

Making educational planning: skills, methodologies, experiences

Fare progettazione educativa: competenze, metodologie, esperienze

Carlo Orefice^a, Erina Guraziu^{b,1}

^a *Università di Siena*, carlo.orefice@unisi.it

^b *Università di Firenze*, erina.guraziu@unifi.it

Abstract

The ability to design effective educational interventions requires education and training professionals to deal with methodological, institutional and experiential issues. Through the first of these plans they develop the basic teaching skills to write, start and manage a project; with the second they face the organizational and management dynamics to develop a network project with public and third sector services; finally, the last plan helps them to expand their skills in supporting projects in complex and differentiated contexts. In this perspective, the theme of educational planning is therefore of strategic importance in supporting the profile of the L19 educator, which in the synthesis proposed by the authors appears as a professional able to build a project, share it with institutional stakeholders and implement it in dynamic conditions and constantly evolving.

Keywords: educational planning; L19; methodologies; Prince2; professional training.

Abstract

La capacità di progettare interventi educativi efficaci impone ai professionisti dell'educazione e della formazione di confrontarsi sul piano metodologico, istituzionale ed esperienziale. Attraverso il primo di questi piani essi sviluppano le competenze didattiche fondamentali per scrivere, avviare e gestire un progetto; con il secondo affrontano le dinamiche organizzative e gestionali per sviluppare un progetto in rete con i servizi alla persona pubblici e del terzo settore; l'ultimo piano infine li aiuta ad ampliare le proprie capacità nel sostenere progetti in contesti complessi e differenziati. In tale prospettiva il tema della progettazione educativa riveste una importanza strategica nel sostenere il profilo dell'educatore della L19, che nella sintesi proposta dagli Autori appare come un professionista in grado di costruire un progetto, condividerlo con gli *stakeholder* istituzionali ed attuarlo in condizioni dinamiche e in continua evoluzione.

Parole chiave: progettazione educativa; L19; metodologie; Prince2; formazione professionale.

¹ L'articolo costituisce il frutto di un confronto comune tra i due autori. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che a Orefice sono da attribuire i paragrafi 1, 2.1., 2.2., 4.1. e 5, mentre a Guraziu i paragrafi 2.3., 3, 4.2.

1. Introduzione: ri-pensare un nuovo profilo professionale tra saperi minimi e obiettivi formativi specifici

Il tema della progettazione educativa riveste un'importanza strategica nel sostenere il profilo dell'educatore della L19, imponendo a questo professionista di confrontarsi su una pluralità di piani e di saper intercettare fenomeni educativi nuovi e inediti per rispondere ad un disorientamento che appare tanto d'ordine economico e sociale quanto connesso al piano dei significati. Da un punto di vista metodologico, la sua professionalità richiede infatti lo sviluppo di competenze didattiche e di project management fondamentali per scrivere, avviare e gestire un progetto educativo. Sul versante istituzionale, è richiesta la capacità di affrontare una pluralità di dinamiche organizzative e gestionali, in modo da sviluppare progetti in rete con soggetti spesso tra loro diversi ed in ambiti diversi, intervenendo in luoghi della formazione articolati e sempre più estranei ai tradizionali sistemi e servizi pubblici dell'educazione. L'ultimo piano infine, di tipo esperienziale, lo aiuta ad ampliare le proprie capacità nel sostenere tali progetti, restituendoci così un professionista che costruisce il proprio sapere e incrementa la propria professionalità "conversando" con una pluralità di soggetti/contesti, e soprattutto utilizzando la conoscenza nel corso dell'azione e la riflessione in corso d'opera come strumenti di formazione e sviluppo. Ci troviamo dunque davanti ad una figura che non appare semplicemente deputata a prevenire e gestire fenomeni di marginalità, devianza e disagio, ma a "leggere" – attraverso una attenta progettazione educativa – tali fenomeni in un'ottica complessa per trasformarli in occasioni di crescita e cambiamento, di opportunità di interazioni sociali finalizzate e orientate.

Partendo da queste considerazioni, e tenendo di conto le recenti novità legislative che hanno richiamato l'attenzione sulla famiglia professionale degli operatori dell'educazione e della formazione, l'articolo pone l'attenzione su tre livelli d'analisi che attraversano i diversi paragrafi di cui è composto (§. Introduzione).

