

Professional identity and formative choices

Identità professionale e scelte formative

Agnese Rosati^a, Mina De Santis^{b,1}

^a *Università degli Studi di Perugia*, agnese.rosati@unipg.it

^b *Università degli Studi di Perugia*, mina.desantis@unipg.it

Abstract

Starting from the study of Gruppo di Lavoro TECO-D (Test sulle Competenze) Pedagogia, set up by Anvur this review wants to initiate a reflection about childcare worker's role and trying to define his responsibilities and skills. The focus is on educational design, which takes shape as an effective strategy in supporting higher education for the L-19's educator, highlighting how it has to refer necessarily to core contents. In this conceptual space, meant as setting that needs to be redefined over time, learning processes emerge, as well as commitment, responsibility, theoretical and practical guidelines of an educational project, representing an effective formative curriculum for professionals in education and training.

Keywords: childcare worker; professionalism; educational project; skills; educational commitment.

Sintesi

Il contributo avvia una riflessione intorno alla ri-definizione della figura dell'educatore, per individuarne responsabilità e competenze, partendo dalla ricerca svolta dal Gruppo di Lavoro TECO-D (Test sulle Competenze) Pedagogia, istituito dall'Anvur. L'attenzione si pone sul tema della progettazione educativa, che si delinea come strategia efficace nel sostenere la formazione del profilo dell'educatore del Corso di laurea afferente alla classe L-19, per evidenziare come essa debba necessariamente fare riferimento ai contenuti core. In questo spazio, inteso come cornice da costruire e ridefinire nel tempo, si concretizzano i processi formativi e si delineano gli impegni e le responsabilità che richiamano alle coordinate teoriche ed operative di una progettazione educativa che si rende offerta formativa efficace per i professionisti dell'educazione.

Parole chiave: educatore; professionalità; progettazione; competenze; responsabilità educativa.

¹ L'articolo costituisce il frutto di un confronto comune tra i due autori. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che ad A. Rosati sono da attribuire i paragrafi 1, 2, 3, 4, mentre a M. De Santis i paragrafi 5, 6, 7, 8.

1. Un compito difficile fra aiuto, cura, fiducia e potere

“Un esaltato senso di vocazione, ogni possibile sfumatura tra gli estremi di una vita di routine, disincantata” (Steiner, 2004, p. 9). Queste parole, tratte da *La lezione dei maestri* di George Steiner, consentono di avviare un discorso sulla figura dell’educatore professionale socio-pedagogico, sul quale la L. n. 205/2017 ha richiamato l’attenzione, per evidenziarne il profilo e il percorso di formazione. Se a lungo l’educatore rispetto al docente è stato considerato un operatore subalterno (Tramma, 2009), una figura secondaria, è comunque necessario ricordare che condividono stessi impegni e responsabilità. Queste figure educative, nella diversità delle esperienze e dei percorsi formativi, hanno molti elementi comuni. Intento condiviso, difatti, è quello di risvegliare nelle persone le forze e i sogni superiori ai propri, oltre a trasmettere l’amore per ciò che si ama e fare del proprio intimo presente il loro futuro (Steiner, 2004).

La tensione e l’intenzionalità a cui si fa riferimento, è intesa come propensione ed attitudine propria dell’educatore a volere saper agire nei contesti e, allo stesso tempo, rinvia ad una volontà di operare, con un’azione che coinvolge il cuore e la mente, la coscienza e l’esperienza. Siamo difatti convinti che non sia possibile agire educativamente senza ragione e passione, logica e sentimenti, conoscenza e coscienza. L’evento educativo, difatti, dev’essere costruito intenzionalmente, per offrire risposte alle richieste e ai bisogni formativi dei soggetti, dunque richiede conoscenze e capacità specifiche, ma accanto a queste serve sensibilità per saper cogliere le necessità degli altri.

Fatte queste premesse, ciò che si vuole sottolineare nel presente contributo è il senso della formazione, una carta da giocare per recuperare e valorizzare la identità professionale dell’educatore professionale socio-pedagogico, in un discorso più ampio che focalizza l’attenzione sulle competenze richieste oggi per educare. La riflessione su quest’ultime invita a considerare la realtà, i contesti e gli ambienti nei quali si spendono le competenze, in riferimento alle prestazioni e all’impiego di conoscenze. Tali competenze non si riferiscono a qualcosa di astratto, poiché riguardano un modo di essere e di fare che derivano dal sapere o da una situazione vissuta. Le competenze si osservano e sono spesso contenuto di attenta valutazione. Questa è la ragione per cui possiamo ritenere opportuno un approccio fenomenologico che, pur se non esaustivo, consente comunque di valutare quanto si registra, riguardo ad esempio ad un comportamento o ad una prestazione. In altre parole, si tratta di riconoscere quello che si manifesta – e che può dunque essere osservato – nella contingenza e concretezza delle situazioni e dei fatti, per delineare, su insegnamento di una ricca tradizione pedagogica, ciò che potrà essere valorizzato delle persone, dunque il loro saper essere nelle situazioni, in relazione allo spazio (contesto e ambiente) e al tempo. Questa consapevolezza potrà orientare alla definizione delle attese e dei compiti, espressi negli obiettivi formativi finali dei percorsi di studio universitario L-19.

Ciò che preme, allora, è delineare traiettorie e percorsi di formazione che non nascono da teorie o principi astratti, bensì dalla concretezza delle esperienze e delle condizioni che mettono le persone, e nel caso specifico l’educatore professionale socio-pedagogico, dinnanzi ai problemi, per richiedere competenze progettuali e modalità adeguate di risposta. Senza richiamare l’attenzione sugli impegni che riguardano l’educatore professionale socio-pedagogico e senza un contesto di riferimento al quale attenersi, non ha alcun senso parlare di competenze. Per questo motivo, prima ancora di indicare le proposte curriculari per *learning outcomes*, sulle quali la sperimentazione TECO-D invita a riflettere criticamente per un intervento costruttivo, vale la pena ri-pensare al ruolo dell’educatore, sì da comprenderne le responsabilità e metterne in luce il modo di saper essere educatore, con una consapevolezza che giova all’identità professionale. Di seguito,

pertanto, si propone una riflessione sul ruolo e sulla identità dell'educatore professionale socio-pedagogico, per poi concentrare l'attenzione sulle competenze, in considerazione delle sollecitazioni fornite da TECO-D.

