

Developing educational planning competence in the bachelor's degree in Education

Sviluppare la competenza progettuale nel lavoro educativo all'interno dei corsi di studio in Scienze dell'educazione e della formazione

Gina Chianese^a, Matteo Cornacchia^{b,1}

^a *Università degli Studi di Trieste, gchianese@units.it*

^b *Università degli Studi di Trieste, mcornacchia@units.it*

Abstract

The purpose of the paper is to analyze the ways through the which the study courses in Education and Training Sciences develop the educational planning competence, recognized by the TECO project as one of the six final training objectives of the L-19 degree class. The educational planning competence is recognized as key condition in educational work and more than other, it assumes in itself the paradigm of the complexity in taking into account constraints and resources, opportunities and risks. Since the development of competences implies experiential and pro-active approaches, the academic courses engaged in the training of educational figures must be able to connect the academic know-how and theories (disciplinary contents) to the learning in situation/context (apprenticeship and laboratories), to extra-curricular learning and experiences that, through informal channel/dimension, contribute to the development of the transversal competences and the professional *habitus*.

Keywords: planning competencies; TECO; bachelor's degree in Education.

Sintesi

Scopo del contributo è analizzare le modalità attraverso cui i corsi di studio in Scienze dell'educazione e della formazione sviluppano la competenza progettuale, riconosciuta dal progetto TECO uno dei sei obiettivi formativi finali della classe di laurea L-19. La capacità di progettare viene riconosciuta fra le condizioni fondative del lavoro educativo e più di altre, assume in sé il paradigma della complessità, nella misura in cui devono essere considerati vincoli e risorse, opportunità e rischi. Dal momento che la formazione delle competenze (non solo progettuali) presuppone approcci esperienziali e proattivi, i percorsi universitari che preparano le professioni educative devono essere in grado di coniugare il sapere propriamente accademico (gli insegnamenti disciplinari) con spazi di apprendimento in situazione (tirocinio e laboratori) e spazi di apprendimento extracurricolare che, attraverso il canale dell'informale, contribuiscono alla costruzione delle competenze trasversali e degli abiti professionali.

Parole chiave: competenza progettuale; TECO; Corso di Studio L-19.

¹ L'articolo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. Tuttavia a Gina Chianese vanno attribuiti i paragrafi 1, 2 e 6; a Matteo Cornacchia i paragrafi 3, 4 e 5.

1. Premessa

Nel prendere in esame le caratteristiche della competenza progettuale e nel riferirla all'ambito del lavoro educativo, si tocca un elemento fondante di questa particolare (e ampia) famiglia professionale che investe diverse dimensioni: risultano infatti implicati il piano metodologico, riguardante le abilità e le conoscenze (teoriche e pratiche) per ideare, redigere, avviare e valutare un progetto; quello politico-strategico, individuato nella capacità di far rete (con il territorio prossimo e quello più esteso) nello sviluppo e gestione del progetto; quello, infine, attuativo, che rimanda alla capacità di gestire il progetto esercitando un approccio olistico, capace cioè di privilegiare la de-gerarchizzazione dei saperi e delle esperienze secondo logiche di interdipendenza reticolare e multidimensionale anziché farsi indirizzare, all'opposto, da tendenze al riduzionismo.

Letta nei termini appena esposti, la competenza progettuale rende manifesta la tipica condizione di esercizio delle professioni educative, quella cioè di dover agire nella complessità, morenariamente intesa come sfida “dell'inestricabile, del disordine, dell'ambiguità, dell'incertezza” (Morin, 1993, p. 10). Da questo punto di vista, allora, la progettazione è lo strumento – potremmo dire una *bussola professionale* – necessario per contenere la complessità (senza poterla mai eludere completamente), per governare e gestire processi per loro natura articolati, interconnessi, mai del tutto controllabili nelle variabili che presuppongono.

Progettare in contesti educativi e formativi implica, dunque, la necessità di stabilire ordini di priorità, effettuare scelte in merito alle migliori strategie, condizioni, metodologie e strumenti per consentire al soggetto-persona in-formazione di realizzare se stesso.

