ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. VIII, N. 1, Year 2026
ISSN: 2704- 873X

Oltre il silenzio accademico: strategie generative per la prevenzione del dropout e l'emersione dei talenti

Beyond academic silence: generative strategies for preventing dropouts and bringing out talent

Elisa Zane

Università degli Studi eCampus, Italia, elisa.zane@uniecampus.it

ABSTRACT

L'articolo esamina il fenomeno degli studenti silenti all'interno del più ampio quadro del dropout universitario, adottando la cornice teorica della pedagogia generativa e il paradigma della valorizzazione dei talenti. La ricerca presentata si sviluppa in tre fasi qualitative, coinvolgendo docenti, tutor e rappresentanti degli studenti, al fine di triangolare prospettive, esperienze e pratiche. Le evidenze raccolte delineano il silenzio accademico come esito di fattori molteplici e interconnessi che possono condurre a forme di disaffezione, inattività o sospensione del percorso formativo. L'analisi mette in luce il ruolo strategico di dispositivi educativi e relazionali, quali tutorato, accompagnamento personalizzato e setting partecipativi, nel promuovere l'emersione dal silenzio e l'appartenenza alla comunità accademica. L'orientamento generativo, in questo contesto, è inteso come pratica capace di trasformare fragilità in risorsa, intrecciando vocazioni personali e processi formativi, e restituendo all'istituzione universitaria la funzione di spazio di crescita e di *empowerment*.

ABSTRACT

The article examines silent students within the broader context of university dropouts, adopting the theoretical framework of generative pedagogy and the talent development paradigm. The research is based on three qualitative phases involving teachers, tutors, and student representatives to triangulate perspectives, experiences, and practices. The evidence gathered suggests that academic silence is the result of multiple interconnected factors that can lead to disaffection, inactivity, or dropping out of education. The analysis emphasises the pivotal role of educational and relational tools, such as tutoring, personalised support, and participatory environments, in facilitating the transition from silence to active engagement within the academic community. In this context, generative guidance is understood as a practice that can transform fragility into a resource by intertwining personal vocations and educational processes and restoring the university's function as a space for growth and empowerment.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Riflessione pedagogica; Studenti silenti; Dropout universitario; Pedagogia generativa; Orientamento formativo

Pedagogical reflection; Silent students; University dropouts; Generative pedagogy; Educational guidance

INTRODUZIONE

Nel contesto delle trasformazioni socio-culturali contemporanee, l'orientamento si profila come dispositivo pedagogico strategico per promuovere autonomia, progettualità di vita e responsabilità individuale, in una prospettiva che, superando logiche adattive e prescrittive, si orienta verso una formazione intesa come processo di emersione integrale del soggetto e di attivazione del suo potenziale. La Pedagogia Generativa, radicata in un paradigma transdisciplinare che mette in dialogo epistemologie complesse, neuroscienze, antropologia e teoria dei sistemi, descrive l'umano come entità plastica, relazionale e in costante trasformazione (Mannese, 2021) e concepisce apprendimento e orientamento come esperienze incarnate e situate, capaci di attivare processi di autopoiesi e di co-costruzione di senso. In tale quadro, il talento non è una dote statica, ma una forma del divenire che si manifesta attraverso pratiche, linguaggi e legami (Margiotta, 2018) e la sua valorizzazione si configura quale pratica di equità sostanziale, in grado di ampliare orizzonti di possibilità e di giustizia educativa (Violante et al., 2021). Ripensare i sistemi di orientamento significa dunque attrezzarsi, anche a livello di *governance* pedagogica, con metriche di impatto che includano *empowerment* e inclusione, adottando dispositivi robusti capaci di intrecciare la dimensione micro-formativa con la progettazione meso- e macro-strutturale in una logica di innovazione sociale e transizione educativa (Malavasi, 2020). È in questa prospettiva che si colloca la presente ricerca, la quale affronta l'emergenza rappresentata dal *dropout* universitario e dalle sue molteplici declinazioni (congelamento delle carriere, inattività, disaffezione e silenzio accademico) interpretandole come forme di disinvestimento e di dispersione di talenti. Dopo aver delineato il quadro teorico di riferimento, restituisce gli esiti delle tre fasi di indagine, proponendone una lettura pedagogica che evidenzi possibili traiettorie di intervento orientate alla valorizzazione dei talenti e alla costruzione di contesti educativi capaci di trasformare il riconoscimento del *silenzio accademico* in opportunità di crescita. Il fenomeno degli studenti silenti, e il conseguente *dropout* universitario, si offre come oggetto intrinsecamente poliedrico e stratificato; tracciarne confini univoci e universalmente condivisi resta operazione epistemologicamente ardua, nonostante l'apporto di molteplici discipline e di un consolidato dibattito scientifico. In tale orizzonte, il dialogo inter- e trans-disciplinare assume un rilievo ineludibile: le connessioni con le altre scienze umane costituiscono un'occasione feconda di riflessione e di azione per ricondurre l'agire formativo al proprio *telos* etico. Qui si innesta la prospettiva della pedagogia generativa, la quale invita a spostare il baricentro dall'identificazione del *deficit* alla promozione di condizioni e legami capaci di generare possibilità, appartenenza e *agency* (Mannese, 2023). L'approccio pedagogico consente di evitare sia lo sguardo meramente '*curativo'* sul *dropout*, sia il riduzionismo dei soli fattori di contesto. Tale postura apre a un lavoro di comprensione e di intervento sulle modalità e sulle motivazioni sottese all'abbandono, convertendo la diagnosi del rischio in progettazione di traiettorie di riuscita. L'orientamento così non si limita a mitigare gli esiti, ma attiva dispositivi di accompagnamento, alfabetizzazione ai passaggi critici e infrastrutture relazionali che sostengono continuità e senso.

