

Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell'università

Matteo Cornacchia

Le recenti innovazioni normative sul profilo degli educatori socio-pedagogici hanno riaperto il dibattito sulle competenze che tali figure dovrebbero avere nell'esercizio della professione. A partire dalla constatazione della separazione fra apprendimenti accademici e apprendimenti situati, il contributo si focalizza, in particolare, sulla distinzione fra competenze disciplinari e trasversali e, rispetto a queste ultime, cerca di comprendere quali aspetti del percorso universitario possano contribuire a formarle.

The recent legislative innovations on the profile of "educators" have reignited the debate on the competences that this kind of professional should have. Starting from the separation between academic and situated learning, this essay is focused on the distinction between hard and soft skills; in particular it tries to understand how university courses can contribute to train soft skills.

Parole chiave: formazione, educatori, competenze, competenze trasversali, università

Keywords: training, educators, competences, soft skills, university

1. La competenza degli educatori socio-pedagogici: una questione ancora aperta

Con le recenti leggi di bilancio del 2018 e del 2019 (rispettivamente, L. 205/2017 e L. 145/2018) si è finalmente giunti a una definizione condivisa del profilo professionale degli educatori socio-pedagogici dopo anni di dibattiti sull'*ubi consistam* di questa figura e, soprattutto, dopo che analoga operazione era già stata conclusa, con vent'anni di anticipo, in ambito socio-sanitario. La coesistenza di due profili, con percorsi formativi molto diversi, permane un'anomalia di difficile risoluzione, come ha peraltro dimostrato la recentissima vicenda dell'iscrizione agli "elenchi speciali ad esaurimento" voluta dal cosiddetto Decreto Lorenzin¹ e che, sul finire del 2019, ha messo in agitazione una buona parte dei servizi educativi prima che il puntuale decreto "mille proroghe" rinviasse di sei mesi la questione.

¹ Legge n. 3 dell'11 gennaio 2018.

Scopo del presente contributo, tuttavia, non è quello di ripercorrere la già nota vicenda normativa sullo sviluppo delle figure professionali, ma di proporre un approccio più operativo e concentrarsi su ciò che un educatore socio-pedagogico è chiamato a fare, ovvero, per dirla con un termine tanto abusato quanto poliedrico, sulla sua “competenza”.

Punto di partenza del nostro ragionamento non può che essere proprio la legge poco sopra richiamata, la L. 205/2017, dove si precisa che l’educatore professionale socio-pedagogico opera “nell’ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale”; e ancora, qualche riga dopo: tale figura opera “nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo; scolastico; socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell’integrazione e della cooperazione internazionale” (comma 594).

A ben vedere, il testo della legge indica quali sono gli ambiti in cui un educatore socio-pedagogico può lavorare e quali i destinatari del suo intervento, ma poco o nulla viene detto rispetto allo specifico della professione. Aspetto, quest’ultimo, che invece non era stato tralasciato dal DM 520/1998, istitutivo della figura degli educatori professionali socio-sanitari, ove si legge che tale profilo “attuа specifici progetti educativi e riabilitativi...; programma, gestisce e verifica interventi educativi mirati allo sviluppo delle potenzialità di soggetti in difficoltà...; contribuisce a promuovere e organizzare strutture e risorse sociali e sanitarie, al fine di realizzare il progetto educativo integrato; programma, organizza, gestisce e verifica le proprie attività professionali all’interno di servizi socio-sanitari e strutture socio-sanitarie-riabilitative e socio-educative, in modo coordinato con altre figure...; opera sulle famiglie e sul contesto sociale dei pazienti...; partecipa ad attività di studio, ricerca e documentazione”.

Come ha più volte ammesso la stessa senatrice Iori – colei che ha promosso in sede parlamentare l’inquadramento normativo degli educatori socio-pedagogici – la differenza sostanziale fra i due dispositivi consiste proprio nell’accento sulle competenze, assenti nel primo testo, presenti nel secondo. È chiaro come tale difformità sia da imputare anche alla diversa natura dei provvedimenti in questione – pochi

commi di una legge di bilancio nel primo caso, un decreto ministeriale *ad hoc* nel secondo – ma ad oggi il profilo professionale degli educatori socio-pedagogici rimane privo di una componente essenziale, che rende ancora pienamente legittima ed attuale la domanda: “cosa fa un educatore?”.