L'azione progettuale, consente di organizzare eventi e contesti, rimuovere ostacoli, promuovere attività, esercitare l'abilità di spingersi oltre il limes del presente, mobilitando risorse interne ed esterne del soggetto (Le Boterf, 2000) in un'ottica di empowerment individuale e di comunità.

Da ultimo, quale ulteriore elemento di complessità, segnaliamo con Traverso (2016) come la progettazione in educazione non si esaurisca nell'interesse di un singolo destinatario, ma abbia inevitabilmente una connotazione comunitaria, indirizzata cioè al *bene comune* o, per richiamarsi alla teoria ecologica di Bronfenbrenner (1986), al *macro* e al *mesosistema*.

2. La competenza progettuale nel lavoro educativo fra risorse, vincoli e tentazioni

Per entrare ancor più nel merito dell'analisi di cosa significhi *progettare* nei contesti educativi ci sembra utile partire dalla radice etimologica del termine che rimanda al latino *pro* (in avanti) e *iacere* (gettare), dunque *gettare in avanti*, rinviando implicitamente ad un'azione ontologicamente orientata al futuro che, tuttavia, finisce col ricomprendere inevitabilmente anche le dimensioni del presente e del passato con le quali deve esserci reciproca integrazione.

Talvolta nei servizi educativi si assiste ad una riduzione dell'intervento educativo su un piano meramente esecutivo, spesso a causa di fattori emergenziali, che ne limita l'orizzonte al presente senza tenere nella giusta considerazione la dimensione del passato (la storia del soggetto, le cause, le origini) e quella del futuro (il fine, i desideri, la prospettiva di sviluppo).

Già qui emergere un primo e fondamentale elemento di vincolo rispetto all'azione progettuale connotata in senso professionale, ossia il rimando costante e la coerenza che deve esserci fra progettazione, progetto e contesto. Al contempo, tale consapevolezza permette di evitare una forte *tentazione* che talvolta pervade il lavoro educativo, vale a dire l'affidarsi ad uno *spontaneismo* del qui ed ora e ad una generalizzazione di azioni e progetti validi *per tutti e a tutte le latitudini*, smarcandosi quindi tanto dalla necessità di indagare storie personali e contesti, quanto dal dovere di considerare variabili e condizioni di fattibilità.

L'agire educativo si configura, allora, come agire intrinsecamente progettuale (Palmieri, 2016), fondato cioè su rigore, metodo, giustificazione scientifica, riflessione critica, e che consente al soggetto-persona di essere, dispiegarsi per ciò che è, lontano da schemi o da un *dover essere* stabilito a priori, dalla tentazione, decisamente poco educativa, di far assumere all'altro una determinata forma (Enriquez, 1980).

La progettazione si realizza anzitutto attraverso una fase iniziale di ideazione, durante la quale chi educa deve saper individuare e scegliere i modelli teorici, gli approcci di riferimento e i possibili modelli da adottare. È la risultante di una serie di azioni e scelte che si compiono a partire da un momento centrale della progettazione: l'ascolto e l'osservazione che consentono di redigere un progetto *su misura* che tiene in riferimento la biografia del soggetto, il contesto, gli aspetti culturali. Ciò che viene progettato costituisce, quindi, la concretizzazione del pensiero, il passaggio dalla formulazione teorica all'attuazione che, inevitabilmente, richiede nel suo incontro-scontro con la realtà, con il soggetto-persona e con il contesto di mostrarsi aperta e flessibile al cambiamento. Si tratta, insomma, di una permanente azione di costruzione, ri-costruzione, ri-modulazione e monitoraggio. Con essa si dà avvio ad un processo sistematico, consapevole e attento, atto a porre ordine nel disordine creativo, a scegliere tra differenti opzioni e possibilità, a orientare scelte intenzionalmente educative, capaci di mettere al centro del discorso il soggetto-persona in-formazione visto nella sua storia personale, intrinsecamente inteso nel suo contesto esistenziale (culturale, politico, storico) e direzionato verso il disvelamento della propria meta, del proprio senso di vita (Adler, 1933).