In tale cornice epistemica si colloca la ricerca "*Progettazione di attività di consulenza psicopedagogica per studenti dell'Università degli Studi di Brescia che faticano ad acquisire i crediti formativi necessari per accedere al secondo anno di corso*". Essa è prosecuzione di un'indagine precedente, svolta dal medesimo Ateneo, volta ad interpellare gli studenti silenti mediante la somministrazione di un questionario quantitativo, al fine di *fotografarne* caratteristiche e partecipazione universitaria. Il fenomeno degli studenti silenti emerso si è rivelato diffuso e variegato e privo di un profilo socio-demografico univoco. Considerati i risultati emersi e la difficoltà a coinvolgere la popolazione studentesca, si è optato per un'indagine qualitativa che interpellasse le figure che, a vario titolo, interagiscono e si relazionano con gli studenti, al fine di comprendere come intervenire in maniera efficace ed efficiente sulla problematica.

La struttura della ricerca ha previsto l'attivazione di occasioni di ascolto e rilevazione rivolti a figure chiave della comunità accademica (docenti, tutor e studenti) nella prospettiva di triangolare saperi,

esperienze e pratiche. Gli strumenti adottati, riconducibili alla ricerca qualitativa applicata sono articolati in interviste in profondità (de Ketele & Roegiers, 1996; Cadei, 2005), *survey online* (Trinchero, 2004) e *focus group* (Trinchero, 2002; Cataldi, 2009).
La povertà educativa generata dal *dropout* universitario esorta la pedagogia ad affiancare alle indispensabili azioni sistemiche di supporto una trama di riflessioni e di azioni formative orientate generativamente: sostenere lo studente a rischio, prevenirne la fuoriuscita e predisporre contesti di senso nei quali la continuità degli studi sia resa praticabile dall'intreccio di cura educativa, responsabilità istituzionale e partecipazione attiva.