All'educatore professionale socio-pedagogico, è richiesta capacità di adattamento alle situazioni e ai contesti, espressione di intelligenza direbbe Claparède, per saper dare risposte ed intervenire. Ciò, d'altra parte, costituisce uno stimolo continuo per la riconfigurazione dei propri saperi, con una costante attitudine alla problematizzazione che spinge alla ricerca di soluzioni alternative, nella volontà di saper dare le prime risposte a se stessi e poi agli altri. In questa ottica deve essere pensata la formazione che non si conclude mai, proprio come l'educazione, perché accompagna l'uomo per l'intero ciclo di vita. In ragione di ciò, possiamo parlare anche di *employability* (Boffo, Han, & Melacarne, 2019), intesa come conoscenza, coscienza e affermazione di sé anche nei contesti professionali, grazie all'acquisizione di competenze che consentono di saper agire ed intervenire nei contesti, dunque competenze comunicative, decisionali, di progettazione e capacità di apprendimento permanente.

La formazione si protrae nel tempo, non si conclude con un diploma di laurea, per risultare anche faticosa perché “articolata, approfondita, di lungo periodo, scientificamente consistente e didatticamente attrezzata, che metta in condizione di ben operare professionalmente, cioè di operare con convinzione, consapevolezza, strumenti e metodi solidi e adeguati, con ragionevoli possibilità di porsi obiettivi e conseguire risultati” (Tramma, 2009, p. 12).

In questa avventura che si snoda negli incontri e che si avvale di sguardi, gesti e parole foriere di fiducia e di speranza, prende forma l'educazione di sé, persone impegnate in un percorso di crescita umana e professionale che riguarda e coinvolge, inevitabilmente, anche gli altri. La formazione, difatti, permette anche di cogliere il senso di una relazione umana educativa che pone l'educatore professionale socio-pedagogico dinnanzi al volto dell'Altro, con quella nudità che resta evidente di per sé e si impone di per sé (Valori, 2019). Questa relazione, che educazione e formazione permettono di coltivare nel tempo attraverso domande e risposte, può essere interpretata anche come forma ed esercizio di potere. È, però, un potere che non può essere inteso come coercizione, abuso, sopraffazione e dominio. Si tratta, infatti, di un potere che rispetta e valorizza attitudini e inclinazioni personali, desideri, bisogni, ideali individuali e sociali, per una libertà che aiuta ed emancipa i soggetti (Federighi, 2006; Rossi, 2018), perché fiduciosa nelle possibilità di crescita e sviluppo umano. Fiducia e speranza, sono gli elementi che contraddistinguono le relazioni educative, volte a tutelare e difendere la dignità e la libertà delle persone (Steiner, 2004). Questa è, soprattutto, una relazione responsabile che spinge l'educatore a deporre se stesso, a ribaltare i ruoli e le esperienze, per accogliere l'altro con il suo carico di attese. La dimensione etica, pertanto, impronta la relazione, per “toccare ciò che vi è di più vitale nell'essere umano” (ivi, p. 24). Vulnerabilità, responsabilità e risposta, descritte da Steiner, connotano i tratti di una relazione che per guadagnare significatività ha bisogno di rispetto, di tempo, di pazienza e fiducia. Impegno, dedizione, attenzione *per*: sono questi i caratteri di una relazione che diviene di aiuto quando permette ai soggetti di saper leggere i segni, cogliere le paure e le speranze, interpretare i messaggi silenziosi e impliciti. Questa modalità di accoglienza genera relazionalità positiva, nel rispetto della dualità della persona che può agire, individuare obiettivi, conferire un senso ai valori e realizzare quello che ha a cuore (Sen, 2010).

Le considerazioni emerse richiamano all'importanza di una solida competenza culturale e didattica, che deve essere sostenuta da una forte motivazione professionale, la stessa che

consente all'educatore di lavorare con anima e controllo emozionale (Rossi, 2014). La "capacità di pensare i sentimenti e di sentire i pensieri" (Zaccagnini & Zavattini, 2008, p. 9) è sicuramente un'abilità da promuovere nella formazione dell'educatore professionale socio-pedagogico, pur se l'empatia e la comprensione degli stati affettivi non consentono di colmare l'assenza di competenze pedagogiche e progettuali. Attraverso interventi e itinerari formativi complessi (Boffo, 2011), l'educatore potrà infatti acquisire e perfezionare competenze osservative, necessarie per dar conto dei cambiamenti che riguardano in prima persona se stesso e gli altri. Solo così potrà saper fare esperienza di aiuto, un "processo che sta alla base della cooperazione, della collaborazione e di molte forme di comportamento altruistico" (Schein, 2010, p. 9). La natura sociale dell'aiuto emerge nel momento della interazione reciproca: è necessario saper chiedere aiuto ed altrettanto importante risulta saper dare aiuto, principio "intrinseco a tutte le forme di organizzazione e di lavoro" (ivi, p. 4).

Aiutare chi interpella e domanda e, allo stesso tempo saper chiedere aiuto, è un modo per accedere alla prossimità che, nelle parole di Schein (2010), inizia con un "assaggio reciproco" (p. 17). Il momento dell'incontro, alla base della relazione educativa, si alimenta di fiducia e speranza, per un "gioco di forze" (Natoli, 2016, p. 43) dalla risposta incerta. La fiducia "si stabilizza negli anni della formazione, attraverso i rapporti genitori-figli, adulti-bambini, mediante le pratiche sociali e i sistemi educativi" (ivi, p. 16). Ogni uomo ha dunque bisogno di fiducia negli altri: è come quando siamo venuti al mondo, momento in cui qualcuno "ci ha preso per mano" e ci ha avviato alla vita (ivi, p. 8).