La progettazione educativa è da intendersi altresì quale processo ciclico, in cui i risultati della fase precedente vanno a costituire la base di partenza per la fase successiva. Ogni step richiede un'azione riflessiva e di costante monitoraggio in itinere per mantenere aderente il progetto e il suo evolversi con gli obiettivi trasformativi, ai bisogni realmente espressi, alla fattibilità delle azioni e delle proposte, alla necessità di coerenza e adeguatezza rispetto alla storia del soggetto e del contesto. Perciò la qualità di un progetto non risiede nei risultati immediati, ma nelle conseguenze che determina nella vicenda esistenziale, nella sua capacità di dare avvio ad azioni individuali e di comunità capaci di continuare a svilupparsi in autonomia, oltre il progetto stesso.

Il fine ultimo dell'azione progettuale educativa è quella di sostenere il soggetto-persona in-formazione nell'acquisire e sviluppare metodi, strumenti (cognitivi, emotivi, sociali), strategie che gli permettano di tornare al proprio percorso di vita più consapevole, responsabile e attrezzato per fronteggiare impasse, momenti di difficoltà, e assumere una postura resiliente capace di mettere a fuoco nelle diverse situazioni di vita tre dimensioni secondo il modello *I have, I am, I can*: io ho (riferendosi alle risorse esterne e al supporto sociale che consentono di sviluppare un sentimento di fiducia e di sicurezza); io sono (riguardano le risorse interne che contribuiscono allo sviluppo dell'identità, dell'autonomia e dell'indipendenza, essere responsabili delle proprie azioni); io posso (competenze di problem solving, relazionali che consentono di accettare e intraprendere le varie sfide della

vita) (Grotberg, 1995)². Ciò è possibile quando, tramite la funzione educativa (per sua natura progettuale, come detto), si consegna all'altro uno *zaino leggero*: “Ai piedi di un monte. È lì che mi ha lasciato il mio educatore in un momento difficile, di crisi. Mi ha affidato uno zainetto con un panino e un dolce, un quaderno e una penna. Sarebbe venuto a prendermi in cima e saremmo scesi per un'altra strada. Quella ardua e in salita, era tutta mia. Nessuno avrebbe potuto sollevarmi da quella fatica. Avevo però la netta percezione di una vigilanza e di una cura nonostante non avessi altra compagnia che la mia ombra e il mio respiro. In quello zaino leggero, senza ingombri, fatto del necessario, c'era, sottile e silenziosa, la fiducia. Lui sapeva che il paesaggio circostante, la mia stessa presenza, il contatto con l'Oltre sarebbero state la mia strada e la mia meta. Si fidava così tanto da sparire, da lasciarmi lì, da non chiedermi nulla, neanche al ritorno. Una possibilità educativa autentica: riconsegnarmi a me stessa” (Iori, 2018, p. 157).

In sintesi, quindi, possiamo affermare che l'azione progettuale realizza in contesto la capacità da parte di chi educa di “prendersi cura e prendere in cura” (Cambi, 2002, p. 34) in un'azione sistematica che esula da un'intenzionalità riparativa o semplicemente emergenziale. Richiede, inoltre, di portare l'altro a sviluppare la consapevolezza della necessità di accettare la sfida, di vincere le resistenze che fanno da baluardo a disfunzionali *zone di comfort* che si fa fatica ad abbandonare, nonostante comportino sofferenze e situazioni di mal-essere. La chiusura del progetto segna inoltre l'ultimo atto di cura, stabilendo il termine che prelude ad un nuovo inizio in cui il soggetto-persona informazione ritorna sul suo cammino con il suo *zaino leggero*, con il suo equipaggiamento nuovo per rimettersi lungo la strada. Ciò chiaramente non eviterà future cadute, inciampi o stasi, ma consentirà di affrontarli con una rinnovata consapevolezza, fiducia, con nuovi strumenti e strategie.