LA PAROLA AI DOCENTI: PERCEZIONI, PRASSI E CRITICITÀ

Il primo stadio della ricerca ha coinvolto trentatré tra coordinatori di corso e docenti con ruoli di coordinamento seguendo un criterio inclusivo, includendo diversi Corsi di studio e Dipartimenti, indipendentemente dalla tipologia di corso (con o senza numero programmato) e dalla percentuale di studenti *silenti*. Tale scelta metodologica risponde all'intento di evitare ogni forma di stigmatizzazione delle realtà accademiche in cui il fenomeno si manifesta, privilegiando una lettura complessa e sfaccettata, capace di valorizzare le buone prassi emergenti.
Alla luce della complessità del fenomeno dei *silenti*, si è inteso riferirsi ad una definizione ampia di questa tipologia di studente considerando non soltanto coloro i quali accumulano ritardo nel percorso accademico, ma tenendo conto di tutti coloro i quali stanziano in una condizione di sospensione, talvolta protratta per anni. I docenti intervistati hanno restituito l'immagine di una presenza intermittente, talvolta evanescente, che non sempre si traduce in un abbandono formale, ma che produce un congelamento delle carriere e una distanza crescente dal vissuto universitario. In questo quadro, lo studente silente appare come soggetto bisognoso non solo di un supporto formativo, ma anche di un affiancamento che lo renda capace di accogliere l'aiuto, di rimettersi in gioco, di ritrovare motivazione e di costruire una propria autonomia, riappropriandosi dell'esperienza universitaria nella sua interezza. Le parole chiave emerse dalle interviste restituiscono un ritratto che tende a configurarsi attorno a nuclei di fragilità emotiva, demotivazione e senso di inadeguatezza, con studenti che, se non eccellono, faticano a percepirsi come legittimati a proseguire, come se il fallimento fosse una condizione definitiva e non una tappa del percorso. I docenti, da parte loro, esprimono il timore di essere percepiti come figure distanti, arcaiche, non disponibili al dialogo, raccontando con frustrazione il tentativo di avvicinarsi agli studenti, spesso accolto con imbarazzo, vergogna o paura di essere giudicati. Emerge inoltre un effetto post-COVID, con una generazione che ha vissuto la pandemia durante il triennio della scuola secondaria di secondo grado e che oggi appare più fragile, meno propensa alla partecipazione e talvolta attraversata da un disagio esistenziale profondo, che si manifesta anche in pensieri depressivi e negativi. A questo si aggiungono pressioni familiari e sociali che sembrano orientare le scelte accademiche degli studenti, talvolta in contrasto con le loro inclinazioni personali, generando una progettualità incompleta che rischia di appesantire non solo il percorso universitario, ma anche quello esistenziale. Il momento dell'esame si configura come uno snodo critico, si osserva una polarizzazione dei risultati, con una fascia media sempre più assottigliata, e numerosi episodi di ansia, panico e sofferenza durante le prove, che sembrano indicare un bisogno diffuso di rassicurazione, accoglienza e accompagnamento pedagogico. L'analisi pedagogica condotta a partire dalle interviste ai docenti ha permesso di individuare sei categorie interpretative che offrono una chiave di lettura articolata e sfaccettata del fenomeno dello studente silente, restituendo una visione complessa delle dinamiche educative e relazionali che attraversano l'esperienza universitaria. La prima categoria, relativa alla cura delle *Relazioni e degli apprendimenti* (Freire, 2008; Bornatici, 2020; Malavasi, 2020), evidenzia come i docenti siano consapevoli di confrontarsi con una generazione profondamente mutata, che richiede una revisione dei *setting* didattici e delle metodologie di insegnamento. L'introduzione di esercizi interattivi, simulazioni e