La presenza dell'educatore dovrà saper suscitare fiducia. È la fiducia, difatti, a rendere possibile il percorso di cura che può aiutare a guarire le ferite della vita. La cura, sfondo esistenziale, pratica professionale ed effetto della stessa esperienza educativa (Palmieri, 2011), diventa il modo di entrare in punta di piedi nella vita degli altri.

Queste considerazioni inducono ad una riflessione sul senso dell'impegno educativo che si esprime e si concretizza nei processi di cura, con un'attenzione costante verso i bisogni formativi dei protagonisti della relazione. In questo percorso ci sono fasi, descritte come *caring about*, *care-giving*, *taking care of*, *care receiving* (Tronto, 2006). Queste fasi indicano attese, cambiamenti di prospettive e di ruoli, in un percorso di crescita che rivela la "natura estensiva" del concetto di aiuto (Schein, ivi, p. 4).

2. Le competenze attese

Quanto affermato consente di intuire la complessità di un ruolo, qual è appunto quello dell'educatore. Occorre interrogarsi circa gli aspetti che permettono di definirne l'impegno educativo, per indicare le competenze attese e per capire la sottile – ma essenziale – differenza fra *l'essere* educatore e *fare* l'educatore. Si tratta di riflettere sulla identità personale e professionale, per comprenderne l'importanza, individuare e riconoscere le difficoltà che derivano dall'assunzione di un ruolo che esige consapevolezza dei propri bisogni di formazione e di cultura. Le risposte che saranno date, permetteranno di avviare un processo di trasformazione e metamorfosi individuale. Con questi cambiamenti, l'educatore è chiamato a mettersi in gioco come persona, con il proprio carattere, le esperienze e il sapere. Si delinea così un nuovo profilo dell'educatore, dai grandi ideali, in possesso di costrutti teorici e dispositivi pratici. Questi aspetti sono il prodotto di una progettazione significativa, capace di non tradire bisogni di formazione e di cultura. In

questo convergere di conoscenze, abilità e competenze si colloca dunque la formazione, volta ad assegnare un significato profondo al proprio essere e agire educativo.

La presenza dell'educatore nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, impone attenzione al senso dell'*educativo*, inteso quale categoria qualificativa, capace di sottrarre scelte e azioni al caso e all'improvvisazione. Questi elementi, che evidenziano consapevolezza e intenzionalità nei processi educativi, rimarcano il valore dell'impegno e della progettualità nei processi di cambiamento. Se questi cambiamenti sono per così dire attesi nei destinatari, a maggior ragione riguardano l'educatore in prima persona. Si tratta, pertanto, di accrescere da parte dell'educatore il riconoscimento delle proprie attitudini, con la riconfigurazione dei saperi e delle competenze possedute. L'apprendimento, allora, diviene lo spazio di coinvolgimento e azione per il cambiamento (Melacarne, 2019), un processo che promuove il cambiamento e la conquista di una professionalità che se matura nel tempo con le esperienze di vita e di lavoro, può d'altra parte trovare costanti stimoli nei percorsi formativi e di qualificazione professionale.

All'educatore si chiede di promuovere cambiamenti negli altri, ma il primo cambiamento dovrà riguardare se stesso, il proprio *habitus*, il modo dunque di relazionarsi, comunicare, ripensare le esperienze e ricostruire il sapere professionale. Saper costruire e pensare l'evento educativo, d'altra parte significa avere una visione puntuale di sé, ovvero capire dove, come, quando e perché collocarsi in un contesto, in un processo, in un sistema. Capacità di intervento, competenze progettuali e capacità di osservazione, guidano l'orientamento operativo dell'educatore e ne qualificano il proprio saper essere al mondo (Bertolini, 1988).

Conoscenza di sé, autonomia di giudizio, capacità di cura della propria formazione, volontà di mettersi in gioco ed acquisire nuovi saperi con una attitudine costante alla problematizzazione, oltre alla ricerca di soluzioni nell'ambito di pertinenza, costituiscono gli obiettivi formativi finali di un percorso formativo, nonché il punto iniziale di una ricerca – formativa appunto – che “non risponde a curiosità intellettuali, ma a obiettivi di miglioramento dei contesti di vita e di lavoro e dei soggetti che in essi vivono ed operano” (Federighi, 2018b, p. 24).

Questa prospettiva, che la sperimentazione TECO-D sollecita, può essere individuata nella lettura disciplinare e trasversale degli obiettivi formativi del Corso di Studio L-19, nei quali sono valorizzati autonomia di giudizio e capacità di auto-sviluppo dell'educatore professionale socio-pedagogico. Tali obiettivi, presentati nel Quadro A4.c. della SUA, dovranno consentire all'educatore professionale socio-pedagogico di saper formulare giudizi autonomi e dimostrare capacità di risposta ai problemi, per migliorare la qualità dei contesti in cui opera.

3. Competenze o intelligenze?

Nei paragrafi precedenti sono state individuate alcune competenze riferibili ai contenuti core. Pare doveroso, però, chiarire la natura di tali competenze. Se può risultare tutto sommato semplice descrivere ciò che si richiede all'educatore, non risulta altrettanto facile descrivere la natura di queste competenze. Per una definizione di competenza sono utili i contributi di McClelland (1973), Le Boterf (2008), Spencer e Spencer (1995), le Direttive del Parlamento Europeo del 2005 e le indicazioni del 2009 contenute nel Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF), che permettono di individuare le competenze core dell'educatore (Crisafulli, 2018).

Per recuperare il concetto di intelligenze si rivelano invece essenziali i contributi di Gardner (2005; 2006; 2013) e Goleman (2000; 2007). Nella concezione degli studiosi, le intelligenze non sono qualcosa di astratto misurabile con test, per essere piuttosto modalità operative del soggetto, che ne connotano in qualche misura il suo modo di essere nel/al mondo. Tali modi di essere sono il risultato di pensieri, sentimenti, attitudini e conoscenze che si mostrano nel momento in cui viene compiuta un'azione. Se ciò è vero, non pare sbagliato considerare le competenze forme di intelligenza, grazie alle quali ogni uomo si pone in relazione con il mondo e gli altri esseri, per esprimere quello che sente, desidera e fa.

