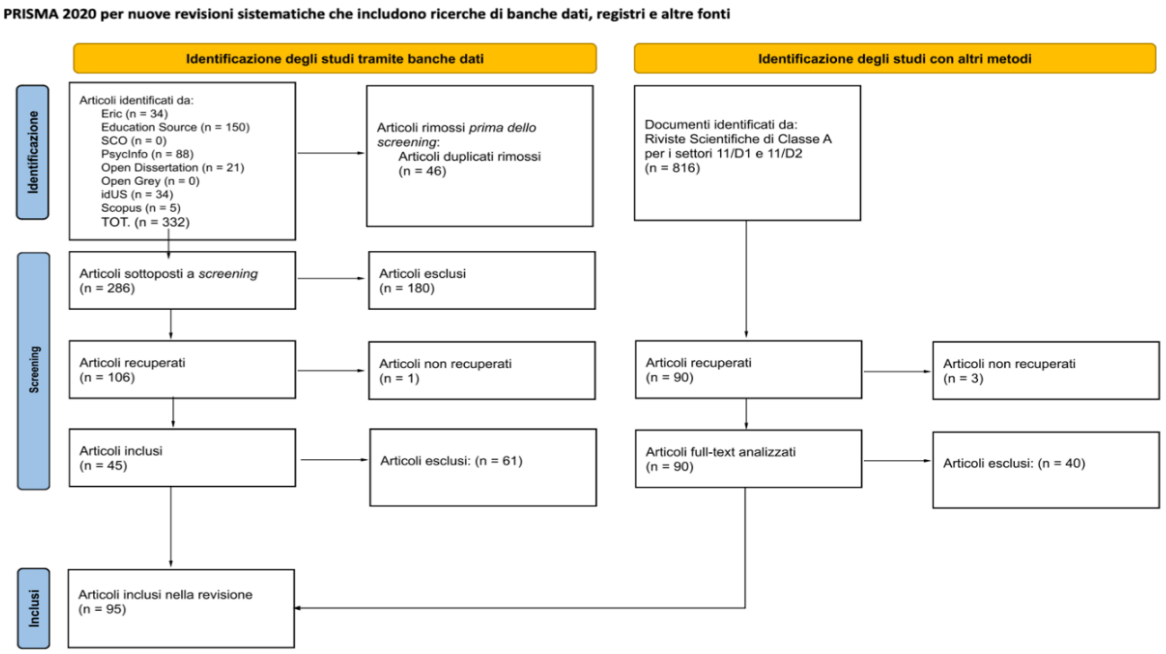


Figura 1 – PRISMA

I risultati emersi dalla prima domanda di revisione: "Come la letteratura pedagogica definisce il concetto di 'transizione' e quali modelli teorico-metodologici offre per pensare tale processo in relazione al passaggio dalla scuola all'università?", pur non fornendo una definizione precisa e dettagliata del concetto di 'transizione', suggeriscono tuttavia un'interpretazione olistica di questo processo. In particolare, tale interpretazione si distacca dall'approccio dominante presente nella letteratura pedagogica almeno fino alla prima metà del secolo scorso che descriveva il cambiamento come un processo lineare (Chello, 2013), proponendo invece una comprensione della transizione come fenomeno complesso, relazionale e multifattoriale (Chello, 2022), ispirata a modelli teorici consolidati come quelli di Schlossberg (1981) e Tinto (1988). Di conseguenza, il passaggio dalla scuola all'università è influenzato da una molteplicità di fattori che spaziano su diverse dimensioni. Tra questi, emergono elementi socio-culturali, che riguardano il contesto di appartenenza degli studenti e delle studentesse e le aspettative che gravano su di loro, ma anche fattori istituzionali legati alle strutture, alle politiche e alle pratiche universitarie (Delaney *et al*., 2016). Accanto a questi, non si possono non considerare le dinamiche relazionali, che comprendono le interazioni con colleghi e colleghe, con i/le docenti e con i familiari (Pascarella *et al*., 2004; Cohen *et. al*., 2008; Smith e Zhang, 2009). In aggiunta, i fattori personali, che riguardano l'identità, le esperienze pregresse e le risorse possedute dagli studenti e dalle studentesse (Farrell e Farrell, 2000; Ciccone-Estrela, 2012; Willard, 2019). Pertanto, la transizione verso l'università è un processo complesso, in cui le diverse dimensioni sopracitate si intrecciano e si influenzano reciprocamente.