I primi ad essere implicati nel rispondere al quesito non possono che essere i corsi di studio cui la L. 205/2017 affida il mandato formativo, ovvero i corsi triennali della classe L-19 (Scienze dell'educazione e della formazione). Nel rispetto dei vincoli ministeriali del DM 270/2004 (le cosiddette “tabelle” che individuano i settori scientifico-disciplinari di base, caratterizzanti e affini), delle risorse umane presenti nei dipartimenti universitari in cui sono attivati i corsi e nell'interpretare il profilo professionale così com'è descritto dal Legislatore, coloro i quali progettano i curricula accademici devono ipotizzare quali siano le competenze richieste a un educatore socio-pedagogico e quali siano le strategie didattiche più adeguate per formarle. Da questo punto di vista occorre subito segnalare come, nell'ambito del progetto TECO (Test sulle Competenze) promosso dall'ANVUR², un gruppo di lavoro coordinato dal prof. Paolo Federighi dell'Università di Firenze e al quale hanno aderito 12 corsi di studio L-19, abbia tentato di individuare un repertorio di contenuti *core* del corso di studio nella prospettiva di strutturare prove di apprendimento utilizzabili in tutte le sedi. Pur non potendo entrare nel merito di quel lavoro, peraltro tuttora in corso, lo si indica in questa sede sia come testimonianza dell'attualità del tema, sia come conferma del fatto che l'identità professionale degli educatori socio-pedagogici si costruisce a partire dai corsi di studio deputati a formarla, con l'implicita conseguenza che un *corpus* di *learning outcomes*, pur nel rispetto dell'autonomia delle singole sedi universitarie e della libertà di insegnamento, debba esserci. Come hanno ben spiegato Fabbri e Torlone nel presentare il progetto, lo sforzo compiuto dai rappresentanti dei vari corsi di studio per individuare dei contenuti *core* ha avuto l'effetto di far convergere una comunità accademica su alcuni punti fermi e condivisi della for-

² Il progetto TECO (Test sulle competenze) si pone l'obiettivo di contribuire al miglioramento della qualità del processo formativo accademico attraverso la costruzione di indicatori che stimino i livelli di competenze raggiunte dagli studenti universitari. Avviato nel 2012, il progetto è strutturato per corsi di studio ai quali si chiede di definire e somministrare test di valutazione per rilevare le competenze trasversali (TECO-T) e disciplinari (TECO-D) degli iscritti ai percorsi triennali.

mazione degli educatori a partire da arene discorsive in cui assunti e premesse latenti, espressione delle varie specificità territoriali, sono state attentamente vagliate e fatte oggetto di sintesi³.

Un altro motivo per cui vale la pena menzionare il TECO è il riconoscimento, nel modo in cui il processo di valutazione è strutturato, di due declinazioni della competenza professionale: la prima – quella per cui, nel caso delle L-19, si è costituito il gruppo di lavoro menzionato sopra – è quella disciplinare, riferita cioè alle specificità di contenuto dei singoli corsi di studio; la seconda, invece, è quella trasversale, riferita cioè alle attitudini e a quegli atteggiamenti che non sono tipici di una determinata professione, eppure ritenuti ugualmente importanti per esercitarla con efficacia. Sullo sfondo di questa impostazione non è difficile ritrovare riferimenti a quella parte di letteratura che, nell’occuparsi di orientamento, sviluppo delle carriere professionali e strategie per l’occupabilità (la cosiddetta *employability*), stringe il fuoco dell’indagine sulla transizione fra l’educazione formale e il mercato del lavoro, nell’intento prioritario di stabilire quali siano le conoscenze e le abilità vincenti. Ma per chi si occupa di formazione delle professioni educative, l’accostamento fra saperi disciplinari e trasversali dovrebbe evocare soprattutto i lavori di Donald Schön sulla “riflessività” e, in particolare, ciò che lo studioso tedesco intendeva attraverso le espressioni “razionalità tecnica” e “riflessione nel corso dell’azione”⁴: la prima, nel segno della tradizione positivista, poteva essere ritenuta sufficiente per governare pratiche standardizzate e generalizzabili, in una sorta di meccanismo causa-effetto; con la seconda, invece, si prendeva atto di come i contesti professionali siano in realtà caratterizzati da imprevedibilità e incertezza, ragione per cui a un professionista si richiede anche, se non soprattutto, la capacità di riflettere nel corso d’opera e, se necessario, di abbandonare i consueti (e rassicuranti) tracciati della razionalità tecnica per elaborare teorie su casi unici e irripetibili.

³ L. Fabbri, F. Torlone, *La formazione dei professionisti dell’educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes. Prove di condivisione*, in “Form@re”, Vol. 18, n. 3, 2018, pp. 1-6.

⁴ Cfr. D. Schön, *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983; tr. it., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993.

2. *Apprendimento in situazione e apprendimento accademico: i quesiti di fondo*

Tornando agli educatori e ai corsi di studio della classe L-19, allora, il ragionamento che stiamo conducendo ruota attorno a due fondamentali questioni che potremmo tradurre in altrettanti quesiti: è davvero possibile formare competenze, disciplinari e trasversali, attraverso corsi di studio accademici? E ancora: se le competenze disciplinari dei futuri educatori risultano evidentemente correlate ai curricula accademici, quali sono, invece, le modalità per formare le competenze trasversali necessarie per lavorare nei presidi socio-educativi?