In questo atto di riconoscimento del proprio essere al mondo, l'uomo educa in qualche modo se stesso e si forma, perché protagonista di un processo di crescita. La formazione diventa occasione ed esercizio di comprensione e di interpretazione che, insegna Gadamer (1983), permette anche di accedere ad un orizzonte comune, animato da esperienze, storie, fatti e persone nel quale chi educa lascia traccia, incide un segno. Alcuni studiosi hanno denominato questo spazio cultura, altri civiltà. In questi contesti di vita si concretizzano le possibilità formative e trasformative dei soggetti e, afferma Heidegger (2010), emerge il pensiero interrogante.

Comprensione, interpretazione e domanda, segnano i momenti di crescita umana, attraverso il cambiamento che le modalità di risposta sollecitano. La progettualità positiva (Bertolini, 1988), allora, testimonia una forma di intelligenza che permette ai soggetti di operare nella realtà con modalità e prospettive nuove, per conseguire un cambiamento. Intelligenze e competenze sono forme concrete di agire, espressione di un saper essere che consente all'educatore di partecipare attivamente alla vita degli altri (Gardner, 2006; Rossi, 2005).

Comprendere la propria vita professionale, tuttavia, implica un particolare modo di sentire e di vivere l'esperienza lavorativa: si tratta di far luce sui propri bisogni formativi per attribuire loro un significato che emerge nella ricerca di risposte. Anche questa competenza riflessiva e introspettiva, rappresenta una forma di intelligenza da esercitare, che esprime la capacità di coniugare l'agire tecnico con l'agire etico. Se le intelligenze possono essere sviluppate, il loro stato sarà condizionato dagli apprendimenti che permettono di costruire creativamente significati, tanto più se interattivi e partecipativi.

In questa direzione convergono gli studi sull'apprendimento di Vygotskij (1990), Bruner (1968) e Piaget (1968), con un'attenzione al contesto che risalta anche nel contributo di Lave e Wenger (2006) e Chaiklin e Lave (1993). Sono proprio questi studiosi a delineare il valore dell'agire situato, per una "comprensione riflessiva" (Fabbri & Melacarne, 2015, p. 103) che dev'essere curata e valorizzata anche nelle culture professionali. Quest'ultime, difatti, "non sempre agevolano o sostengono la costituzione di spazi dove poter sviluppare un pensiero critico-riflessivo" (ibidem), necessario invece per riflettere consapevolmente sulle pratiche. Tale processo "genera un apprendimento trasformativo, il quale influenza le relazioni, le organizzazioni in cui si trovano ad operare gli individui" (ivi, p. 123).

Da questa riflessione, pensosa e impegnativa che costringe a fare i conti con se stessi al lavoro, possono emergere nuovi modi e stili di essere educatori, per un *agire competente* che mobilita il sapere, le risorse intellettuali ed emozionali (Perrenoud, 2017).

La disponibilità a trasformarsi, per fare della propria professione una risposta al bisogno di educazione, l'esser-ci come presenza aperta ed accogliente, la sensibilità e la pazienza, l'umiltà e la coscienza del proprio ruolo, con il riconoscimento delle responsabilità che ne derivano, fanno dell'educatore un "maestro di virtù cordiali" (Rosati, 2018, p. 14). Questa

definizione nasce in considerazione delle competenze e delle intelligenze che l'educatore possiede e sviluppa quando si rende capace di ascolto, di accoglienza e di domanda verso il presente e il futuro. In questa ottica, l'educatore sarà colui che potrà insegnare non solo il sapere, ma le strategie di vita (Morin, Ciurana, & Domingo Motta, 2004).

Saper progettare interventi in ambito educativo per affrontare una pluralità di dinamiche organizzative e gestionali (Orefice & Guraziu, 2018), possedere conoscenze disciplinari e competenze metodologiche, nella Scheda Unica Annuale del Corso di Studio L-19 sono indicati come risultati di apprendimento, in ragione dei quali sono individuati obiettivi formativi, contenuti e metodologie. Dalla lettura della SUA – Quadro A4.a, Quadro A4.b.1 e Quadro A4.c. – inoltre, si evince il senso di una professionalità in divenire che si arricchisce della riflessione critica sul proprio agire, per comprendere le situazioni problematiche e incerte che emergono nei contesti. Tuttavia, se come dicevamo prima, la descrizione analitica delle competenze attese risulta di semplice elaborazione, non è altrettanto facile acquisirle. Sono gli insegnamenti, le discipline presenti nel corso, a dover promuovere la formazione dell'educatore (Federighi, 2018a), che ha anche bisogno di essere accompagnato al lavoro. A questo proposito ben vengano gli incontri e le attività di tirocinio che permettono un confronto con le realtà locali e un dialogo con le forze sociali del territorio. Per l'educatore che si appresta al conseguimento del titolo di studio è altresì utile il confronto con i testimoni privilegiati che mettono la loro esperienza al servizio degli studenti e dell'università, indicati analiticamente nei Quadri A1.a e A1.b. della SUA. Affinché il percorso formativo sia efficace, però, occorre costantemente interrogarsi circa le strategie esperienziali che sono messe in atto, gli obiettivi, i contenuti e le scelte metodologiche. Occorre chiedersi, insomma, come sia possibile costruire nuovi modelli di formazione per i professionisti dell'educazione (Fabbri & Torlone, 2018), in considerazione di quanto osservato.

4. Il senso della formazione

All'educatore si chiede di saper accogliere ogni situazione per la possibilità pedagogica che offre e di farsi mediatore dei bisogni degli altri, nel rispetto della diversità e della pluralità. A lui, inoltre, si chiede di gestire e organizzare il proprio sapere, sul quale esercitare quello spirito critico e riflessivo che si estende alle pratiche. In questa attitudine alla riflessione, si evidenzia inoltre la qualità della formazione, perché “la realizzazione di un processo trasformativo si fonda sulla capacità dei soggetti interessati ad immaginare, gestire e controllare i processi di ricerca tendenzialmente scientifica dei modi in cui attuare il cambiamento” (Federighi, 2018b, p. 15).