Nella prima parte (piano teorico-metodologico), dopo aver sinteticamente definito l'azione del progettare come un'attività di ricerca finalizzata a produrre cambiamento in una determinata realtà (§. 1), gli autori delineano i contesti e le metodologie che possono essere messe in atto attraverso una relazione educativa significativa (§. 2), chiarendo l'uso di particolari metodologie per la progettazione e gestione di progetti in ambito pedagogico (§. 3). Nella seconda parte (piano istituzionale), il campo del dibattito viene sinteticamente declinato sul piano europeo e internazionale, rimandando ad un concetto, quello di "competenza", che sembra affermarsi sempre più oggi dal punto di vista istituzionale (§. 4). Nella terza parte infine (piano esperienziale), si riprendono le riflessioni fatte riguardanti il mutato concetto di qualità dell'attuale sistema formativo, tanto italiano quanto europeo, ricollegandosi al tema della disoccupazione giovanile intesa come priorità nell'attuale agenda del Consiglio europeo (§. 5) e si presenta una esperienza progettuale in ambito internazionale (§. 6). Si chiude infine l'articolo presentando, in base a quanto in questo sostenuto, la Pedagogia come scienza pratico-progettuale capace di prendere in esame, e rispondere, a nuovi bisogni e urgenze educative emergenti (§. Conclusioni).

2. Piano teorico-metodologico

2.1. Cosa è la progettazione?

Possiamo considerare l'azione del progettare come un'attività di ricerca, in quanto il soggetto che progetta prevede un cambiamento da introdurre in una determinata realtà. Si può dire dunque che l'azione del progettare, indipendentemente dal contesto e dal tempo in cui avviene, si fonda sempre sulla ricerca di risposte ad uno o più specifici bisogni di formazione e sulla volontà e interazione di coloro che partecipano all'attività di ricerca stessa. Questo principio, valevole in tutti i campi dell'attività umana in cui si intende promuovere l'apprendimento, richiama l'idea che ogni progetto (micro e/o macro) struttura un sistema di azioni che generano un cambiamento a partire da una situazione data (l'esistente) verso una situazione desiderata (l'attesa). In tale prospettiva, la formazione appare come un processo di crescita il cui esito positivo è subordinato ad una serie di condizioni vincolanti: la chiarezza circa il bisogno da soddisfare; la disponibilità di chi progetta a non essere routinario e ripetitivo e quella del formando ad essere formato; le caratteristiche culturali, educative e sociali del contesto in cui vive, agisce e cresce l'individuo, etc.

Questi diversi livelli, a loro volta, richiamano le dimensioni che danno senso all'azione del progettare e che questo articolo indaga soffermandosi su specifiche metodologie ed esperienze di ricerca: il coinvolgimento personale e professionale di coloro che progettano; la consapevolezza che ogni istituzione (persona) costruisce, attraverso tale attività, la propria identità; la valutazione di quanto fatto, operazione che consente di comprendere i limiti e le potenzialità, gli elementi formativi e i vincoli del proprio agire, etc. È possibile dunque affermare che ogni progetto di formazione non presenta ricadute solo sul soddisfacimento di un bisogno specifico, ma genera e promuove effetti che ricadono sia sui soggetti che vi prendono parte con ruoli e funzioni differenti, sia sul clima relazionale tra i soggetti stessi, così come sull'organizzazione/ente che lo realizza.

Tali considerazioni, qui solo abbozzate, servono a promuovere la tesi che il problema particolarmente significativo per sostenere il profilo dell'educatore della L19 non sembra tanto essere collegato esclusivamente al progettare, quanto al saperlo fare investendo nel cambiamento attraverso un pensiero creativo e responsabilmente orientato (Tramma, 2008). Prendere atto che i contesti professionali non sono semplicemente campi di applicazione ed esecuzione di teorie o norme istituzionali, ma luoghi nei quali i diversi attori coinvolti manipolano teorie e norme ai loro fini pratici e costruiscono regole e paradigmi interpretativi a partire da esperienze ed interazioni quotidiane, significa leggere e interpretare i processi innovativi in ambito lavorativo come connotati non da esiti già dati, ma collegati a continue negoziazioni, riscritture e condivisioni (Rossi, 2005).