Con questo contributo si intende esplorare la necessità di "navigare"[26] il cambiamento attraverso l'analisi storico-teorica di due sociologi critici dell'educazione:
Trevor Gale e Stephen Parker. Tale analisi propone tre modi di intendere la transizione: 1) come induzione, ossia un percorso strutturato e lineare; 2) come sviluppo, cioè un processo di crescita individuale che avviene attraverso diverse fasi di maturazione; 3) come divenire, vale a dire un processo continuo e non prevedibile in tutti i suoi aspetti (Gale & Parker, 2014). I due autori sottolineano che, sebbene sia evidente che ogni approccio intenda la transizione come un processo che comporta cambiamenti significativi, ciascuno la interpreta in modo diverso, influenzando le pratiche di supporto e accompagnamento. Pertanto, emerge l'esigenza di promuovere risorse per "navigare" l'incertezza, tenendo conto delle sfide, dei bisogni e dei desideri[27] degli studenti e delle studentesse. In particolare, la prospettiva della transizione come divenire – unitamente all'approccio generativo (Mannese, 2023) – si propone di consolidare una visione dell'orientamento che fornisca agli studenti e alle studentesse le risorse necessarie per affrontare non solo l'"inserimento" (Nicholson, 1990) istituzionale, ma anche le sfide più ampie e complesse di questa fase di cambiamento, interpretando il passaggio alla realtà universitaria come un'opportunità per favorire la crescita personale e collettiva attraverso il processo di co-costruzione di "Comunità Pensanti".

LA TRANSIZIONE SCUOLA-UNIVERSITÀ COME PROCESSO IN "DIVENIRE"

Il passaggio dalla scuola all'università rappresenta una transizione normativa cruciale (Baltes *et.al*, 1980)[28], configurandosi come uno snodo fondamentale nella traiettoria di vita di ogni studente e studentessa.
Sebbene tale transizione sia spesso inclusa nell'ambito più generale delle transizioni di vita, gran parte della letteratura si è concentrata su altre fasi, come il passaggio dall'adolescenza all'età adulta e/o la transizione scuola-lavoro (Gale & Parker, 2012). Solo recentemente l'attenzione verso il tema del passaggio alla formazione universitaria è aumentata insieme alla crescente rilevanza attribuita all'apprendimento permanente nella tarda modernità (Gale & Parker, 2012; Bauman, 2000). Nella fase di cambiamento dalla cultura scolastica a quella accademica, gli studenti e le studentesse si trovano ad affrontare un complesso intreccio di aspettative, possibilità, desideri e incertezze che incidono significativamente sulla costruzione della propria identità. Tale transizione, dunque, non può essere ridotta a un semplice passaggio istituzionale da un ciclo di studi a un altro. Al contrario, essa si configura come un processo dinamico e multidimensionale, un'esperienza che implica una continua costruzione e rielaborazione di sé, coinvolgendo contemporaneamente dimensioni cognitive, emotive e socio-relazionali.
Le università, infatti, non si limitano a essere luoghi fisici di apprendimento, ma si presentano come veri e propri "universi sociali" (Brook, *et. al*., 2014), caratterizzati da una complessità intrinseca e

[26]La metafora della navigazione, proposta da Gale e Parker (2014), si rivela particolarmente efficace per descrivere come gli studenti e le studentesse affrontano e si adattano al cambiamento. Questa immagine evoca la ricerca di un equilibrio dinamico tra autonomia individuale e contesto sociale, economico e culturale, sottolineando l'importanza di strumenti adeguati a orientarsi in una società sempre più incerta e complessa. Riprendere questa metafora permette di evidenziare la necessità di una sinergia tra capacità personali e strutture di supporto per prosperare nell'odierno panorama di trasformazioni.
[27] Il desiderio nella Generatività Pedagogica, inteso come forza orientante l'attore verso il suo divenire, gioca un ruolo cruciale nel processo educativo volto all'apprendimento profondo sia personale sia collettivo. Per un approfondimento, si rimanda a Mannase, 2023, pp. 154-155.
[28] Baltes *et. al*. (1980) hanno differenziato gli eventi normativi (che possono essere associati all'età o alla storia) da quelli non normativi. La transizione scuola-università rientra negli eventi normativi legati all'età in quanto è influenzata da diversi fattori, come una molteplicità di aspetti dello sviluppo e delle pratiche di socializzazione, che sono strettamente connessi all'età cronologica.