Questa predisposizione al cambiamento è un fatto culturale, poiché richiede coscienza, senso di responsabilità e capacità trasformativa (ivi, p. 14) che si manifestano dalle modalità di risposta ai bisogni propri e degli altri. Individuare in modo chiaro un bisogno formativo, richiede la capacità di risalire all'origine del problema. Se manca tale consapevolezza non sarà possibile trovare soluzioni né risposte (Federighi, 2006).

Il bisogno, dunque, è “il risultato dell'azione riflessiva sulle condizioni di vita e di lavoro del soggetto, l'emergenza della volontà di attivare un percorso che porti alla loro trasformazione” (ivi, p. 56).

La mancanza di riflessività non induce un cambiamento e non avvia neppure la trasformazione dei soggetti, perché non genera alcuna forma di apprendimento. In altre parole, riflettere permette di spiegare e ricercare gli elementi fondamentali utili per la

costruzione del sapere professionale. È chiaro, allora, che la formazione costituisce un momento di cura ed un esercizio riflessivo compiuto “sulle forme e i contenuti della propria mente al lavoro” (Cunti, 2014, p. 11). L’intento è quello di migliorare il proprio modo di essere educatore, capace di operare in maniera consapevole. La continua rimessa in discussione di sé, come persona e professionista dell’educazione, assicura coerenza fra il modo di fare e di pensare. La crescita professionale e personale dell’educatore, si riflette sull’azione nei contesti, sulle relazioni interpersonali e nell’incoraggiamento che è capace di assicurare ai soggetti per le loro attitudini di sviluppo (Torlone, 2019). Questi aspetti, sono poi quelli che decretano la qualità degli interventi e degli impegni educativi.

5. Progettare la formazione

Un richiamo doveroso all’etimologia della parola progettazione aiuta a comprendere il significato e l’uso della stessa in ambito educativo e formativo. Il verbo progettare deriva dal latino *proiectare* “gettare avanti”, quindi si configura come l’anticipazione per il “venire in essere” di qualcosa che, rispetto al futuro, può essere qualificato come possibile. In ambito educativo la progettazione formativa si configura come quell’azione che “indipendentemente dal contesto e dal tempo in cui avviene, si fonda sempre sulla ricerca di risposte ad uno o più specifici bisogni di formazione” (Orefice & Guraziu, 2018, p. 144).

Quello che emerge in questo momento è il bisogno di ri-progettare la formazione dei professionisti dell’educazione del Corso L-19 alla luce dei dati emersi dal progetto TECO-D Pedagogia che ha avuto come focus quello di:

- “studiare i processi che portano alla definizione dei contenuti core di un Corso di laurea in funzione dei risultati di apprendimento attesi, ovvero prospettati agli studenti attraverso la programmazione didattica ed in coerenza con i loro potenziali sbocchi professionali;
- definire in modo non arbitrario, ma induttivo i contenuti core della formazione universitaria di primo ciclo dei professionisti dell’educazione e della formazione” (Federighi, 2018a, p. 20).

Ri-progettare il percorso formativo del CdL L-19 è un’urgenza che scaturisce dal concetto di competenza che si è modificato nel tempo, fino ad assumere connotazioni sempre più articolate. Si è passati da un concetto di competenza corrispondente ad un insieme di prestazioni osservabili, ad uno più complesso che tiene conto delle disposizioni interne della persona, della capacità del soggetto di mettersi in gioco, attingendo alle sue molteplici dimensioni e alla capacità di impiegare il sapere in specifici contesti socio-culturali. Alla luce di ciò, il costrutto della competenza impone delle riflessioni pedagogiche non soltanto sulle metodologie educative e sull’ambiente di apprendimento, quanto sulla progettazione del percorso formativo, in termini di qualifica dello stesso e dei traguardi formativi.

Si viene così a delineare un’idea di progettazione che, facendo riferimento alla logica della complessità, in cui la triade progettazione-azione- valutazione (Cerri, 2012, p. 60) si colloca in un processo di ricorsività, la considera anche motore della valutazione. Sulla base di queste osservazioni, l’individuazione dei traguardi formativi in termini di competenza, nella costruzione di un progetto formativo, diventa un elemento prioritario, come prioritaria è la necessità di utilizzare metodologico-didattiche in grado di rendere protagonista del processo di apprendimento lo studente, non più concentrato sui contenuti del sapere quanto sulla comprensione profonda (Wiggins & McTighe, 2004), necessaria per utilizzare il sapere nei contesti di vita.

La sfida del progetto TECO-D Pedagogia è stata proprio quella di definire gli obiettivi formativi comuni a tutte le discipline del curriculum formativo dei professionisti dell'educazione e della formazione, al fine di aumentare la qualità dell'offerta formativa, partendo dall'ipotesi che, come dichiara Federighi (2018a), "se alla parcellizzazione di contenuti attinenti alle diverse discipline si sostituiscono obiettivi formativi finali comuni e declinati in funzione delle conoscenze e competenze attese dalle famiglie professionali di riferimento del Corso di laurea" (p. 23).

Negli anni Duemila, accanto al dibattito culturale sul significato di competenza, il Progetto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), propone un quadro di riferimento a livello internazionale e individua una gamma di competenze chiave necessarie per vivere nella società del terzo millennio (Rychen & Salganik, 2003). A questo si aggiungono una serie di normative, tra cui quelle delle *Raccomandazione del Consiglio europeo sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale* del 20 dicembre 2012, che chiedevano a tutti i Paesi dell'Unione di definire, entro il 2018, procedure e strumenti per la validazione dell'apprendimento non formale e informale. Nel 2018 in Italia, con il Decreto ministeriale 8 gennaio, è stato istituito il *Quadro nazionale delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze*. Il Decreto ha l'obiettivo di consentire un raccordo del sistema italiano delle qualificazioni con i sistemi degli altri Paesi europei, migliorare l'accessibilità e la trasparenza delle qualificazioni e facilitare la spendibilità di queste ultime in ambito nazionale ed europeo (Piazza & Rizzari, 2018). In questa prospettiva si colloca la sperimentazione TECO-Anvur (TECO-T, TECO-D) che focalizza l'attenzione sulla valutazione delle competenze trasversali e disciplinari degli studenti, per migliorare la qualità dei processi formativi universitari (Anvur, 2018).