Dentro questo quadro, l'identità professionale dell'educatore della L19 è da pensare in definitiva come una forma che va progressivamente maturando e mutando, come un continuo farsi e disfarsi attraverso auto esplorazioni, narrazioni, autoriflessioni, nonché appartenenza, partecipazione, confronto, condivisione.

2.2. Educare è progettare

Come anticipato nell'Introduzione, tra i vari compiti che qualificano l'azione dei professionisti dell'educazione e della formazione assume particolare rilievo (per la sua complessità e per le molteplici modalità con cui può essere realizzata) la capacità di intercettare e comprendere le variabili di contesto e le dinamiche socio-culturali sulle quali la progettazione viene a prendere forma. A determinare infatti l'efficacia della progettazione educativa concorre fortemente la capacità di "leggere" la realtà in cui si intende operare, cogliendone correlazioni, necessità e orientamenti. Qualsiasi azione che

non faccia i conti con tali variabili rischierebbe di agire per frammentazione, e la sua dimensione trasformativa di procedere senza incisività.

Nella sua dimensione costitutiva interna, progettare coincide dunque con lo sviluppare una dimensione di ordine concettuale-astratto, dedicata cioè al pensare e all'ipotizzare, ed una maggiormente dinamica, cioè orientata alla problematicità e alla complessità cui la triade progettazione-azione-valutazione richiama. Questa visione sostiene una cultura pedagogica che individua nel portfolio del professionista della L19 che si sta tracciando alcune competenze chiave irrinunciabili: il ri-conoscimento della realtà alla luce di eventi e di rapporti causa-effetto; l'interpretazione della realtà e dei fenomeni secondo implicazioni di ordine socio-culturale; il documentare il proprio agire educativo; il produrre una conoscenza rilevante per i soggetti della relazione.

Come vedremo nei successivi paragrafi, accanto a tali competenze, i differenti modelli organizzativi del mondo del lavoro richiedono sempre più ai soggetti la disponibilità al lavoro socializzato, la capacità di collaborare, il controllo dei processi e la partecipazione alla presa di decisioni, sottolineando così da un lato la necessità da parte del professionista di "aggiornare" continuamente il suo bagaglio o patrimonio di conoscenze, e dall'altro di "ripensare" le discipline e i contenuti dei curricula (Melacarne & Orefice, 2018) focalizzandosi sui risultati dell'apprendimento piuttosto che sulle attività formative.

In tale scenario, la complessità con cui i professionisti dell'educazione e della formazione si misurano nella pratica quotidiana, ha rilevato nel tempo e fatto emergere progressivamente il bisogno di una identità e riconoscibilità che solo recentemente, pur con ostacoli e contraddizioni, ha iniziato a trovare una sua chiarificazione normativa².

2.3. Metodologie per la progettazione e gestione dei progetti in ambito pedagogico

Se l'azione del progettare – indipendentemente dal contesto e dal tempo in cui avviene – si fonda sempre sulla ricerca di risposte a uno o più bisogni di formazione e sulla volontà/professionalità di coloro che partecipano all'attività di ricerca, un progetto – di qualsiasi ambito esso sia – può essere considerato come "un'organizzazione provvisoria creata con lo scopo di realizzare uno o più prodotti secondo un business plan definito" (Axelos Limited, 2017).

In questa definizione, che fa riferimento ad uno standard metodologico della gestione dei progetti tra i più utilizzati e riconosciuti al mondo (il PRojects IN Controlled Environments), ritroviamo alcuni concetti chiave attraverso i quali strutturare una progettazione educativa efficace: essi vanno dalla necessità di individuare e coinvolgere gli stakeholder al raggiungimento di precisi risultati finali, dalla definizione e realizzazione di specifici prodotti finali alla loro giustificazione e monitoraggio. Dovendosi inoltre chiudere con il raggiungimento di risultati finali (learning outcomes), ogni progetto deve seguire una direzione ben definita, ottenendo così risultati e producendo benefici a partire da una serie