momenti di confronto diretto sembra favorire una maggiore partecipazione, soprattutto quando gli studenti vengono educati all'interazione e alla reciprocità. Il passaggio dalla scuola secondaria all'università si configura come un momento critico che richiede un ripensamento delle modalità di orientamento, non solo per il metodo di studio, ma anche per l'organizzazione della vita accademica (Da Re et al., 2023). La seconda categoria, *Orientamento e riorientamento* (Alessandrini, 2011; Boffo, 2014; Mannese et al., 2024) mette in luce come molti studenti giungano in Università compiendo scelte non pienamente consapevoli, spesso casuali, che li portano a vivere l'esperienza accademica in modo passivo e disorientato. Il riorientamento, inteso come riflessione sulla figura professionale di riferimento, risulta poco esplorato nella relazione docente-studente, anche a causa della difficoltà di instaurare un dialogo con studenti poco motivati. La terza categoria, *Accompagnamento, tutorship e mentorship* (Da Re, 2017; Clerici et al., 2019), evidenzia come nei contesti in cui il tutoraggio è parte integrante del percorso formativo, si registri una maggiore continuità nella relazione educativa e un monitoraggio più efficace delle carriere. La figura del tutor, in tutte le sue declinazioni, viene riconosciuta come un elemento di mediazione e coesione, capace di sostenere la motivazione e la partecipazione. La quarta categoria, *Motivazione ad apprendere* (Malavasi, 1995; Cinque, 2013; Musaio, 2016; Amadini, 2021; Buizza et al., 2024), mostra come alcuni docenti abbiano introdotto strumenti ludico-interattivi per stimolare l'interesse e la partecipazione, riscontrando effetti positivi soprattutto nella costruzione del gruppo classe. Nei corsi professionalizzanti, tuttavia, si rileva una difficoltà legata al test di ammissione, che genera coorti frammentate e con livelli motivazionali disomogenei. In questi contesti, diventa cruciale aiutare lo studente a comprendere il nesso tra studio e professione futura, promuovendo una riflessione prospettica che lo formi alla responsabilità e all'investimento personale. La quinta categoria, *Valutazione e autovalutazione* (Montalbetti, 2011; Viganò & Cattaneo, 2012), evidenzia una discrepanza tra la percezione che lo studente ha della propria preparazione e il suo livello effettivo, trasformando l'esame da momento formativo ad ulteriore spazio di silenzio. I test relativi agli Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA), vengono indicati come possibili predittori di dispersione, ma spesso non sono percepiti come strumenti diagnostici, bensì come meri obblighi burocratici. La sesta categoria, *Valore della peer education e dell'engagement con il gruppo dei pari e con l'università* (Quaglino, 2014; Zago, Giraldo, Clerici, 2014; Annovazzi et al., 2011), si configura come elemento cruciale per comprendere le dinamiche di partecipazione e di silenzio. I docenti intervistati hanno sottolineato come il clima generale della coorte possa agire da catalizzatore, influenzando in modo significativo il coinvolgimento degli studenti. Una coorte motivata tende infatti a generare un effetto di trascinamento positivo, capace di stimolare anche coloro che inizialmente si mostrano più distanti. L'integrazione nel gruppo dei pari appare strettamente connessa alla frequenza dei corsi, all'utilizzo degli spazi universitari e alla partecipazione attiva alla vita accademica, elementi che concorrono a costruire una maggiore consapevolezza e preparazione. Al contrario, la perdita di legami con il gruppo e con l'istituzione genera un circolo vizioso che alimenta la disaffezione e l'isolamento, rendendo difficile il recupero dell'*engagement* da parte dello studente silente.

IL PUNTO DI VISTA DEI TUTOR: FUNZIONI, STRATEGIE E SFIDE EMERGENTI

L'indagine condotta nella seconda fase della ricerca ha inteso esplorare, attraverso la somministrazione di un questionario strutturato, le percezioni, le pratiche e le criticità esperite dai tutor universitari, figure chiave nel sistema di accompagnamento e supporto agli studenti. Il questionario è stato compilato da 138 tutor afferenti a diversi Dipartimenti e compilato mediante la piattaforma *LimeSurvey*. I dati evidenziano una prevalenza di studenti-tutor rispetto ai docenti-tutor, con una significativa eterogeneità in termini di esperienza: oltre la metà dei rispondenti ricopre il ruolo da meno di un anno, mentre una minoranza presenta una maggiore anzianità di servizio. La formazione specifica per l'esercizio del ruolo risulta presente nella maggior parte dei casi, sebbene permanga una quota non trascurabile di tutor privi di una preparazione formale. Il ruolo del tutor si