3. La formazione universitaria delle professioni educative: il punto sui corsi di studio della classe L-19, fra luci e ombre

Prima di addentrarci nell'analisi delle modalità e dei contenuti attraverso cui i futuri professionisti della formazione e dell'educazione si misurano con la competenza progettuale, è bene partire da una riflessione di più ampia portata sulle caratteristiche del corso di studio di riferimento, ovvero la laurea nella classe L-19, constatando come tale percorso sia stato recentemente interessato da due processi riformatori: uno generale, rivolto al sistema universitario nel suo complesso, e uno specifico, che ha riguardato esclusivamente l'impianto organizzativo e curricolare di Scienze dell'educazione e della formazione.

Il primo processo, di ordine generale, ha avuto inizio una decina di anni fa, con la L. n. 240/2010³ e si è concretizzato attraverso successivi provvedimenti che hanno progressivamente definito i criteri di accreditamento iniziale e periodico dei corsi di studi: l'accREDITamento iniziale è l'atto formale attraverso cui il Ministero dell'Università autorizza l'attivazione di un corso sulla base della verifica di determinati requisiti (didattici, di qualificazione della ricerca, strutturali, organizzativi e di sostenibilità economico-

² Sebbene il modello sia stato pensato per l'età evolutiva, si reputa possa essere adattato anche per soggetti adulti.

³ Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario.

finanziaria); l'accreditamento periodico, invece, consiste nella verifica in itinere della persistenza degli stessi requisiti con cui è stato concesso l'accreditamento iniziale. Come noto, questo articolato sistema di verifiche e controlli ha preso il nome di AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica e Accredimento) e ha rappresentato una rivoluzione copernicana per gli atenei, perché ha introdotto un concetto (e un modello), quello dell'assicurazione della qualità, fino a quel momento mai realmente entrato nelle pratiche dell'Università italiana. Come per tutte le innovazioni che implicano il senso delle azioni compiute, si potrebbe parlare, a rigore, di un cambiamento della cultura organizzativa. Richiamandoci alla nota definizione di Schein (1985), toccare questo aspetto dell'agire organizzativo significa mettere in discussione il patrimonio di assunti di base che si sono costruiti e consolidati nel tempo, finendo inevitabilmente col trovarsi nel mezzo di due forze oppostive: quella che considera *ineluttabile* il cambiamento, quasi si trattasse di un atto di sopravvivenza dovuto a mutate condizioni di contesto, e quella di chi vi si oppone strenuamente perché lo considera una minaccia agli stessi valori in cui i partecipanti organizzativi si sono fin lì riconosciuti. Se dal piano teorico si passa a quello fattuale, l'introduzione nei nostri atenei del principio di valutazione e autovalutazione di sistema sotteso ad AVA sembra aver innescato questa stessa dinamica: le procedure dell'Anvur in molti casi – pur nella loro complessità – sono state recepite come un'opportunità per riflettere sul proprio lavoro e migliorarlo; in altri sono state bollate come un eccesso di burocratizzazione e, in maniera più ideologica, sono state ricondotte alla volontà di introdurre nell'università pubblica logiche (e valori) proprie del mondo aziendale. Comunque la si pensi, ciò che ha ispirato il Legislatore già nel 2010⁴ e poi, ancora, in successive occasioni è stata l'intenzione di dotare le due principali istituzioni formative del Paese (scuola e università) di un *sistema qualità*. Che tale concetto sia effettivamente nato e si sia poi sviluppato in contesti aziendali è un dato di fatto; ma è altrettanto evidente come esso si richiami a un'idea di fondo – quella del miglioramento continuo nel cercare di raggiungere i propri scopi organizzativi e istituzionali – che non vale in modo esclusivo per il settore della produzione di beni, ma può riconoscersi in qualsiasi azione intenzionalmente orientata da un fine, comprese quelle che si traducono nell'erogazione di un servizio.