² La questione della formazione, del reclutamento e del riconoscimento professionale degli educatori è posta ad oggetto di recenti interventi normativi che rispondono al bisogno di sanare, a livello nazionale, situazioni di ambiguità e disorganicità generate da un pluriennale vuoto normativo nel quale hanno trovato spazio disposizioni difformi sul territorio nazionale, soprattutto sul piano del riconoscimento dei titoli ritenuti validi ai fini dello svolgimento di attività educativa professionale in molti ambiti strategici per il Paese, tanto nei servizi pubblici quanto nei servizi privati. Per un approfondimento su questi specifici punti, si rimanda alla L. n. 205/2017 (comma 594-601), entrata in vigore il 01.01.2018.

di condizioni³. Il Prince2 qui richiamato appare importante in quanto la sua caratteristica principale è quella di essere focalizzato su “cosa” deve essere realizzato (i risultati di apprendimento da raggiungere) piuttosto che sul “come” farlo (i contenuti formativi). Lavorando infatti, già in fase di progettazione, sulle specifiche dei risultati di apprendimento da trasferire ai discenti, è possibile monitorare progressivamente la qualità della formazione stessa e misurare il progressivo raggiungimento degli stessi.

L'adozione del concetto di “risultati di apprendimento” appare dunque, per quanto stiamo discutendo, particolarmente significativa nel contribuire a delineare l'identità professionale dell'educatore della L19, in quanto riflette un approccio pedagogico innovativo nel modo di concepire, descrivere e certificare l'apprendimento, e dunque nel ri-pensare la stessa istruzione e formazione (Perulli, 2010). La stessa Commissione Europea, con la Raccomandazione ECVET del 2009 (2009/C 155/02), ha rinforzato l'esigenza, per tutti gli Stati Membri, di adottare una progettazione educativa elaborata per “unità di risultati di apprendimento” che preveda il raggiungimento dei rispettivi risultati di apprendimento, andando così a perseguire “la creazione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) inteso ad agevolare il trasferimento, il riconoscimento e l'accumulo dei risultati comprovati dell'apprendimento delle persone interessate ad acquisire una qualifica” (Raccomandazione 2009/C 155/02, p. 2).

Il sistema ECVET sembra dunque atto a favorire la pianificazione didattica che segue un approccio innovativo output-oriented (focalizzata per Competenze o risultati di apprendimento), piuttosto che un approccio tradizionale input-oriented (contenuti, durata, esperienza di apprendimento, tipo di istituzione, etc.). Come verrà esplicitato nel seguente paragrafo, abbracciando tale prospettiva la formazione per competenze è maggiormente in grado di fornire ai professionisti dell'educazione e della formazione una capacità “critica” sempre più necessaria, attraverso l'introduzione di nuovi concetti chiave quali la centralità del discente rispetto al percorso formativo e l'attenzione sull'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento (Fabbri & Melacarne, 2015).

3. Piano istituzionale

3.1. Il panorama Europeo nella progettazione per competenze

Le origini dell'attuale articolazione delle competenze in Europa sono da rintracciarsi nel Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, momento formale in cui gli Stati Membri hanno manifestato una accresciuta consapevolezza del fatto che “il passaggio ad un'economia digitale, basata sulla conoscenza, esige la modernizzazione e il miglioramento continuo dei sistemi di istruzione e di formazione professionale in risposta alla rapida trasformazione dell'economia e della società” (Consiglio Europeo di Lisbona, 2000)

La consapevolezza della crucialità del mondo dell'educazione di rispondere alle sfide dei sempre più mutevoli scenari socioeconomici è successivamente culminata nella firma della

³ È utile ricordare che, affinché si possa misurare il grado di raggiungimento degli Obiettivi Specifici al termine di un progetto, questi dovrebbero essere definiti in maniera SMART (Doran, 1981), ovvero: in modo comprensibile e chiaro (Specific); il loro progressivo raggiungimento deve poter essere verificato e misurato durante le fasi progettuali (Measurable) all'interno dello specifico contesto di sviluppo progettuale (Achievable); devono essere coerenti con gli Obiettivi Strategici (Realistic); infine occorre specificare il termine entro cui se ne prevede il raggiungimento (Time).

Dichiarazione di Copenaghen (2002) da parte di trentuno Ministri dell'Istruzione di altrettanti Paesi Europei Membri e non. La Dichiarazione ha rappresentato un momento fondamentale del processo di evoluzione del panorama delle competenze a livello Europeo; in particolare, due sono gli strumenti fondamentali nel definire l'attuale panorama del riconoscimento delle competenze a livello Europeo nati dal processo originatosi a seguito della Dichiarazione di Copenaghen: lo European Qualifications Framework (EQF) e, come anticipato, lo European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET).