configura come poliedrico e stratificato, articolandosi in una pluralità di funzioni che spaziano dal supporto burocratico-amministrativo, concretizzato nell'assistenza agli studenti per pratiche di immatricolazione, piani di studio e gestione degli esami, all'orientamento e accompagnamento, con particolare attenzione alle matricole e al loro inserimento nel contesto accademico. Accanto a queste dimensioni di supporto strumentale, emerge con forza il ruolo del tutor come figura di sostegno didattico e formativo, capace di affiancare lo studente nella riflessione sulle competenze da sviluppare e nella preparazione agli esami. Di rilievo è altresì la funzione di ascolto e supporto morale, che si rivela cruciale nei momenti di affaticamento e disorientamento vissuti dagli studenti. In tale quadro, si inseriscono anche i referenti delle residenze universitarie, i quali svolgono un ruolo di mediazione tra gli studenti e l'amministrazione delle strutture abitative. I tutor operano in contesti disciplinari diversificati, tra cui Giurisprudenza, Ingegneria, Medicina e chirurgia, Economia e management, Professioni sanitarie e residenze universitarie, con una prevalenza nei corsi a numero chiuso. Le modalità di interazione con gli studenti risultano flessibili: sebbene molti tutor alternino incontri individuali e di gruppo, altri prediligono esclusivamente un approccio individuale. La partecipazione degli studenti al servizio di tutorato si attesta su livelli piuttosto contenuti, con la maggioranza dei tutor che riferisce un'adesione compresa tra lo 0% e il 25% della popolazione studentesca. Quando si verificano, gli incontri si focalizzano su aspetti relativi al metodo di studio, alla sfera relazionale con docenti e all'organizzazione dell'esperienza accademica, con l'obiettivo di ridurre il rischio di *dropout*. Particolarmente rilevante è il supporto motivazionale nella preparazione agli esami e nella gestione della vita universitaria, soprattutto per gli studenti internazionali. Un elemento distintivo emerso dall'indagine riguarda l'ampliamento tematico degli incontri, che frequentemente si estendono oltre gli ambiti previsti, includendo problematiche personali quali difficoltà emotive, dubbi sulla scelta del percorso di studi, gestione del carico di studio, organizzazione del tempo e preoccupazioni relative al futuro professionale. Ricorrenti sono le segnalazioni di affaticamento legate al metodo di studio, alle difficoltà nel superamento degli esami, alla gestione del tempo e alle esperienze di tirocinio; meno frequenti, ma comunque significative, risultano le problematiche connesse all'adattamento all'ambiente universitario e ai dubbi sulla scelta accademica. I tutor segnalano inoltre che gli studenti manifestano ansia nella relazione con i docenti e difficoltà nel reperire autonomamente le informazioni necessarie per il proprio percorso. In risposta a tali criticità, i tutor adottano strategie differenziate, privilegiando nella maggior parte dei casi incontri individuali mirati, ma anche indirizzando gli studenti verso servizi specifici di supporto, quali lo Spazio Studenti e il Servizio Orientamento. Di particolare interesse è l'emergere del tema del ri-orientamento accademico, che, pur non rappresentando una pratica diffusa, viene affrontato da alcuni tutor attraverso un approccio personalizzato, fondato sull'ascolto attivo, sull'individuazione di interessi e aspirazioni, e sul sostegno emotivo volto a gestire le difficoltà connesse ad un eventuale cambio di percorso. In tale prospettiva, il ri-orientamento viene normalizzato e proposto come opportunità di crescita e riorganizzazione, piuttosto che come fallimento. Interrogati sulla propria percezione dello studente, i tutor delineano un quadro eterogeneo e polarizzato: da un lato emergono studenti emotivamente fragili, ansiosi e insicuri, dall'altro studenti curiosi, motivati e desiderosi di migliorare la propria esperienza universitaria. L'indagine conferma quanto già evidenziato dalla letteratura in merito al valore del tutorato universitario quale strumento di supporto non solo accademico, ma anche personale ed emotivo (Annovazzi et al., 2011; Quaglino, 2014; Zago et al., 2014; Da Re, 2017; Clerici et al., 2019). Emergono tuttavia margini di miglioramento, tra cui la necessità di una formazione più strutturata per i tutor e di una maggiore sensibilizzazione degli studenti circa l'importanza e le potenzialità del servizio di tutorato e degli altri dispositivi di supporto offerti dall'università.