Nel primo caso la domanda è posta in termini volutamente provocatori a partire dall'analisi della letteratura sulle competenze. Chianese ha individuato ben 441 definizioni del concetto suddivise in diversi domini⁵, dalle quali emergono però prerogative ricorrenti, prima fra tutte l'idea che la competenza si possa formare (ed esercitare) solamente in situazione: soffermandoci sugli autori più rappresentativi del dibattito, è sufficiente richiamarsi a Spencer & Spencer o a Le Boterf per averne conferma. I primi, esponenti della "scuola americana" nel solco degli studi di McClelland e Boyatzis, definivano la competenza "una caratteristica intrinseca individuale che è casualmente collegata a una performance efficace o superiore in una mansione o *situazione*, e che è misurata sulla base di un criterio stabilito"⁶. Il loro lavoro è divenuto celebre per la fortunata metafora dell'iceberg, attraverso la quale si rendeva esplicito il divario fra la parte emersa, corrispondente alle conoscenze, e la parte sommersa, ben più consistente, rappresentativa delle disposizioni più individuali, come motivazioni, tratti, immagine di sé; a corollario della loro impostazione si intuiva come scuola e università potessero contribuire solo in minima parte, quella appunto relativa alle conoscenze, alla formazione dell'iceberg, dal momento che tutto il resto si inscriverebbe nelle traiettorie biografiche e sociali che segnano la personalità degli individui.

Per Le Boterf, rappresentante invece della "scuola francese", la competenza consiste nel saper agire (e reagire) in una determinata *si-*

⁵ G. Chianese, *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

⁶ L. Spencer, S. Spencer, *Competence at Work. Models for Superior Performance*, New York, John Wiley & Sons, 1993; tr. it., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Milano, FrancoAngeli, 1995, p. 30.

tuazione e in un preciso contesto, allo scopo di realizzare una *performance* mobilitando tanto risorse interne quanto risorse esterne⁷. L'espressione utilizzata, come si può vedere, non è *saper fare*, con la quale si sarebbe potuto dare a intendere una prestazione meramente procedurale; “agire” e “reagire”, invece, sono azioni che includono nel loro significato tanto l'intenzionalità quanto la capacità di vagliare la situazione e, se necessario, di modificare il proprio comportamento a seconda delle circostanze (in maniera “riflessiva”, per dirla alla Schön).

Comunque lo si guardi, questo forte accento ai contesti “situati” – aspetto che richiama anche i lavori di Lave e Wenger⁸ – mette in discussione le modalità di insegnamento e apprendimento tipiche dei percorsi formativi formali: se la competenza viene ormai diffusamente intesa secondo le disposizioni dell'European Qualification Framework (EQF), ovvero come la capacità provata di utilizzare conoscenze, capacità tecniche e capacità personali, sociali o metodologiche, in situazione di studio o lavoro, allora è chiaro che le metodologie d'aula (comprehensive del momento valutativo), se non adeguatamente riprogettate, possono rivelarsi poco efficaci rispetto all'obiettivo. L'ampio dibattito che si è animato da qualche tempo a questa parte sulla “didattica per competenze” nasce proprio da questa constatazione e non è un caso che gli esperti del settore facciano ricorso alla necessità di adottare un nuovo paradigma dell'insegnamento, individuato nella prospettiva del costruttivismo: “Secondo l'approccio costruttivista – spiega Batini – la realtà non è qualcosa di oggettivo e dato, ma, semplificando, una costruzione del soggetto che la vive. Un sapere è dunque il risultato di un'interazione tra il soggetto che lo apprende e la realtà; secondo questo approccio l'insegnante è una delle risorse (una delle più importanti, certo) per la costruzione di occasioni e situazioni favorevoli all'apprendimento, ma il soggetto non smette mai di imparare a negoziare, mediante il linguaggio, i significati”⁹. A voler fare

⁷ Cfr. G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000; tr. it., *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida, 2008.

⁸ Cfr. J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991; tr. it., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006.

⁹ F. Batini, *Insegnare per competenze*, Torino, Loescher, 2013, p. 57. Sui presupposti epistemologici della didattica per competenze si veda anche P. Mulè, *La*

ulteriore sintesi, più che insegnare – nel senso tradizionale del termine – il docente sarebbe colui che predispone situazioni di apprendimento, facendo in modo che quelle stesse situazioni risultino il più possibile coinvolgenti e aderenti alla realtà. Si deve prendere atto di come questo genere di approccio si stia lentamente diffondendo nelle pratiche quotidiane della scuola, dalla primaria fino alla secondaria di secondo grado (con modalità e prerogative che non possono essere trattati in questa sede): ma cosa si può dire dell'università?