dalla connessione con altre sfere della società (Bronfenbrenner, 1977).Questi spazi sono in costante evoluzione, plasmati da relazioni interpersonali, abitudini condivise e conoscenze plurali, che riflettono la dinamicità della società e la diversità delle esperienze degli studenti e delle studentesse.
Questa visione spinge ricercatori e ricercatrici a porre una riformulazione critica del concetto di transizione "all'università" [29]. Si suggerisce, infatti, di considerare non solo il percorso di inserimento e adattamento degli studenti e delle studentesse, ma anche la necessità di una trasformazione reciproca e plurale – da transizione "all'università" a transizioni "delle università" – che coinvolga sia le strutture istituzionali sia le pratiche educative. Questo approccio promuove una dinamica di costruzione e ri-costruzione reciproca tra le agenzie educative e gli/le attori coinvolti/e nel processo di cambiamento. Dunque, la transizione non dipende solo dall'attore che naviga autonomamente il cambiamento, ma implica una reciprocità tra *agency* individuale e strutture istituzionali, promuovendo una dinamica di co-costruzione e influenza reciproca (Ecclestone, 2009).
Un contributo fondamentale in questo ambito è stato fornito da Gale e Parker (2012), che, su incarico dell'ex *Australian Learning and Teaching Council* (*ALTC*), hanno analizzato 24 progetti identificati come buone pratiche istituzionali, combinandoli con una revisione sistematica della letteratura, che ha incluso studi su programmi di supporto per gli studenti e le studentesse, analisi quantitative e qualitative delle loro esperienze e concettualizzazioni teoriche sul fenomeno della transizione.
I risultati del lavoro di Gale e Parker hanno portato a delineare tre modelli interpretativi del concetto di transizione universitaria:

1. la transizione come induzione[30]: questo modello interpreta la transizione universitaria come un processo di adattamento progressivo tra contesti istituzionali diversi (dal sistema scolastico a quello universitario). La transizione è intesa come una sequenza lineare di fasi, in cui gli studenti e le studentesse acquisiscono gradualmente le competenze, le conoscenze e i comportamenti necessari per integrarsi nel nuovo contesto.
2. La transizione come sviluppo[31]: questo modello interpreta la transizione come un percorso di crescita personale e di maturazione da un'identità a un'altra (da studente/essa a lavoratore/lavoratrice). Si tratta di un cambiamento più significativo, che non riguarda solo l'aspetto istituzionale, ma implica la trasformazione professionale.
3. La transizione come divenire[32]: questo modello interpreta la transizione come una condizione legata alla soggettività degli studenti e delle studentesse, sottolineando che la trasformazione dell'identità non è solo una questione accademica (T1) o professionale (T2), ma anche personale. In questo senso, la transizione è vista come un processo in continua evoluzione che richiede un cambiamento strutturale nelle istituzioni educative, affinché diventino più consapevoli delle diversità delle storie di vita degli studenti e delle studentesse.

Tra questi, il modello del "divenire" sottolinea la necessità di adattare le istituzioni alle vite complesse e diversificate degli studenti e delle studentesse, superando modelli standardizzati.

[29] Come emerge dal volume *Universities in Transition: Foregrounding Social Knowledge in the First Year Experience* (2014), questa visione sollecita un ripensamento collettivo dei ruoli e delle dinamiche universitarie.
[30] In questo contesto, si ritiene fondamentale fornire agli studenti e alle studentesse che si apprestano a entrare all'università un insieme di programmi, strategie e iniziative pensate per supportarli/e soprattutto durante il loro primo anno accademico, con l'obiettivo di facilitare l'integrazione.
[31] In questo contesto, la proposta di Kathryn Ecclestone (2009) offre uno spunto di riflessione particolarmente significativo. La studiosa sostiene che: "sebbene essere uno studente universitario sia di per sé una fase di transizione, è la preparazione per diventare qualcuno". Questa affermazione mette in evidenza come il periodo universitario rappresenti non solo una tappa intermedia nella vita degli studenti e delle studentesse, ma anche un momento di costruzione dell'identità professionale.
[32] In questo contesto, Trevor Gale (2011) sostiene che il concetto di "diventare" va oltre le categorie che sembrano contenerci e limitarci. Visto che questo processo implica un'evoluzione continua dell'identità, che non può essere confinata in strutture predefinite, le istituzioni devono essere più aperte e flessibili nei confronti di modalità di conoscenza diverse e consentire a tutti/e di sviluppare appieno il proprio potenziale.