VOCI DAGLI STUDENTI: ESPERIENZE, CAUSE E POSSIBILI LEVE DI CAMBIAMENTO

La terza fase della ricerca ha previsto la realizzazione di due *focus group* rivolti a rappresentanti degli studenti, condotti in modalità telematica tramite piattaforma Teams. Ai partecipanti, quattordici in totale, selezionati su base volontaria, è stata somministrata la traccia di discussione esplorando: il fenomeno degli studenti silenti, le cause percepite dell'isolamento accademico, la frequenza di interazioni con studenti non frequentanti e le condizioni che hanno consentito ai rappresentanti stessi di evitare tale condizione. La composizione del gruppo risulta eterogenea per ambito disciplinare e per distribuzione per anno di corso, tale composizione ha consentito una lettura trasversale e articolata delle dinamiche di partecipazione e delle criticità relazionali vissute nel contesto universitario.
L'analisi qualitativa condotta nella terza fase della ricerca, attraverso i *focus group* con i rappresentanti degli studenti, ha consentito di delineare un quadro interpretativo ricco e sfaccettato del fenomeno degli studenti silenti, confermandone la natura multidimensionale. Le testimonianze raccolte evidenziano come tale condizione sia il risultato di una complessa interazione tra fattori didattici e istituzionali e fattori personali e relazionali. Sul versante accademico, si segnalano criticità legate alla strutturazione dei corsi, alla presenza di esami altamente selettivi e propedeutici, nonché alla rigidità di alcune pratiche valutative e relazionali che ostacolano la continuità del percorso formativo. Sul piano personale emergono: difficoltà di adattamento alla transizione scuola secondaria-università, carichi emotivi derivanti da esperienze di tirocinio, dinamiche competitive tra pari, condizioni socioeconomiche svantaggiose che spesso generano incompatibilità con esigenze lavorative. A ciò si aggiunge il ricorrente riferimento ad una scelta poco consapevole del percorso di studi, che può condurre a disaffezione e abbandono. In risposta a tali criticità, i partecipanti hanno suggerito alcune strategie correttive, tra cui una maggiore flessibilità didattica, il potenziamento del tutorato per facilitare l'ingresso e l'adattamento alla vita universitaria, l'attivazione di dispositivi di supporto psicologico e motivazionale e una revisione delle modalità valutative in chiave inclusiva. L'insieme delle evidenze raccolte pone in luce la necessità di un approccio sistemico e integrato, capace di coinvolgere l'intera comunità accademica nella costruzione di ambienti formativi accoglienti, flessibili e capaci di intercettare precocemente le fragilità, promuovendo il benessere e la partecipazione attiva degli studenti.

CONCLUSIONI

Le evidenze emerse tratteggiano il fenomeno degli studenti silenti come istanza che non può essere semplificata in generico disimpegno, recando in sé complessità e responsabilità sia strutturali-organizzative, relative all'istituzione accademica, che personali, afferenti a fragilità e impreparazione degli studenti stessi. Questo spostamento dallo sguardo deficitario all'interpretazione di senso trova un ancoraggio nel quadro della Pedagogia Generativa, che intende pensare l'educazione come principio capace di attivare nuove possibilità di conoscenza, competenza e appartenenza, sia nelle pratiche di valorizzazione dei talenti in cui il potenziale umano deve essere attivato sia sul piano etico e sociale. Il *silenzio* accademico può tradursi in occasione generativa quando, anziché essere normalizzato, viene riconosciuto, accolto e rielaborato entro dispositivi e trame relazionali in grado di autorizzare l'Altro a '*prendere voce*', intrecciando le vocazioni personali con i processi formativi. La valorizzazione dei talenti funge qui da cerniera concettuale e operativa (Gramigna, 2018). Non riguardando le *élite*, ma la costruzione di profili formativi in cui i talenti e le competenze si possono co-costituire. Spostare il *focus* della riflessione dal raggiungimento di traguardi e percentuali di successo, alla coltivazione di sistemi di orientamento e formazione significa creare le condizioni perché ciascuno possa riconoscere, esercitare e responsabilmente orientare i propri talenti, rendendo l'apprendimento un progetto di sé (Margiotta, 2018).