Appurato che la formazione degli educatori socio-pedagogici è ormai chiaramente di livello universitario, è possibile immaginare una “didattica per competenze” anche in contesti accademici? Se da una parte va riconosciuto che la didattica universitaria inizia ad essere oggetto di ricerca e tentativi di innovazione, anche grazie alle procedure di valutazione della qualità dei corsi di studio, dall'altra bisogna ancora fare i conti con culture professionali (si pensi a certe resistenze nei confronti del principio di collegialità) e condizioni di esercizio (la numerosità degli studenti) che ostacolano pesantemente ogni forma di rinnovamento. Nello specifico, per i corsi di studio L-19, oltre al già citato progetto TECO che in qualche misura intende finalizzare la valutazione degli studenti all'individuazione di un repertorio di *learning outcomes* comuni, si segnala in senso positivo l'esistenza di un coordinamento nazionale dei corsi di studio – il CoNACLEP (Coordinamento Nazionale Corsi di Laurea per Educatori e Pedagogisti) – all'interno del quale i coordinatori/presidenti delle varie sedi hanno modo di confrontarsi sull'impianto dei curricula, sull'organizzazione delle attività di tirocinio, sui laboratori. Rimane tuttavia evidente la difficoltà generale a tradurre all'interno di insegnamenti accademici quella combinazione di conoscenze, abilità e risorse personali che l'EQF associa al concetto di competenza.

Se poi dall'ambito strettamente disciplinare si passa a quello “trasversale” – arrivando così al secondo quesito di cui sopra – il ragionamento si arricchisce di ulteriori elementi. Le competenze trasversali – o *soft skills*, utilizzando un'espressione non sempre condivisa¹⁰ –

didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambientali di apprendimento, Lecce, Pensa Multimedia, 2017. Altrettanto utile è lo studio della Fondazione Agnelli intitolato *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, il Mulino, 2018.

¹⁰ Nel registrare la copiosità delle denominazioni, Biasin e Pacquola le distinguono per ambito territoriale di riferimento: le espressioni *core skills*, *key skills* e *common skills* sarebbero prevalentemente in uso nel Regno Unito; *basic skills*, *soft*

scaturiscono anch'esse dalla combinazione di conoscenze, abilità e disposizioni personali (come le disciplinari), ma anziché essere tipiche di un determinato campo professionale, risultano aspecifiche e trasferibili da un ambito all'altro. Anche in questo caso la prima evidenza che si offre nell'analizzare la letteratura è la vastità delle prospettive di categorizzazione, rispetto alla quale si rimanda agli accurati lavori di Biasin e Pacquola oppure di Chignoli, Carbone, Carotenuto, Leone e De Lorenzi¹¹. Per stare alla più stretta attualità, di recente ha ottenuto una certa visibilità un rapporto del World Economic Forum (WEF) che non soltanto propone l'ennesimo cluster di categorizzazione, ma lo fa ordinando per importanza in una classifica delle competenze trasversali più richieste nel mercato delle professioni nel 2020: è chiaro come una simile impostazione, anche per l'autorevolezza dell'istituzione che l'ha proposta, abbia attirato l'attenzione degli organi di stampa, immediatamente pronti a rilanciarla al grande pubblico (*Le 10 competenze vincenti sul lavoro nel 2020*, ad esempio, è il titolo de "Il Sole 24 ore" pubblicato il 28 giugno 2016 sull'argomento). Al di là della modalità comunicativa prescelta dal WEF, però, il vero tema sulle competenze trasversali rimane quello della loro natura, perché è da essa che discenderebbero tutte le successive considerazioni sulla possibilità di formarle e, se del caso, attraverso quali modalità. Il quesito di fondo, assai simile a quello su cui stiamo ragionando, rimane quello che Biasin e Pacquola hanno espresso in questi termini: "Le competenze trasversali sono allora dei prerequisiti a priori, *innati*, in quanto dotazione precipua del soggetto, oppure sono il risultato acquisito a posteriori grazie a percorsi di apprendimento e di socializzazione?"¹². Estremizzando le possibili risposte alla domanda, è evidente come una posizione "innatista" negherebbe qualsiasi effi-

skills e *transversal competences* caratterizzano invece la letteratura statunitense, mentre *essential skills* e *generic competencies* quella australiana; *compétences transverses*, *compétences transversales* o *douces*, infine, sono chiaramente tipiche dell'area francofona.

¹¹ Cfr. C. Biasin, M. Pacquola, *Riconoscere e formalizzare le competenze trasversali nelle attività professionali e artigianali: esperienze italiane a confronto*, in "Form@re", vol. 19, n. 2, 2019, pp. 211-224; V. Chignoli, F. Carbone, A. Carotenuto, E. Leone, A. De Lorenzi, *Le competenze trasversali nella formazione universitaria: un percorso online di sviluppo delle soft skills per l'inserimento nel mondo del lavoro dei giovani laureati*, in "Reports on E-learning, Media and Education Meetings", vol. 8, n. 1, 2020, pp. 74-79.