Seguendo questa prospettiva, le istituzioni accademiche sono chiamate a implementare pratiche che abbraccino la pluralità delle esperienze degli studenti e delle studentesse, valorizzando le loro storie. L'approccio del "divenire", in questo senso, sembra intrecciarsi con il paradigma della Generatività Pedagogica (Mannese, 2023), promuovendo un sostegno orientato non solo ad affrontare l'incertezza, ma che invita a riconoscere il cambiamento come una condizione permanente dell'esistenza, piuttosto che un evento isolato e/o straordinario (Quinn, 2010).
Il cambiamento, così inteso, diventa una risorsa anziché una difficoltà, uno stimolo continuo per crescere. Integrando questa prospettiva con il modello del "divenire", si aprono possibilità per ripensare le pratiche educative, non solo per rispondere ai bisogni immediati e alle esigenze attuali degli studenti e delle studentesse, ma per rendere l'orientamento uno spazio in cui studenti/studentesse e istituzioni co-evolvono, affrontando insieme le sfide in una realtà in continuo mutamento.

LA PEDAGOGIA GENERATIVA NELLA TRANSIZIONE SCUOLA-UNIVERSITÀ

Il paradigma generativo affonda le sue radici in diversi ambiti scientifici. Mannese, nel suo "Manuale di Pedagogia Generativa e sistema-mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus", intreccia contributi provenienti dalle neuroscienze dinamiche, dalla filosofia esternalista di Alva Noë, dalla teoria del cervello incarnato di Siegel e dalla fisica dei sistemi complessi di Prigogine. Quest'ultima, in particolare, offre una visione potente: così come i sistemi complessi possono evolvere verso diversi esiti non predeterminati, gli/le attori sociali – intesi come entità dinamiche – costruiscono la propria traiettoria evolutiva attraverso le scelte, le relazioni e le condizioni che l'ambiente offre (Prigogine, 1997). Anche la metafora del rizoma[33], proposta da Gale e Parker (2014) in riferimento a Deleuze e Guattari (1987), evidenzia la natura complessa e non lineare delle transizioni, intese come processi in continua evoluzione, ricchi di connessioni imprevedibili. In questo contesto, le azioni orientative devono essere concepite come strumenti per esplorare il senso e il significato dell'esistenza, promuovendo consapevolezza e intenzionalità. Solo attraverso un approccio orientativo che riconosca e valorizzi le storie di vita degli studenti e delle studentesse, le istituzioni potranno rendere le pratiche di accompagnamento realmente efficaci, favorendo autorealizzazione ed *empowerment* per affrontare le sfide della vita.
La Pedagogia Generativa, in particolare, risponde a questa sfida attraverso un modello epistemologico che integra non solo la dimensione cognitiva, ma anche quella emotiva e relazionale (Mannese, 2023). Questa visione olistica della formazione prepara gli studenti e le studentesse ad affrontare un mondo in continua evoluzione, dotandoli/e degli strumenti necessari per "navigare" l'incertezza, affrontare la complessità e costruire significati in un contesto sociale in costante trasformazione.
L'accettazione del fatto che non esiste una soluzione predeterminata significa, inoltre, aiutare gli/le attori a convivere con l'incertezza, la quale non è più vista come un ostacolo, ma come un'opportunità per generare nuove possibilità e costruire percorsi autentici (Mannese, 2023; Chello, 2014). La Pedagogia Generativa abbraccia una dimensione escatologica, orientata al futuro, che risponde al fenomeno dell'"afuturalgia"[34], termine coniato dal filosofo Chabot per descrivere il senso di privazione rispetto alle opportunità future.

[33] Così come ogni radice rizomatica può svilupparsi in una propria direzione specifica e stabilire connessioni con altre radici, creando una rete dinamica e interconnessa di significati e percorsi, il "diventare" si configura come una composizione di singolarità eterogenee in continuo movimento.
[34] Nell'opera *Avere tempo. Saggio di Cronosofia*, il filosofo Pascal Chabot introduce il concetto di "afuturalgia", definendolo come il dolore profondo derivante dalla sensazione di essere privati/e di un futuro. Chabot descrive questo stato d'animo come un vero e proprio "veleno" per la gioventù contemporanea, perché compromette la capacità di progettare e sperare nel domani. A questo proposito, afferma: "sentire di non avere un futuro, quando è tutto ciò che si ha, è la grande perversione dell'epoca" (2023, p. 132).