Gli esiti della ricerca convergono su pratiche che, nella letteratura recente, sono state descritte come efficaci: *setting* partecipativi, compiti autentici, cicli di *feedback* formativi, *tutorship*, *mentorship* e spazi di riflessione, definendo così dei *luoghi educativi* in cui poter *rompere* la stasi del silenzio e innescare occasioni di fiducia e appartenenza, in cui la valorizzazione dei talenti possa diventare principio di progettazione e costruzione di bene comune e in cui la generatività della pedagogia possa essere postura anche istituzionale, capace di trasformare il silenzio in parola e il potenziale in talento agito.

BIBLIOGRAFIA

Alessandrini, G. (2011). Dimensioni pedagogico-sociali dell'orientamento con particolare riferimento alla transizione dalla scuola alla vita attiva. *Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione*, 134.

Amadini, M. (2021). *Il desiderio che educa*. Brescia: Scholè.

Annovazzi, C., Camussi, E., Meneghetti, D., Ulivieri Stiozzi, S., & Zuccoli, F. (2018). Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario. *Formazione Lavoro Persona*, *25*.

Boffo, V. (2014). *Orientamenti e scuola del futuro*. Firenze: Firenze University Press.

Bornatici, S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di Service-learning*. Milano: Vita e Pensiero.

Buizza, C., Cela, H., Sbravati, G., Bornatici, S., Rainieri, G., Ghilardi, A. (2024). The Role of Self-Efficacy, Motivation, and Connectedness in Dropout Intention in a Sample of Italian College Students. *Education Sciences*. *14*(1):67.

Cadei, L. (2005). *La ricerca e il sapere per l'educazione*. Milano: ISU.

Cataldi, S. (2002). *Come si analizzano i focus group*. Milano: Franco Angeli.

Cinque, M. (2013). *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. Milano: FrancoAngeli.

Clerici, R., Da Re, L., Giraldo, A., & Meggiolaro, S. (2019). *La valutazione del Tutorato Formativo per gli studenti universitari: il processo, la soddisfazione, l'efficacia.* Franco Angeli.

Da Re, L. (2017). *Il tutor all'università. Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Da Re, L., Bonelli, R., Bonin, A. (2023). La progettazione delle azioni di orientamento educativo e professionale per gli studenti di scuola secondaria nella prospettiva del PNRR: la proposta dell'Università di Padova, *LLL, 20*, N. 43, pp. 424 – 442.

de Ketele, J.M. & Roegiers X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations:fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews etd'études de documents*. De Boeck: Bruxelles (trad. ita. Metodologia della raccolta di informazioni. Osservazione, questionari, interviste e studio dei documenti, Franco Angeli, Milano, 2013).

Freire, P. (2008) *Pedagogia della speranza.* Torino: EGA.

Gramigna, A. (2018). RoboticaMente: metacognizione e innovazione nella scuola dei talenti. *Formazione & Insegnamento, XVI*(2).

Mannese, E., Lombardi, M.G., & Marigliano, R. (2024). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *LLL*, *20*(43).

Malavasi, P. (1995). *Etica ed interpretazione pedagogica.* Brescia: La scuola.

Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano.* Milano: Vita e pensiero.

Mannese, E. (2021). *Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Mannese, E. (2023). Orientamento Generativo e Talenti. Per una pedagogia della singolarità. *Attualità Pedagogiche*, 7*(1).*

Margiotta, U. (2018). La formazione dei talenti: prospettive di ricerca. *Formazione & Insegnamento XVI*(*2*).

Montalbetti, K. (2011). *Manuale per la valutazione nelle pratiche formative. Metodi, dispositivi e strumenti*. Milano: Vita e pensiero.

Musaio, M. (2016). *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità.* Milano-Udine: Mimesis.

Quaglino, G.P. (2014). (ed.). *Formazione*. I metodi. Milano: Raffaello Cortina.

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa: Teorie, metodi, strumenti*. Milano: FrancoAngeli.

Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza.

Viganò, R. & Cattaneo A. (2012). *Valutare nei sistemi formativi. Metodologia e pratiche organizzative*. Milano: Vita e pensiero.

Violante, L., Mannese, E., & Buttafuoco, G. (2021). *Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Zago G., Giraldo A., Clerici R. (2014). (eds.). *Successo e insuccesso negli studi universitari. Dati, interpretazioni e proposte dell'ateneo di Padova*. Bologna: il Mulino.