Lo EQF è stato adottato formalmente con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 (2008/C111/01), andando ad introdurre un sistema basato sui risultati di apprendimento ottenuti alla fine del percorso di formazione articolati secondo conoscenze, competenze ed abilità. Successivamente, esso è stato rivisitato attraverso la Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2017 (2017/C 189/03), che ha incoraggiato gli Stati Membri ad attivare processi di continua referenziazione degli strumenti nazionali delle qualifiche.

L'ECVET, istituito con la Raccomandazione del Parlamento Europeo del 18 giugno 2009, prevede invece il riconoscimento dei risultati di apprendimento acquisiti in differenti contesti (grazie alla mobilità transnazionale) e sistemi formativi nazionali, aumentando la permeabilità orizzontale, verticale e/o settoriale tra i diversi contesti (formale, non formale, informale), sistemi (istruzione superiore, VET, apprendistato, accademico) e Paesi. La principale differenza che caratterizza i due strumenti è il processo di individuazione dei risultati dell'apprendimento. Infatti, mentre il sistema EQF rappresenta un processo top-down stabilito dalle autorità competenti in materia di istruzione e formazione, il sistema ECVET è uno strumento bottom-up, che favorisce la diffusione e la sperimentazione dell'EQF attraverso progetti didattici articolati per competenze e sviluppati da parte di tutti gli organismi attivi nella formazione formale, non formale e informale. In particolare, come evidenziato dalla Raccomandazione ECVET, questo sistema "è applicabile per tutti i risultati dell'apprendimento conseguibili in linea di principio attraverso vari percorsi di istruzione e di apprendimento a tutti i livelli EQF e successivamente trasferiti e conseguiti" (Raccomandazione 2009/C 155/02, p. 2).

con l'obiettivo di contribuire "al conseguimento dei più ampi obiettivi della promozione dell'apprendimento permanente e dell'accrescimento dell'occupabilità, dell'apertura alla mobilità e dell'inclusione sociale dei lavoratori e dei discenti. Essa facilita in particolare lo sviluppo di percorsi flessibili e individualizzati e il riconoscimento dei risultati dell'apprendimento conseguiti attraverso l'apprendimento non formale e informale" (Raccomandazione 2009/C 155/02, p. 2).

Accanto allo sviluppo dell'EQF e dell'ECVET, numerosi sono stati i risultati importanti raggiunti a seguito della Dichiarazione di Copenaghen, risultati inseriti in un contesto di maggior collaborazione tra Stati Membri e i Paesi SEE-EFTA per la definizione di un Quadro Comune di Garanzia della Qualità (QCGQ) nell'apprendimento permanente.

In primo luogo, la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 18 giugno 2009 ha istituito lo European Quality Assurance in Vocational Education and Training (EQAVET), fornendo "[...] un quadro per l'identificazione, il sostegno e lo scambio delle migliori prassi a livello non soltanto nazionale, ma anche locale e regionale in tutte le reti pertinenti, compresa la rete per il quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità" (Raccomandazione 2009/C 155/02, p. 2).

L'EQAVET è uno strumento a disposizione degli Stati Membri per assicurare un processo di qualità nella progettazione delle qualifiche, distinte nelle unità dell'apprendimento, che

riguarda tutte le fasi della progettazione (pianificazione, attuazione, valutazione/accertamento e revisione) e fornisce “una serie di criteri qualitativi, descrittori e indicatori applicabili alla gestione della qualità a livello sia di sistema sia di erogatori di istruzione e formazione professionale” (Raccomandazione 2009/C 155/02, p. 2)..

In secondo luogo, nel 2012 il Consiglio Europeo ha firmato la Raccomandazione del 20 dicembre sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale (Raccomandazione 2012/C 398/01), avviata in seguito all'accresciuta consapevolezza del fatto che “[...] la convalida dei risultati di apprendimento, vale a dire conoscenze, abilità e competenze, acquisite mediante l'apprendimento non formale e informale può svolgere un ruolo importante nel migliorare l'occupabilità e la mobilità, nonché nell'accrescere la motivazione per l'apprendimento permanente, in particolare nel caso di persone socialmente ed economicamente svantaggiate o meno qualificate” (Raccomandazione 2012/C 398/01, p. 1).