Il secondo processo, specifico dei corsi di studio L-19, è ancor più recente e si è verificato nel giro di pochi mesi fra maggio e dicembre 2017. Dopo anni di articolato dibattito sul profilo professionale degli educatori, anche con implicazioni epistemologiche⁵, due provvedimenti normativi hanno finalmente dato una cornice operativa a tale figura, oltre che legittimarla pienamente sul piano giuridico. Il primo, approvato ad aprile ma entrato formalmente in vigore a fine maggio, ha istituito il *sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni* e ha chiaramente individuato nella classe L-19 il percorso formativo universitario di primo livello per la formazione degli operatori dei servizi alla prima infanzia (D. Lgs n. 65/2017). Il secondo, invece, va ricercato in alcuni commi della legge di bilancio del 2017 (L. n. 205/2017), entrata in vigore il primo gennaio dell'anno successivo, attraverso i quali sono stati definiti il profilo professionale degli

⁴ A onor del vero va rilevato come molti atenei e scuole abbiano iniziato sperimentazioni e processi di assicurazione della qualità già dai primi anni del 2000.

⁵ Ci riferiamo, in particolare, alla doppia declinazione disciplinare con cui la figura degli educatori è stata fin qui interpretata: da una parte, infatti, c'è chi l'ha inquadrata nell'ambito delle professioni socio-sanitarie, assegnandole inevitabilmente un *mandato* di tipo terapeutico e riabilitativo; dall'altra, invece, c'è chi ne ha sempre rivendicato la vocazione eminentemente pedagogica, collocata dunque in un orizzonte di tipo *umanistico*.

educatori socio-pedagogici, gli ambiti di inserimento lavorativo e, anche in questo caso, il percorso formativo universitario di riferimento (ugualmente individuato nella classe L-19).

I due testi hanno avuto iter e regie diverse, ragione per cui tuttora permangono alcune incongruenze in sede di applicazione; il loro combinato disposto, tuttavia, rappresenta un'importante innovazione in materia di lavoro educativo e dopo anni di incertezza ha finalmente consegnato, tanto ai gestori dei servizi socio-educativi quanto a chi deve progettare la formazione iniziale degli operatori, indicazioni precise sul profilo e linee guida sulle competenze attese.

4. La natura professionalizzante del corso di studio L-19 nei suoi obiettivi formativi finali

Ebbene, la convergenza temporale dei processi appena menzionati, quello generale sull'accreditamento dei corsi di studio e quello specifico sull'inquadramento degli educatori, ha sollecitato, se non imposto, una profonda revisione degli impianti curriculari dei corsi di studio in Scienze dell'educazione e della formazione. Al di là delle indicazioni contenute nelle cosiddette tabelle ministeriali⁶, ove per ciascuna classe di laurea vengono determinati i settori scientifico disciplinari di base, caratterizzanti e affini con rispettivo numero minimo di crediti, l'attivazione e, di conseguenza, l'architettura di un corso di studio deve rispettare un principio di fondo: risultare sostenibile non solo in base a parametri interni, ma anche sulla base delle esigenze espresse dal contesto territoriale e dalle parti sociali. L'Anvur, nel definire gli obiettivi del sistema AVA, esorta gli atenei ad esercitare la loro autonomia nell'uso delle risorse pubbliche in maniera responsabile e affidabile per erogare un servizio formativo di qualità sia per i propri utenti, sia per la società nel suo complesso. Una delle novità del sistema di valutazione della qualità, insomma, è questa grande attenzione per il fattore esterno, giustificata dal fatto che il sistema universitario nazionale dovrebbe in qualche misura *servire* la collettività proponendo percorsi di studio funzionali al pubblico interesse. Chiaramente non vengono meno né l'aspetto culturale né la libertà di insegnamento e ricerca, ma, d'altro canto, non si deve nemmeno correre il rischio di proporre corsi universitari di primo e secondo livello eccessivamente distanti dalla domanda di competenze che il mondo del lavoro esprime. Rientrano esattamente in questa logica le consultazioni con le organizzazioni rappresentative della produzione di beni e servizi e delle professioni che vengono effettuate tanto in sede di istituzione del corso, quanto in sede di verifica periodica. Il discorso si inserisce nel più ampio dibattito sulla *mission* del sistema di alta formazione e anche lo sviluppo conosciuto di recente dalle strategie di terza missione degli atenei va interpretato nella stessa direzione di favorire l'integrazione fra università e società e ridurre, in questo modo, una certa autoreferenzialità accademica che ancora oggi si riscontra in alcuni settori della ricerca e dell'insegnamento.