¹² C. Biasin, M. Pacquola, *Op. cit.*, p. 213.

cacia dei percorsi formativi, mentre la posizione opposta finirebbe per ricondurre tutto alla formazione, comprese le disposizioni più caratteriali dell'individuo. Come spesso accade nelle circostanze in cui si danno opposti così perentori, l'orientamento prevalente non può che essere di mediazione: è la tesi che qui sosteniamo, senza sottrarci però dal giustificarla.

3. Le competenze trasversali nell'esperienza universitaria: uno spunto di riflessione

Due dei temi che hanno accompagnato la letteratura psico-pedagogica sugli apprendimenti scolastici riguardano rispettivamente la distanza fra esperienza scolastica ed esperienza di vita e l'incoerenza fra successi formativi e successi professionali. Sul primo versante non dovrebbe essere difficile far risalire a Dewey l'origine della questione: già ad inizio del secolo scorso, attraverso il movimento delle "scuole nuove", era chiaramente percepita una certa artificiosità dei sistemi di istruzione formale e una loro eccessiva lontananza dai vissuti dei loro destinatari. Il secondo fianco, invece, riconduce a quegli stessi studiosi, sopra richiamati¹³, che hanno avviato il dibattito sulle competenze nello spiegare la non consequenzialità fra *performance* scolastiche e successo professionale. Incrociando le due prospettive, Gardner ha rappresentato la scuola come una sorta di parentesi che si frappone fra gli apprendimenti spontanei ed intuitivi, tipici dell'infanzia, e gli apprendimenti situazionali in uso nei contesti professionali¹⁴; Resnick ha individuato le differenze fra il modo di apprendere in aula e il modo di farlo fuori dall'aula¹⁵; Robinson ha posto il problema di una scuola piegata al dogma della standardizzazione e incapace di individuare e accompagnare le disposizioni personali degli studenti¹⁶. In tutte queste posizioni, richiamate a titolo esemplificativo, possiamo leggere la comune critica alla separazione tra formazione e vita o, per dirla in termini più attuali, tra apprendimenti formali e informali; si tratta

¹³ Ci si riferisce, in particolare, a McClelland e Boyatzis.

¹⁴ Cfr. H. Gardner, *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*, New York, Basic Books, 1991; tr. it., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Milano, Feltrinelli, 1999.

¹⁵ Cfr. L. Resnick, *Learning in school and out*, in "Educational Researcher", 6 (9), 1987, pp. 13-20.

¹⁶ Cfr. K. Robinson, *The Element*, New York, Penguin Books, 2009; tr. it., *The Element*, Milano, Mondadori, 2012.

di una distinzione che ha certamente delle ragioni sul piano esplicativo, ma che nella realtà non esiste e non può esistere. Esserne consapevoli e riuscire ad affermarlo all'interno delle stesse istituzioni formative (scuole e università) è la chiave per formare le competenze, comprese quelle trasversali.

Ecco allora che i corsi di studio in Scienze dell'educazione, per tornare all'oggetto che più ci interessa, possono diventare un interessante laboratorio di innovazione della didattica universitaria grazie all'azione congiunta di diversi fattori, in parte già richiamati poco sopra¹⁷, in parte legati a una specificità della figura professionale in uscita. Nel caso degli educatori socio-pedagogici, infatti, il confine fra competenze cosiddette “hard” e “soft” è molto meno marcato rispetto ad altri ambiti d'impiego nella misura in cui atteggiamenti e comportamenti di norma inquadrati come “trasversali” rappresentano invece una sorta di *a priori* dell'agire pedagogico: ci si riferisce, ad esempio, alla capacità di gestire relazioni, di lavorare in *équipe*, di agire nell'imprevisto, di non potersi affidare a soluzioni standardizzate. Certo, anche altre figure che operano nell'ambito dei servizi alla persona potrebbero in qualche misura rivendicare caratteristiche simili, ma ciò che altrove si riconosce in subordine o a margine di altre prestazioni professionali, nel lavoro educativo coincide con le condizioni stesse che ne garantiscono l'efficacia. L'azione dell'educatore si sostanzia nella relazione educativa, con tutto quel che ciò comporta in termini di soggettività e immaterialità degli esiti: è forse per questa peculiarità che nella pubblica opinione tale professione viene percepita come “evanescente”, per dirla con Oggionni¹⁸, o “imperfetta”, per utilizzare una nota espressione di Tramma¹⁹. Questa sorta di coincidenza fra la sfera disciplinare e quella trasversale è stata codificata,

¹⁷ Rientrano, fra tali fattori, i risultati che potrebbero giungere dal TECO, sia per focus sulle competenze che quel progetto presuppone, sia perché, se si escludono i corsi che preparano alle professioni socio-sanitarie, la laurea L-19 è l'unica ad aver aderito alla sperimentazione dell'ANVUR; va poi richiamato il ruolo di coordinamento del CoNCLEP, che rappresenta un importante spazio di confronto per le sedi territoriali tanto per gli aspetti curricolare, quanto per gli sbocchi lavorativi; va infine rilevato il momento particolarmente propizio di riflessione sulle figure educative, legato alle recenti innovazioni normative che ne hanno inquadrato specificità e ambiti di intervento.