Infine, la Strategia Europa 2020 (Comunicazione della Commissione COM/2010/2020) per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, lanciata nel 2010, ha richiesto agli Stati Membri la creazione di un ambiente favorevole allo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze pertinenti con la crescita economica e l'occupazione. L'iniziativa “Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro” ha sottolineato la necessità di percorsi di apprendimento output-oriented, più flessibili, che aiutino l'ingresso e la progressione nel mercato del lavoro, facilitino le transizioni tra le fasi di apprendimento e quelle lavorative, oltre a promuovere l'apprendimento non formale e informale.

Alla luce delle considerazioni esposte, è possibile evidenziare come i risultati in materia di competenze raggiunti nel corso degli ultimi quindici anni, benché importanti, siano stati insufficienti a garantire il pieno sviluppo dei sistemi di riconoscimento delle stesse a livello Europeo e dei singoli Paesi, specialmente con riferimento al sistema ECVET. In tal senso, numerose sono le condizioni in grado di favorire lo sviluppo del sistema ECVET (Bonacci & Santanicchia, 2010). Tra queste possiamo ricordare la necessità di utilizzare unità dei risultati dell'apprendimento come nucleo fondamentale per l'implementazione del sistema ECVET in modo omogeneo; la necessità di utilizzare la formazione per competenze nei contesti di apprendimento di tipo output-oriented rispetto alla formazione tradizionale di tipo input-oriented (Fabbri & Melacarne, 2015); l'esigenza di aderire a principi e concetti definiti nell'ambito delle policy europee.

4. Piano esperienziale

4.1. Lavoro, formazione professionale ed educazione

Come si è evidenziato nei precedenti paragrafi, una delle sfide emergenti nei sistemi universitari europei è quella di sostenere l'attivazione e la diffusione all'interno dei percorsi universitari di attività formative capaci di supportare l'acquisizione di competenze trasversali, considerate strategiche per aumentare l'occupabilità degli studenti. Riprendendo tale piano di discussione, nel tentativo di capire quali possano essere tali competenze da sviluppare per promuovere l'occupabilità giovanile, l'Università di Siena è coinvolta dal 2017 in un progetto europeo – cofinanziato dal programma Erasmus+ – che vuole contribuire al miglioramento degli indici di occupabilità e all'inserimento lavorativo dei laureati provenienti da istituti di istruzione superiore dei Paesi dell'Alleanza del Pacifico (Messico, Colombia, Perù e Cile), mirando al trasferimento di conoscenze e buone

pratiche tra le università e i centri di tali Paesi e quelle università dell'Unione Europea che in tali settori hanno compiuto progressi significativi (Francia, Italia, Portogallo, Spagna). È importante sottolineare come gli obiettivi cui questo progetto richiama non siano legati solo alla necessità di creare un'offerta formativa pertinente e al rafforzamento dei programmi accademici offerti dagli istituti di istruzione superiore dei Paesi partecipanti, ma in senso più ampio rimandino ad una complessa rete di sfide che il futuro presenta (Melacarne & Orefice, 2018) da cui emerge l'urgenza di dare risposta ai diritti educativi e formativi dei cittadini.

Senza anticipare quanto verrà precisato nel successivo paragrafo circa il Progetto EMPL-AP - *Observatorio para la inserción laboral y fortalecimiento de la empleabilidad en países de la Alianza del Pacífico* (www.emple-ap.com), si sottolinea come il tema del lavoro cui questo richiama sempre più appare come una forma pedagogica convincente perché propone un processo di azione ricco di significati e di valori, oltre che di relazioni; non solo dunque, per chi lo esercita, una relazione di servizio dotata di utilità sociale, ma anche una occasione privilegiata perché le persone si rendano consapevoli delle proprie capacità, si dispongano in modo positivo nei confronti della realtà sulla quale e per la quale intervengono, sviluppino una serie di relazioni che ne sollecitano la socievolezza attraverso un proprio contributo consapevole e critico.