6. I contenuti core del CdL L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione

Ripensare la formazione in termini di competenze impone di prendere in considerazione la necessità di connettere le esperienze formative ai contesti reali, per superare il divario tra la scuola e la vita. Da qui l'esigenza di pensare allo sviluppo di modelli formativi che sappiano ridurre la distanza tra saperi accademici, processi educativi e formativi reali. (Fabbri 2018; Fabbri & Rossi, 2008).

La sfida intrapresa dal Progetto TECO-D Pedagogia, per migliorare la qualità della formazione universitaria, è stata quella di partire dalla definizione dei contenuti core del CdL L-19. Nella definizione dei contenuti si è tenuto conto dei seguenti criteri:

1. "allineamento rispetto agli avanzamenti della ricerca nel campo dell'educazione e della formazione, tenendo conto degli sbocchi occupazionali previsti dal Corso di laurea L-19;
2. rilevanza rispetto alle conoscenze e competenze che caratterizzano l'area professionale degli educatori e formatori: a questo proposito, la definizione dei contenuti core deve rispondere alle attese di occupabilità degli studenti e, quindi, confrontarsi con la molteplicità delle loro potenziali prospettive lavorative;
3. armonia rispetto alla domanda di occupazione presente nei diversi mercati del lavoro aperti ai professionisti della educazione e della formazione: la formazione dei futuri professionisti non deve appiattirsi sulla domanda attuale di competenze, ma –attraverso i contenuti core – deve anticipare la domanda di professionalità prevedibile nel medio periodo. Per questo, è necessario il riferimento a precisi 25

settori della produzione di beni e servizi ed a figure e ruoli professionali coerenti con le conoscenze esistenti.

4. pertinenza rispetto alla specificità ed al livello del Corso di laurea L-19”. (Federighi, 2018a, pp. 24-25).

Gli Obiettivi Formativi Finali di ogni insegnamento sono di carattere disciplinare e trasversale e sono stati delineati facendo riferimento ai cinque Descrittori di Dublino:

- conoscenza e capacità di comprensione (knowledge and understanding);
- conoscenza e capacità di comprensione applicate (applying knowledge and understanding);
- autonomia di giudizio (making judgements);
- abilità comunicative (communication skills);
- capacità di apprendere (learning skills).

Riflettendo sui contenuti core consultabili anche sul sito Anvur (<https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf>), si viene a delineare una famiglia professionale all’interno della quale i vari profili sono proiettati *dal saper fare* verso il *saper agire*, in coerenza con le tre direzioni evolutive del concetto di competenza. La prima fa riferimento alle risorse possedute dal soggetto, che sono di carattere cognitivo, socio-emotivo e volitivo e alla capacità di saperle integrare; la seconda riguarda non solo i comportamenti osservabili ma le disposizioni interne del soggetto, ossia la modalità con la quale si appropria al problema; la terza è attinente alla capacità del soggetto di affrontare compiti in specifici contesti culturali, sociali con particolare attenzione alla dimensione contestuale (Castoldi, 2011).

Con il rianalizzare la formazione in termini di traguardi di competenze, ha iniziato a farsi strada il ripensamento del processo di insegnamento/apprendimento, alimentando il dibattito sul *come formare e misurare le competenze*. Le istituzioni educative sono state chiamate ad assumersi la responsabilità di certificare le competenze. Anche Anvur ha condotto diverse sperimentazioni rispetto alle competenze generiche e disciplinari, dimostrando che, utilizzando l’approccio del valore aggiunto, “anche l’università può formare entrambi i tipi di competenze e che la frequenza universitaria può fare la differenza, in particolare per le competenze disciplinari” (Rumiati et al., 2018, p. 7).

Il processo valutativo, insieme alla certificazione delle competenze, sono solo alcuni degli elementi attraverso i quali la progettazione di un percorso formativo si concretizza. Raggiungere traguardi di competenza di una professione *difficile* (Palmieri, 2018) come quella dell’educatore, che lavora in contesti formativi e educativi, scolastici, socio-sanitari e socio assistenziali, culturali, nei servizi della prima infanzia, nelle strade, nelle carceri, tanto per indicare alcuni contesti lavorativi, obbliga a rimettere in discussione anche la dimensione metodologica delle discipline. È auspicabile quindi una ri-progettazione dell’offerta formativa dei CdL L-19 di tutte le università, alla luce dei contenuti Core elaborati dal progetto TECO-D Pedagogia, per rispondere così alla complessità delle epistemologie professionali e dei compiti richiesti dai contesti lavorativi (Fabbri, 2018, p. 62).