¹⁸ Cfr. F. Oggionni, *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Roma, Carocci, 2019.

¹⁹ Cfr. S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2018.

ancora da Oggioni, come *competenza pedagogica*: essa “si fonda su prospettive di globalità, operatività, relazionalità e integrazione tra individuo e società”²⁰.

Una traccia di lavoro e ricerca che prefigura sviluppi interessanti è emersa nell'ambito delle attività previste dai Piani di Orientamento e Tutorato (POT)²¹ avviate presso l'Università di Trieste nell'anno accademico in corso (2019-2020). Dovendo progettare interventi di tutoraggio a favore degli studenti del corso di studio in Scienze dell'educazione, dunque in chiave di prospettiva per le misure da attuare nell'immediato futuro, si è ritenuto di affrontare il tema delle competenze trasversali all'interno di un iniziale *focus group* al quale hanno partecipato due docenti del corso con funzioni di moderazione (rispettivamente il coordinatore e la responsabile delle attività di tirocinio), tre studenti tutor iscritti a corsi di laurea magistrale e sei studenti iscritti al secondo anno della laurea triennale in Scienze dell'educazione; la consegna attorno alla quale il gruppo si è confrontato era di individuare quali aspetti dell'esperienza universitaria non strettamente curricolari possono aver contribuito a sviluppare attitudini e atteggiamenti ritenuti utili nell'esercizio della professione educativa. Al termine del confronto, i risultati della discussione sono stati organizzati in cinque categorie di “competenze trasversali”, ciascuna delle quali collegata a “circostanze accademiche”, ovvero situazioni che si verificano direttamente o indirettamente durante il percorso di studi universitari.

Problem solving e gestione della complessità. Nelle restituzioni degli studenti, il passaggio dalla scuola superiore all'università si configura come una vera e propria transizione che li mette di fronte per la prima volta alle responsabilità individuali e alla necessità di cavarsela da soli. Da questo punto di vista, l'accesso a un corso di studi accademici non rappresenta solamente un'opportunità formativa: significa di fatto entrare in un mondo fatto di regole (scritte e non scritte), contraddizioni, vincoli, ruoli, tempi; insomma, è un “ingresso” a tutti gli effetti in una dimensione nuova che, come tale, richiede di essere

²⁰ F. Oggioni, *Op. cit.*, p. 96.

²¹ I Piani di Orientamento e Tutorato sono misure finanziate dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca al fine di promuovere negli atenei attività di orientamento e tutorato destinate rispettivamente agli studenti delle classi quarte e quinte delle scuole secondarie superiori e agli studenti del primo anno dei corsi di studio triennali. L'obiettivo di fondo del progetto consiste nel ridurre la dispersione nella transizione fra scuole superiori e università e ridurre gli abbandoni fra primo e secondo anno dei percorsi universitari.

esplorata e compresa, con tutte le cautele del caso, esattamente come avviene all'inizio di qualsiasi esperienza ignota o non del tutto nota. Dall'iscrizione al test di ingresso alla compilazione del piano di studi, dall'approccio con i docenti al disbrigo delle procedure amministrative, l'università si offre come primo contesto di apprendimento situazionale autonomo in cui i problemi vanno risolti, attivando tutte le strategie del caso (o le "risorse interne ed esterne", per richiamarci a Le Boterf) per giungere allo scopo. In maniera speculare a ciò che accade regolarmente nelle dinamiche professionali, lo spazio di un percorso accademico triennale o quinquennale non è mai del tutto lineare, diventando così palestra per allenare la capacità di gestire imprevisti e di trovare soluzioni ai numerosi ostacoli che si possono incontrare lungo il tragitto.