Ecco dunque che il tema della progettazione ritorna in tutta la sua evidenza, nel momento in cui avvaloriamo l'idea che ogni soggetto (giovane o adulto) possiede un quadro peculiare di attitudini personali e propensioni da sviluppare e potenziare, così come una propria modalità di apprendimento: è questa una progettazione, come si è ricordato, pensata, gestita e valutata in modo che l'acquisizione del sapere metta in moto un processo vitale che consenta ai soggetti coinvolti di maturare la consapevolezza dei propri talenti, un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, così come un senso di responsabilità inteso come contributo al bene comune.

Da questa angolatura, le azioni educative *non* possono apparire come le uniche modalità atte al superamento della stratificazione sociale, delle possibilità di reddito, delle differenze di classe o dell'accesso a più elevati livelli di consumo culturale e materiali. Dal momento infatti che vi è una stretta correlazione tra qualità e quantità dell'istruzione ricevuta e inserimento sociale, variabili come la permanenza in un ambito sociale degradato materialmente e culturalmente, le difficoltà di mobilità professionale e territoriale, l'impossibilità di competere con altri soggetti presenti sul mercato del lavoro, appaiono essere tutti elementi che limitano il livello di conoscenze dei singoli, permettendo così loro di accedere o meno a nuove informazioni e di utilizzarle, di riconoscere le conoscenze variamente acquisite o di ridefinire i contenuti contrattuali del proprio lavoro. In definitiva, se la definizione di un bisogno formativo non scaturisce semplicisticamente dall'analisi delle dinamiche del mercato del lavoro e dalla rilevazione delle preferenze espresse dai soggetti economici, è necessario un processo diagnostico teso a formulare ipotesi interpretative e a prefigurare percorsi innovativi di valorizzazione e sviluppo del sapere, specialmente per quei soggetti che mostrano le maggiori carenze culturali.

4.2. Il progetto Erasmus+ EMPL-AP: progettare per cambiare

Finanziato nell'ambito del Programma Europeo Erasmus+, il progetto EMPL-AP ha l'obiettivo di contribuire al miglioramento degli indici di occupabilità e inserimento lavorativo dei laureati delle istituzioni di istruzione superiore dei Paesi dell'Alleanza del Pacifico (Messico, Colombia, Perù e Cile), attraverso il monitoraggio e l'analisi permanente delle necessità e delle caratteristiche del mercato del lavoro e la costruzione di

linee guida e politiche nazionali che contribuiscano alla creazione di un'offerta formativa pertinente e al potenziamento dei programmi accademici offerti dagli Istituti Universitari dei Paesi partecipanti.

Più nel dettaglio, il progetto EMPL-AP persegue i seguenti obiettivi specifici:

- costruire un osservatorio regionale sull'occupazione che faciliti la conoscenza sistematica, aggiornata e permanente del comportamento, della dinamica, delle tendenze e necessità del mercato occupazionale in Messico, Colombia, Perù e Cile;
- favorire la collaborazione tra le Istituzioni di Istruzione Superiore, i Ministeri dell'Educazione e il settore produttivo, al fine di garantire un'offerta educativa superiore pertinente e in linea con le necessità del mercato lavorativo dei Paesi dell'Alleanza del Pacifico;
- incoraggiare lo scambio di esperienze e metodologie tra le Istituzioni di Istruzione Superiore dell'Europa e quelli dei Paesi dell'Alleanza del Pacifico;
- creare iniziative tra il Programma Erasmus+ e le iniziative di finanziamento dell'Alleanza del Pacifico.

Attraverso un partenariato coordinato dall'Universidad Distrital Francisco José de Caldas di Bogotá (Colombia) e composto da altre 13 università dell'Alleanza del Pacifico ed Europee ed Europee, il progetto EMPL-AP mira pertanto ad affrontare, da un lato la sfida della frequente incapacità delle istituzioni universitarie di fare massa critica al fine di garantire la centralità dell'educazione e della formazione delle persone; dall'altro, la sfida della precarietà giovanile, nell'intento di andare a rompere il circolo vizioso della povertà che costringe ad abbandonare gli studi ed a mantenere un alto grado di vulnerabilità sociale.