Ora, tornando alla vicenda dei corsi di studio della classe L-19, l'ideale ponte con gli enti e i soggetti che gestiscono i servizi socio-educativi sul territorio equivale a interpellarli su una questione sostanziale, ovvero il set di competenze, disciplinari e trasversali, ritenute indispensabili per gli educatori. Come fanno bene i coordinatori/presidenti dei corsi di studio, le consultazioni con le organizzazioni rappresentative vengono puntualmente

⁶ Ci si riferisce al Decreto Ministeriale 16 marzo 2007, *Determinazione delle classi delle lauree universitarie* adottato ai sensi dell'art. 4 del DM 270/2004.

registrate nella Scheda Unica di Ateneo (SUA-CdS) e le informazioni raccolte contribuiscono a fissare gli obiettivi formativi, declinati poi in risultati di apprendimento attesi. Un'accurata analisi delle schede dei corsi di studio attivati sull'intero territorio nazionale, pertanto, dovrebbe consentire di fissare un quadro verosimile di competenze richieste dal mondo del lavoro educativo e sulle quali agire in sede di formazione. Una ricognizione di questo genere è stata condotta in occasione dell'avvio del progetto TECO-D pedagogia, altra iniziativa che si inquadra all'interno di AVA e che consiste nella somministrazione di un unico test su base nazionale in grado di rilevare le competenze trasversali (TECO-T) e disciplinari (TECO-D) degli studenti universitari iscritti a una determinata classe di laurea. Questa sperimentazione ha riguardato anche la classe L-19 e quando l'iniziativa è partita, ad aprile 2017, il gruppo di lavoro che ha costruito gli item del test è partito proprio dalla lettura delle SUA delle nove sedi inizialmente coinvolte, ricavandone un primo quadro complessivo utile a definire le famiglie professionali e, successivamente, un quadro sinottico attraverso il quale svolgere una rilevazione delle ricorrenze degli obiettivi formativi (Torlone, 2018). A conclusione di questa articolata analisi, sono stati individuati i sei obiettivi formativi finali che caratterizzano il corso di studio in Scienze dell'educazione e della formazione:

- acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale;
- metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi;
- modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi;
- dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi;
- metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento;
- management delle organizzazioni educative e formative.

Ciascuno di questi obiettivi, infine, è stato ulteriormente letto attraverso il filtro dei cinque descrittori di Dublino (conoscenza e capacità di comprensione; conoscenza e capacità di comprensione applicata; autonomia di giudizio; abilità comunicative; capacità di apprendere), in modo tale da giungere a una batteria finale di problemi e concetti legati ai contenuti core dei corsi di studio L-19 e sui quali costruire le prove del TECO.

Il dato che più ci interessa in questa sede è la chiara individuazione della competenza progettuale fra gli obiettivi formativi finali della laurea in Scienze dell'educazione: nel ripercorrere la filiera che dalle consultazioni con le organizzazioni rappresentative conduce alla definizione dei curricula accademici, risulta evidente come nei servizi socio-educativi territoriali ci si attenda che un educatore sia in grado di progettare. Ci pare importante sottolineare come questa particolare competenza non rientri soltanto nel normale esercizio dell'azione educativa, per cui l'idea di progetto sarebbe ontologicamente connaturata all'intenzionalità dell'agire educativo, ma vada letta come uno degli effetti più rilevanti delle innovazioni normative determinate dal D. Lgs n. 65/2017 e dalla L. n. 205/2017: attraverso quei dispositivi il Legislatore ha chiaramente voluto rimuovere il velo di indeterminatezza a causa del quale le educatrici e gli educatori, per una sorta di naturale disposizione all'improvvisazione, non sono mai stati del tutto riconosciuti per la loro specificità professionale. Da questo punto di vista, invece, le recenti cornici normative sono una garanzia che va ben oltre il piano giuridico, nel senso che finalmente sanciscono come anche nel lavoro educativo sia necessario fissare obiettivi (a breve, medio e lungo termine), prevedere strumenti per valutarne il raggiungimento, considerare le risorse (materiali e immateriali) a disposizione, disporre di strategie d'azione e metodologie di intervento, e così via. Anzi, si potrebbe aggiungere che proprio perché qualsiasi processo educativo, per