7. Quali metodologie per i contenuti core del CdL in Scienze dell'educazione e della formazione?

Partendo dall'idea di competenza di Pellerey (2004) che la definisce come “la capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili” (p. 12), si evince il riferimento ad una azione concreta e contestualizzata, in cui teoria e prassi si integrano per riaffermare l'unità del processo educativo. Si tratta di una pratica che deve essere riscattata, perché schiacciata dalle grandi elaborazioni teoriche dell'Ottocento, soprattutto tedesco, che ha sempre esaltato l'attività del pensiero astratto. Oggi è sempre più urgente l'esigenza di progettare percorsi formativi che sviluppino competenze spendibili nell'immediato, soprattutto nel mondo del lavoro, quindi nella dimensione pratica. È fondamentale “possedere gli strumenti per comprendere le situazioni e agire professionalmente nell'esperienza, in modo significativo e con una certa permanenza, è essenziale per un educatore che voglia offrire chiavi di lettura e di intervento sociale nei territori che abita” (Stramaglia, Deluigi, & Fedeli, 2018, p. 89). Ma l'agire si esercita attraverso esperienze di riflessione critica e di contatto con pratiche esperte (Fabbri & Melacarne, 2012; Fabbri & Romano 2019). Ebbene, proprio questi ambiti significativi costituiscono i simboli da recuperare e padroneggiare per dare una cultura effettiva, concreta e spendibile all'uomo d'oggi che dovrà farsi interprete del dinamismo della *società della conoscenza*. Si sposta, dunque, l'orizzonte formativo all'interno del quale con le idee ed i modi di *pensare alto* si coniugano cose, fatti, oggetti, strumenti che danno alla formazione contenuti e finalità. Ed è proprio su questi oggetti che andrà a concretizzarsi l'attività di insegnamento-apprendimento che la formazione intende fornire, abituando a pensare, ma anche e soprattutto a fare, a partire dai contesti educativi, e nei luoghi di vita. La nuova concezione della formazione che si delinea, potrà essere assicurata attraverso metodologie innovative, agendo in concreto nella pratica, ma anche rivelando lo stretto legame che passa tra il pensiero e l'azione. La conoscenza, quindi il sapere, si consolida nella conoscenza individuale quando si coniuga con l'esperienza, che vivifica e illumina, rivelandone la complessità. Pensiero e azione, sapere e vita pratica, così come fanno della pedagogia una *scienza pratica* nel circuito analisi e riflessione sulla realtà, teoria e pratica, allo stesso modo vanificano la dicotomia cartesiana, rimproverata da Damasio (1994) tra *res cogitans* e *res extensa*, e danno forza all'idea dell'unità che la conoscenza comprende. Con l'istituzione delle attività di laboratorio (De Santis, 2016; Frabboni, 2004) e di tirocinio all'interno dei percorsi formativi abbiamo assistito a un *cambiamento di tipo 2*, profondo e globale per usare le parole di Watzlawick, Weakland e Fisch (1974), permettendo così un avvicinamento al sistema Europa per quel che riguarda la formazione professionale.

Il tirocinio e il laboratorio permettono la formazione sul campo, garantendo il passaggio dal sapere al sapere fare, accentuando il fare piuttosto che il dire. Già negli anni Novanta Laneve (1996), sottolineava l'urgenza di rinnovare anche la didattica universitaria per liberarla “dalle secche dell'autoreferenzialità e della routine, non poco diffusa nei singoli insegnamenti per schiuderla a forme più articolate, coordinate e dotate – possibilmente – di elevate cifre innovative [...] o semplicemente migliorative sotto il profilo della qualità” (p. 9).

Innovare la didattica universitaria significa partire dal ripensare, prima di tutto, gli ambienti di apprendimento in una logica olistico-sistemica, che tenga conto di tutti gli elementi che concorrono all'evento formativo e soprattutto alle metodologie utilizzate. Il socio-costruttivismo situato, come teoria di riferimento per il processo di apprendimento, mette

in evidenza la natura relazionale della conoscenza, insieme al suo carattere dinamico e socioculturale. In questa prospettiva si delinea un processo di apprendimento caratterizzato dal ruolo attivo del soggetto che apprende, in termini di responsabilità e consapevolezza, ed è capace di costruire la sua conoscenza integrando strutture mentali vecchie e nuove, negoziando i significati, grazie l'interazione sociale, alla volontà e alla motivazione, senza trascurare il processo di riflessione ricorsiva che si innesta tra conoscenza-esperienza (Schön, 1983). Da qui scaturisce l'idea di insegnamento che considera i saperi come risorse da mobilitare, che lavora per situazioni problema, che negozia i progetti formativi con gli allievi, aperto alla trasversalità dei saperi, che pratica una valutazione per l'apprendimento e convince gli allievi a cambiare mestiere (Perrenoud, 2003).

8. Conclusioni

Da quanto affermato fin qui, possiamo ritenere che la ri-progettazione del CdL L-19, alla luce dei contenuti Core TECO-D Pedagogia, è necessaria a definire una offerta formativa di qualità sostenibile e spendibile negli infiniti mondi delle professioni educative, chiamate oggi a rinnovare la propria identità alla luce dei cambiamenti sociali ed economici che impongono l'adozione di nuove strategie, per rispondere adeguatamente ai bisogni formativi emergenti. Si tratta, allora, di rinnovare anche le scelte di carattere metodologico-didattico all'interno delle didattiche disciplinari, come sottolineato da Wiggins e McTighe (2004) con l'*Understanding by Design*. Questa teoria orientata verso un apprendimento centrato sulla *comprensione profonda* pone particolare attenzione al riconoscimento, da parte dello studente, del senso dell'apprendimento e della capacità di trasferire le conoscenze apprese in contesti reali, per agire sulla realtà.

Le metodologie da privilegiare in contesti educativi sono quelle che fanno riferimento alle teorie di *active learning*, all'approccio teorico delle *pedagogies of engagement*, al costrutto teorico *learner-centered*, ampiamente descritte da Fedeli e Frison (2018), che muovono verso la direzione di compiti autentici, che delineano una situazione problematica da affrontare, obbligando lo studente ad utilizzare "conoscenze, abilità, disposizione cognitive ed emotive per elaborare risposte a compiti significativi e agganciati a contesti reali" (Castoldi, 2018, p. 3). Accanto all'elaborazione teorica della progettazione a ritroso si colloca la progettazione per competenze, che focalizza l'attenzione sul momento dell'agire "ovvero sul trasferire e utilizzare un dato sapere in un determinato contesto" (Castoldi, 2017, p. 103). Quindi la formazione dell'educatore professionale socio-pedagogico deve necessariamente passare attraverso quel mondo esperienziale che corrisponde al vivere l'esperienza e allo stesso tempo appropriarsene grazie al "passare attraverso quel qualcosa, tornarci su per filtrarlo e distillarne un apprendimento" (Iori, 2018, p. 103). Quello che si delinea, dunque, è un apprendimento di tipo costruttivo, situato, ancorato al contesto, che facilita lo sviluppo della competenza, ben distante dal sapere scolastico, astratto, decontestualizzato e trasmesso attraverso codici simbolici.

Riferimenti bibliografici

Anvur. Agenzia Nazionale Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (2018). *La valutazione delle competenze in ambito universitario. Il progetto TECO*. <https://www.anvur.it/attivita/ava/teco-test-sulle-competenze> (ver. 15.07.2020).