Competenze relazionali e attitudine al lavoro in équipe. Come tutte le organizzazioni, anche l'università è un luogo popolato da altre persone e regolato tanto da relazioni formali quanto informali. Fra le prime rientrano i contatti con i docenti, con il personale di segreteria, con i tutor di tirocinio, interni ed esterni: a uno/a studente/essa è richiesto di attrezzarsi anche in questo senso e di saper acquisire una postura istituzionale che determinate comunicazioni presuppongono. Vi sono poi le relazioni con i/le compagni/e di corso, estremamente preziose per prendere confidenza con il lavoro di *équipe*. Anche se lo studio universitario è prevalentemente strutturato come esperienza individuale, nell'opinione degli studenti e delle studentesse i risultati più significativi dal punto di vista degli apprendimenti sono stati raggiunti quando la preparazione degli esami è avvenuta in collaborazione con altri. Sulla scorta di quanto sostenuto dall'approccio situato culturale, secondo cui l'apprendimento è anche (se non soprattutto) una pratica sociale, la strategia di organizzarsi in piccoli gruppi sembra pagare: nell'interazione fra partecipanti si negoziano metodi e tempi di lavoro, si assegnano compiti sulla base dei limiti e delle capacità di ciascuno, si assumono responsabilità in ragione di un bene comune, si ha modo di gestire meglio lo stress attraverso la condivisione di ansie e preoccupazioni. Sono caratteristiche che regolano anche il funzionamento delle *équipes* educative, per cui acquisire una certa abitudine all'agire collettivo assume valore ben al di là dello scopo di superare un esame.

Competenze organizzative e di pianificazione. Indipendentemente dal fatto che si svolga in forma individuale o collaborativa, lo studio accademico si configura come un'esperienza ben diversa rispetto a

quella vissuta alle scuole secondarie di secondo grado: se alle superiori verifiche di profitto e interrogazioni erano calendarizzate dagli insegnanti, all'università lo/a studente/essa sperimenta un livello di autonomia inusuale, al punto di poter decidere quali lezioni frequentare e quando dare gli esami. Se non viene gestita con consapevolezza, tale autonomia può tradursi nel rischio di essere inconcludenti e diventa pertanto decisiva la capacità di pianificare le scadenze. Da quanto emerso nella discussione in *focus group*, affrontare responsabilmente gli studi universitari coincide anzitutto col fare esperienza di organizzazione: tracciare una *road map*, stabilire priorità, fissare strategie, dotarsi di un piano d'azione. Vengono insomma sollecitati processi autoriflessivi, tanto più efficaci quanto più si è in grado di ponderare le scelte e valutare le risorse a disposizione (ancora una volta interne ed esterne) sulla base degli obiettivi da raggiungere: si tratta delle medesime disposizioni e accortezze che il lavoro educativo richiede nella sua fase progettuale.

Attitudine alla ricerca e all'approfondimento. Nell'analizzare le caratteristiche dei vari stili di apprendimento che un individuo sperimenta nel corso della sua vita, Gardner evidenziava un paradosso tipico dei contesti scolastici e accademici: compiti eseguiti in modo corretto o *performances* valutate positivamente non sono sempre garanzia di comprensione "vera" o "genuina". Il rischio, insomma, è che nella carriera di uno/a studente/essa il piano strumentale delle prestazioni e dei crediti con cui vengono misurate possa confondersi con il vero fine per cui un percorso universitario viene intrapreso, ovvero l'acquisizione di una precisa identità professionale e del repertorio di conoscenze, abilità e competenze ad essa sottese. La cosa risulta ancor più evidente per quei corsi a vocazione "professionalizzante", com'è la classe L-19, ove il profilo in uscita e gli ambiti di inserimento lavorativo vengono chiaramente individuati da una legge dello Stato. Attraverso le testimonianze fornite in *focus group*, gli studenti e le studentesse dimostrano di essere consci del fatto che superare gli esami di profitto e laurearsi in Scienze dell'educazione non significhi automaticamente diventare educatori socio-pedagogici, anche se allo stesso tempo ammettono come tale consapevolezza non sia sempre così diffusa nei comportamenti di molti loro colleghi. La costruzione di un'identità professionale è in realtà un processo che non ha mai fine e che si realizza, nel tempo, attraverso tracciati che non coincidono esclusivamente con l'impianto curricolare accademico; l'esperienza

universitaria, da questo punto di vista, costituisce un inizio e può diventare tanto più significativa quanto più è in grado di coniugare i contenuti formali dei singoli insegnamenti con l'attitudine a perfezionarsi attraverso altre opportunità, indipendentemente dal fatto che vengano offerte dal corso di laurea. Le disposizioni alla ricerca e all'approfondimento fanno parte di un *habitus* che qualsiasi professionista dovrebbe avere, specie in contesti ad alta complessità come sono i servizi socio-educativi.

Dimensione etica. L'ultimo punto emerso nel corso del *focus group*, immediatamente collegato al precedente, riguarda la dimensione etica dello studio, anch'essa considerata nella prospettiva di quelle posture che saranno poi fondamentali nel momento dell'ingresso nel mercato del lavoro. Dal punto di vista degli studenti e delle studentesse la preparazione degli esami, la stesura della tesi di laurea o della relazione di tirocinio sono già un banco di prova per misurarsi con il senso di responsabilità rispetto a una prestazione: ciò significa non soltanto evitare atteggiamenti immaturi o scorciatoie, ma eseguire ogni compito al meglio delle proprie possibilità, sapendo quanto sarà richiesto in termini di tempo, sacrifici e fatica.