In questo modo, la pedagogia generativa aiuta gli studenti/le studentesse a immaginare e costruire possibilità future, radicando il loro percorso di crescita in una prospettiva che trascende il presente immediato. L'orientamento al futuro non si riduce a una semplice proiezione di desideri, ma si configura come un motore concreto di sviluppo, che guida la formazione verso obiettivi a lungo termine e alimenta speranza e motivazione nel superare le incertezze del presente. Immaginare il futuro implica anche un modo di "essere ed esistere". In questa prospettiva, il concetto di "diventare" non è un semplice passaggio tra forme definite (Deleuze & Guattari, 1987), ma rappresenta un processo continuo e aperto, in cui diversi elementi si influenzano reciprocamente e si connettono in modi dinamici e imprevedibili. Come sottolinea Mannese (2023), la Pedagogia Generativa non si limita a sostenere la crescita individuale, ma favorisce l'esplorazione di nuove possibilità e la scoperta del potenziale degli/delle attori, facilitando un processo di auto-scoperta che diventa cruciale per affrontare le sfide e le incertezze.

CONCLUSIONI

La visione della transizione come "divenire" (Gale & Parker, 2014) offre una prospettiva innovativa, capace di dialogare con il modello dell'orientamento generativo (Mannese, 2021, 2023). Attraverso questa prospettiva, è possibile concepire e rafforzare la visione dell'orientamento come un processo evolutivo, plastico e dinamico (Mannese, 2023), radicato nella complessità della vita umana.
Questo modello è profondamento connesso alla Generatività Pedagogica, che considera il divenire non solo come un fenomeno inevitabile, ma come una risorsa fondamentale, aprendo la strada a un approccio che riconosce l'attore come un agente generativo, capace di creare il nuovo e convivere con l'instabilità e l'incertezza. Questa prospettiva pone le basi per un rinnovamento culturale più ampio, in cui l'orientamento non è più solo una trasmissione di informazioni (Priore, 2017), ma un processo di accompagnamento verso la piena realizzazione dello studente/della studentessa (Guglielmini, Batini, 2024).
In tal senso, integrare la prospettiva del "divenire" con l'approccio della Generatività Pedagogica significa ripensare il supporto agli studenti/alle studentesse non solo come un insieme di risorse per il successo accademico, ma come un invito a co-creare significati e valori attraverso l'esperienza. Attraverso questa prospettiva, lo studente/la studentessa si configura come un agente attivo, capace di navigare la complessità della vita con resilienza e creatività, contribuendo non solo al proprio sviluppo, ma anche a quello di una comunità pensante. L'orientamento, inteso come "non-luogo"[35] del cambiamento, si propone quindi come uno spazio generativo, dove l'imprevedibilità e la complessità diventano opportunità per costruire un futuro condiviso e significativo. Se i sistemi educativi, le strutture, le teorie e le pratiche pedagogiche non tengono conto delle storie di vite degli studenti e delle studentesse che entrano all'università, allora i programmi orientativi saranno meno efficaci.

BIBLIOGRAFIA

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel, 25*(4), 297–308.

[35] Il "non-luogo" nella prospettiva della Pedagogia Generativa indica una dimensione interna, rappresentativa degli spazi di libertà cognitiva e creativa necessari per l'apprendimento significativo. Per un approfondimento, si rimanda a Mannese, 2023, pp. 137-138.

Baltes, P.B., Baltes, M.M. (1980). Plasticity and variability in psychological aging: Methodological and theoretical issues. In G. E. Gurski (Eds.), *Determining the Effects of Aging on the Central Nervous System*. Berlino: Schering

Bauman, Z. (2000). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32(*7), 513–531. https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513

Ciccone-Estrela, A. (2012). *Impacts of parental support on emerging adults' transition from high school to university*. Doctoral Dissertation Submitted to the Department of Psychology in the Faculty of Science inpartial fulfillment of the requirements for Doctor of Philosophy in Psychology, Wilfrid Laurier University. ISBN: 978-0-494-83851-8.

Chabot, P. (2023). *Avere tempo. Saggio di cronosofia*. Roma: Treccani

Chello, F. (2013). *La formazione come transazione. Epistemologia, teoria e metodologia di una categoria pedagogica*. Napoli: Liguori

Chello, F. (2022). *La formazione, l'incerto e le transizioni educative. Un approccio comprensivo transazionale all'orientamento*. "Annali online della Didattica e della Formazione Docente",14, 23

Cohen, L., Chang, P., Pooley, J. S., Pike, L. (2008). A Holistic Approach to Establishing an Effective Learning Environment for Psychology. *Psychology Learning and Teaching 7*(1), 12–18.