- Anvur. Agenzia Nazionale Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (2019-2020). *Progetto TECO-D/Pedagogia*. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf> (ver. 15.07.2020).
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragione e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*. Milano: Apogeo.
- Boffo, V., Han, S., & Melacarne, C. (2019). Adult education perspectives in a changing world: from the learning to the job competences. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(2),1–9.
- Bruner, J. S. (1968). *Processes of cognitive growth: infancy*. Worcester, MA: Clark University Press.
- Castoldi, M. (2011). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2018). *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Novara: De Agostini.
- Cerri, R. (Ed.). (2012). *L'evento didattico. Dinamiche e processi*. Roma: Carocci.
- Chaiklins, S., & Lave, J. (1993). *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crisafulli, F. (2018). Le 'competenze core' dell'Educatore professionale. Modelli proposti e sintesi di letteratura. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 220–236.
- Cunti, A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. New York, NY: Grosset/Putnam.
- De Santis, M. (2016). *Il laboratorio. Per una didattica ludica della formazione*. Roma: Aracne.
- Decreto 8 gennaio 2018. Istituzione del Quadro nazionale delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze di cui al decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13.
- Fabbri, L. (2018). La costruzione dei contenuti core come pratica scientifica condivisa. Metodologie per la trasformazione della progettazione dell'offerta formativa. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 61–69.
- Fabbri, L., & Melacarne, C. (2012). I giovani e il lavoro. *Education Sciences & Society*, 3(1), 10–23.
- Fabbri, L., & Melacarne, C. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2019) Costruire infiniti mondi professionali. Prospettive trasformatrice. *Education Sciences & Society*, 2, 292–301.

- Fabbri, L., & Rossi, B. (Eds.). (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L., & Torlone, F. (2018). La formazione dei professionisti nell'educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes. Prove di condivisione. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 1–6.
- Frabboni, F. (2004). *Il laboratorio*. Roma-Bari: Laterza.
- Fedeli, M., & Frison, D. (2018). Metodi per la facilitazione dei processi di apprendimento nei diversi contesti educativi. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 153–169.
- Federighi, P. (2006). *Liberare la domanda di formazione*. Roma: Edup.
- Federighi, P. (2018a). The core contents of Pedagogy for the first degree in Education Sciences. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 1–6.
- Federighi, P. (Ed.). (2018b) *Educazione in età adulta*. Firenze: Firenze University Press.
- Gadamer, H. G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Boston, MA: Business School Press.
- Gardner, H. (2013). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D. (2000). *Lavorare con l'intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*. Milano: BUR.
- Goleman, D. (2007). *Intelligenza sociale*. Milano: BUR.
- Heidegger, M. (2010). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Iori, V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Laneve, C. (1996). *Didattica in Università, il laboratorio*. Brescia: La Scuola.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1–14.
- Melacarne, C. (2019). Developing instrumental, transversal and vertical skills through transformative methodologies. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(2), 75–87.
- Morin, E., Ciurana, E. R., & Domingo Motta, R. (2004). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- Natoli, S. (2016). *Il rischio di fidarsi*. Bologna: Il Mulino.
- Orefice, C., & Guraziu, E. (2018). Fare progettazione educativa: competenze, metodologie, esperienze. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 142–152.

- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura: appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Palmieri, C. (2018). Né il cavaliere inesistente né il suo scudiero»: il mondo dei servizi e la professionalità educativa. In I. Vanna (Ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 39-54). Trento: Erickson.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, P. (2017). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita*. Roma: Anicia.
- Piaget, J. (1968). *La crescita dell'intelligenza nel fanciullo*. Firenze: Giunti e Barbera.
- Piazza, R., & Rizzari, S. (2018). Il ruolo dell'università nel riconoscimento degli apprendimenti nei contesti di formazione continua. L'esperienza dell'Università di Catania. *Form@re - Open Journal Per la Formazione in Rete*, 18(3), 302–310.
- Rosati, A. (2018). L'educatore, 'maestro di virtù cordiali'. *QTimes-Journal of Education, Technology and Social Studies*, 10(1), 1–10.
- Rychen, D., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rossi, B. (2005). *Intelligenze per educare*. Milano: Guerini Scientifica.
- Rossi, B. (2014). *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rossi, B. (2018). *Il potere dell'educazione*. Roma: Edizioni Studium.
- Rumiati, R. I., Ciolfi, A., Di Benedetto, A., Sabella, M., Infurna, M. R., Ancaiani, A., & Checchi, D. (2018). Le competenze-chiave nella formazione universitaria come strumento di democrazia. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 8–18.
- Schein, E. H. (2010). *Le forme dell'aiuto. Come costruire e sostenere relazioni efficaci*. Milano: Cortina.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: HarperCollins.
- Sen, A. (2010). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1995). *Competenza nel lavoro. Modelli per una Performance superiore*. Milano: FrancoAngeli
- Steiner, G. (2004). *La lezione dei maestri*. Milano: Garzanti.
- Stramaglia, M., Deluigi, R., & Fedeli, L. (2018). La relazione didattica “in contesto” come paradigma educativo fondamentale. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 81–93.
- Torlone, F. (2019). Education for transformation of subjects and working context. The institutional learning of Regional Governments as an example. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(2), 88–104.
- Tramma, S. (2009). Presentazione. In C. Palmieri, B. Pozzoli, S. A. Rossetti & S. Tognetti (Eds.), *Pensare e fare il tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale* (pp. 11-14). Milano: FrancoAngeli.

- Tronto, J. C. (2006). *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Valori, F. (2019). *Heidegger e Levinas. Percorsi tra ontologia e etica*. Lanciano: Carabba.
- Vygotskij, L. S. (1990). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1974). *Change*. Roma: Astrolabio.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Zaccagnini, C., & Zavattini, G. C. (2008). Presentazione. In J. G. Allen & P. Fonagy (Eds.), *La mentalizzazione. Psicopatologia e trattamento* (pp. 7-17). Bologna: Il Mulino.