Anche se il repertorio di competenze trasversali appena individuate può apparire un "requisito minimo" dell'esperienza universitaria, non si può dare per scontato che venga acquisito da studenti e studentesse e divenga automaticamente loro patrimonio formativo. La prima responsabilità, in tal senso, non può che ricadere sui docenti e sulla loro azione di insegnamento nel senso etimologico del "lasciare segni": a loro è richiesto di curare i contenuti disciplinari tanto quanto di infondere, a lezione e non solo, quegli atteggiamenti, disposizioni e posture che, collaudate nel corso degli studi, orientano poi l'agire professionale. Non è un compito semplice, soprattutto perché la cultura del lavoro collegiale, necessaria per dare corpo a una simile unità d'intenti, non è esattamente un tratto distintivo della docenza accademica. Torna alla mente, in tal senso, l'appunto che Romei mosse alla scuola, a suo dire "malata" di eccessivo individualismo degli insegnanti e della loro disabitudine a percepirsi parte di un'organizzazione²²; riferita alla docenza universitaria, quella critica appare ancor più legittima, anche se gli adempimenti legati alla qualità del sistema universitario – anzitutto il Rapporto di riesame e la Scheda di monitoraggio annuale – stanno lentamente abituando i consigli di corso di studio a riflettere su

²² Cfr. P. Romei, *Guarire dal "mal di scuola"*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

loro stessi e a interrogarsi sulla loro efficacia. A questo primo aspetto si deve poi aggiungere la lungimiranza da parte di chi progetta e coordina i corsi di studio nell'ampliare la proposta formativa nel suo complesso, al di là degli insegnamenti disciplinari: se è chiaro che la costruzione di un'identità professionale non si esaurisce nell'impianto curriculare, l'acquisizione delle competenze trasversali richiamate sopra dipende anche dalla possibilità per studenti e studentesse di accedere a tutte le opportunità che l'esperienza universitaria presuppone. Se inseriti in una adeguata cornice di senso, seminari, convegni, gruppi di studio, la supervisione pedagogica del tirocinio, gli incontri con esperti e testimoni privilegiati, programmi di mobilità internazionale, sportelli di ascolto e tutorato sono le principali attività, curricolari ed extracurricolari, che grazie alla pluralità dei registri possono contribuire ad allargare le prospettive di significato dei futuri educatori socio-pedagogici, contribuendo, in questo modo, a far superare loro la mera logica quantitativa di crediti da accumulare per introdurli in una dimensione della conoscenza di tipo riflessivo e critico.

Riferimenti bibliografici

- Batini F., *Insegnare per competenze*, Torino, Loescher, 2013
- Biasin C., Pacquola M., *Riconoscere e formalizzare le competenze trasversali nelle attività professionali e artigianali: esperienze italiane a confronto*, in "Form@re", vol. 19, n. 2, 2019, pp. 211-224
- Chianese G., *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*, Milano, FrancoAngeli, 2011
- Chignoli V., Carbone F., Carotenuto A., Leone E., De Lorenzi A., *Le competenze trasversali nella formazione universitaria: un percorso online di sviluppo delle soft skills per l'inserimento nel mondo del lavoro dei giovani laureati*, in "Reports on E-learning, Media and Education Meetings", vol. 8, n. 1, 2020, pp. 74-79
- Cornacchia M., *Natura e sviluppo della competenza professionale*, in Sorzio P. (a cura di), *Diventare un professionista esperto nei Servizi Educativi. Competenze, transizioni, processi di crescita*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016, pp. 23-36.
- Fabbri L., Torlone F., *La formazione dei professionisti dell'educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes. Prove di condivisione*, in "Form@re", Vol. 18, n. 3, 2018, pp. 1-6
- Fondazione Agnelli, *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, il Mulino, 2018
- Gardner H., *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*, New York, Basic Books, 1991; tr. it., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Milano, Feltrinelli, 1999
- Iori V. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, 2018

Lave J., Wenger E., *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991; tr. it., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006

Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000; tr. it., *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida, 2008

Mulè P., *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambientali di apprendimento*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017

Oggoni F., *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Roma, Carocci, 2019

Resnick L., *Learning in school and out*, in "Educational Researcher", 6 (9), 1987, pp. 13-20

Robinson K., *The Element*, New York, Penguin Books, 2009; tr. it., *The Element*, Milano, Mondadori, 2012

Romei P., *Guarire dal "mal di scuola"*, Firenze, La Nuova Italia, 1999

Schön D., *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983; tr. it., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993

Spencer L., Spencer S., *Competence at Work. Models for Superior Performance*, New York, John Wiley & Sons, 1993; tr. it., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superior*, Milano, FrancoAngeli, 1995

Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2018