Tali temi di sviluppo, declinati per il profilo dell'educatore della L19 di cui si sta discutendo, restituiscono alla pedagogia il suo valore di scienza pratica (Pellerey & Grzadziel, 2011), ovvero capace di rivisitare in maniera attenta e consapevole non solo i diversi modelli di pratica educativa proposti e attuati, ma anche le risorse, gli strumenti, i metodi e i dispositivi in essa sviluppati che sono disponibili oggi per progettare ed attuare un intervento educativo, sia in ambito nazionale che internazionale.

5. Conclusioni: la pedagogia come scienza pratico-progettuale

Il tema della progettazione educativa esplicitato in questo articolo, prioritariamente rispetto al profilo dell'educatore della L19, richiama una sinergia problematica che da sempre s'impone nell'indagine pedagogica.

Da un lato si è trattato di verificare, seppur sinteticamente, come la progettazione educativa debba adottare dei modelli di innovazione pensati in una prospettiva di crescita e di sviluppo del singolo e dell'organizzazione, e non paradigmi meramente "applicazionisti" e ripetitivi. Corollario di tale scelta è la salvaguardia e il potenziamento di atteggiamenti professionali di autoriflessività e di forme di ripensamento delle proprie procedure didattiche e valutative. Il monitoraggio infatti, a cui il citato Progetto EMPL-AP sta ponendo particolare attenzione, costituisce uno strumento indispensabile per osservare e controllare un processo formativo, permettendo di rilevare attraverso strumenti idonei e condizioni funzionali gli elementi e i momenti di criticità nello sviluppo del processo medesimo e di promuovere interventi correttivi e/o integrativi. Ciò però significa, come ricordato, promuovere una progettazione continua, attenta al processo di apprendimento, contrattata, e anche conflittuale se necessario.

Il tema della progettazione educativa inoltre chiarisce che la conoscenza si sviluppa con continuità nel tempo e nello spazio, segue processi di produzione e riproduzione sociale ed è favorita dal tipo e dalla qualità delle esperienze, dai collegamenti del nuovo con ciò che già si conosce, dal significato attribuito alle cose.

A partire da queste considerazioni è stato possibile, nei limiti concessi da un articolo, provare a collocare sollecitazioni e domande relative al tema dell'identità professionale degli educatori della L19, della loro prefigurazione occupazionale, dei percorsi lavorativi all'interno di contesti e realtà in cui, in ambito europeo quanto internazionale, prendono corpo le fenomenologie attuali degli scenari del lavoro in cui questi si muovono, anche in virtù delle recenti novità legislative richiamate.

Bibliografia

- Axelos Limited. (2017). *Managing Successful Projects with Prince2*. London: The Stationery Office.
- Bonacci, M., & Santanicchia, M. (2010). Il sistema ECVET: elementi tecnici, criticità, prospettive. *Quaderni di Economia del Lavoro*, 93, 37–62.
- Comunicazione della Commissione Europea COM/2010/2020, 3 Marzo 2010. *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*.
- Consiglio Europeo di Lisbona del 23-24 Marzo 2000.
- Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della Commissione europea, riuniti a Copenaghen il 29 e 30 novembre 2002, su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale, "La Dichiarazione di Copenaghen".
- Doran, T.G. (1981). There's a SMART way to write management's goals and objectives. *Management review*, 70(11), 35–36.
- Fabrizi, L., & Melacarne, C. (2015). *Apprendere a Scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*.
- Melacarne, C., & Orefice, C. (2018). *Soft skills e occupabilità giovanile*. In S. Ulivieri (ed.). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 491-497). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pellerey, M., & Grzadziel, D. (2011). *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Perulli, E. (2010). Trasparenza e certificazione di qualifiche e competenze: esperienze nazionali e prospettive europee. *Quaderni di Economia del Lavoro*, 93, 13–36.
- Raccomandazione 2008/C111/01 del Parlamento Europeo e del Consiglio, 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente.
- Raccomandazione 2009/C 155/02 del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 giugno 2009 sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET).

Raccomandazione 2012/C 398/01 del Consiglio Europeo, 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale.

Raccomandazione 2017/C 189/03 del Consiglio, 22 maggio 2017 sul quadro Europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, che abroga la raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente.

Rossi, B. (ed.). (2005). *Sviluppo professionale e processi di apprendimento*. Roma: Carocci.

Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.