Delaney, D., McPhail, R., Pentecost, R., Roberts. R.E. (2016). The Development of Student Self-efficacy through a Pre-university Program. The *International Journal of Learning in Higher Education, 23*(1), ISSN: 2327-7955.

Deleuze, G., Guttari, F. (1987). *A Thousand Pleateaus: capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis & London: University of Minnesota Press.

Dewey, J., Bentley, A. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Draelants, H. (2013). *L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures*. *The role of secondary school for students' pursuit of higher education*. L'orientation scolaire et professionnelle, 42 (1): 3-32, DOI: 10.4000/osp.4028.

Ecclestone, K. (2009*).* Lost and found in transition: educational implicatrions of concerns about "identity", "agency" and "structure*".* In J. Field., J.Galacher., R. Ingram (Eds.), *Researcing transitiond in Lifelong Learning*. Canada: Routledge

Farrell, W., Farrell K. (2000). *The Tertiary Awarenes Programe Pilot Transitionfrom Secondary School to University. An Australian Experience in Student Transition*. Proceedings of the Technological Education and National Development Conference, Crossroads of the New Millennium.

Gale, T., (2011). Student equity's starring role in Australian higher eduation: not yet centre field. *Australian Educational Researcher, 38*(1), 5-23.

Gale, T., Parker, S. (2011). *Good practice report: student transition into higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.

Gale, T., Parker, S. (2012). *Navigating change: a typology of student transition in higher education.* Studies in Higher Education, *39*(5), 734–753. doi.org/10.1080/03075079.2012.72135

Gale, T., Parker, S. (2014). *Navigating student transition in higher education: induction, development, becoming, in Universities in transition: foregrounding social contexts of knowledge in the first year experience* (pp.13-39). Adelaide: University of Adelaide Press. https://doi.org/10.20851/universities-transition

Guglielmini, G., Batini, F. (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Bologna: Il Mulino.

Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.

Mannese, E., Violante, L., Buttafuoco, P. (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa Multimedia.

Mannese, E. (2023). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: PensaMultimedia

Mannese, E., Lombardi, M.G., Marigliano R., (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *Lifelong Lifewide Learning (LLL), 20*(43), 101-110

Nicholson, N., (1990). The transition cycle: causes, outcomes, processes and forms. In S. Fischer, C.L. Cooper (Eds.), *On the move. The psychology of change and transition*, New Jersey, Wiley

Pascarella, E.T., Pierson, C.T., Wolniak, G.C., Terenzini, P.T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education,* 75, 249-284.

Prigogine, I. (1997). *La fine delle certezze. Il tempo, il caos e le leggi della natura*. Torino: Bollati Boringhieri Editori.

Priore, A. (2017). *Dis-persione da dis-orientamento. Possibili chance educative dentro la scuola*, in "Civitas Educationis. Education, politics and culture", VI, 2.

Quinn, J. (2010). Rethinking'failed transitions' to higher education. In K. Ecclestone., G. Biesta., M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 118–29). London: Routledge

Schlossberg, N. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist (TCP), 9(*2).

Smith, W. L., Zhang, P. (2009). Students' perceptions and experiences with key factors during the transition from high school to college. *College Student Journal, 43*(2), 643-657.

Talotti, C. (2023). Una revisione sistematica della letteratura scientifica per reinventare pratiche di orientamento formativo e trasformativo. *Lifelong Lifewide Learning (LLL), 20*(43), 368-383. https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.794

Talotti, M., Chello, F. (2024). Sostenere la transizione scuola-università. Un'analisi delle pratiche di orientamento a partire da una revisione sistematica della letteratura pedagogica. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 16*(28), 187-207 https://doi.org/10.15160/2038-1034/3025

Tinto, V. (1997). *Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence*. The Journal of Higher Education, pp. 599-623. https://doi.org/10.2307/2959965

Willard, E. (2019). Boosting prospects: Remote work experience with post-16 students. *Psychology Teaching Review, 25*(1),42-45 ISSN: ISSN-0965-948X

Zawacki-Richter O., Kerres M., Bedenlier S., Bond M., Buntins K. (2019). *Systematic Reviews in Educational Research*. Essen: Springers.