le numerose variabili in gioco, è costitutivamente imprevedibile nei suoi sviluppi, a maggior ragione richiede di essere affidato a professionisti consapevoli, la cui azione non potrà mai dare garanzie di certezza e risultato, ma è piuttosto destinata a creare condizioni di realizzabilità più solide possibili (Cornacchia & Madriz, 2017).

5. Sviluppare la competenza progettuale nel percorso universitario

La domanda che ci poniamo a conclusione di queste considerazioni, allora, è come tradurre la competenza progettuale degli educatori nella loro formazione iniziale, ovvero all'interno dei corsi di studio della classe L-19. La risposta più scontata potrebbe consistere nell'attivazione di un insegnamento dedicato che, a seconda delle sedi, viene proposto in modalità differenti. È sufficiente una rapida ricognizione dei piani di studio caricati nelle SUA per constatare come un insegnamento di progettazione sia quasi sempre presente, sia pure con specificità che variano da sede a sede e che riguardano principalmente la denominazione, il settore scientifico disciplinare di riferimento, il *peso* in termini di CFU e numero di ore, l'anno di corso in cui l'insegnamento viene proposto⁷. Come tuttavia è stato sempre chiarito nella filosofia del TECO, lo sviluppo di una competenza (quale essa sia) non viene necessariamente vincolata alla presenza di uno specifico insegnamento nell'offerta formativa (anche per evitare l'involontaria interferenza con l'autonomia degli atenei, i quali hanno giustamente piena libertà di declinare all'interno dei propri organici e della propria composizione dipartimentale i requisiti richiesti dal ministero per l'attivazione dei corsi di studio). È bene precisare, da questo punto di vista, che il TECO fa leva sui *learning outcomes*, dunque sui risultati attesi al termine di un ciclo di studio, indipendentemente dall'articolazione del piano di studi. Va poi considerato il fatto che la letteratura sulle competenze (Le Boterf, 2000) e la stessa definizione ormai condivisa a livello internazionale attraverso l'*European Qualifications Framework for Lifelong Learning* (Consiglio UE, 2008) fanno leva sulla dimensione contestuale, ovvero sul fatto che la competenza possa essere acquisita e sviluppata soltanto in situazione e non semplicemente per trasmissione di nozioni o conoscenze attraverso il processo di insegnamento. Calata all'interno di un corso di studio di livello universitario, a maggior ragione se professionalizzante (come nel caso della classe L-19), questa considerazione si traduce nella necessità di ripensare complessivamente la didattica accademica, facendo in modo che alla sua tipica dimensione teorica si affianchino spazi sempre più ampi di esercizio, messa alla prova o riflessività critica. Certamente un primo segnale importante si è già avuto all'inizio degli anni Novanta, nel passaggio dal corso di studio in Pedagogia a quello in Scienze dell'educazione, quando, in un complessivo processo di revisione (anche epistemologica) delle scienze dell'educazione, il tirocinio diventò una componente essenziale dei piani di studio di allora e, conseguentemente, della formazione delle professioni educative. Nei vari passaggi ordinamentali che ci sono stati negli anni a seguire, questo elemento si è progressivamente consolidato, sia in termini quantitativi, ovvero nel

⁷ Per quanto riguarda la denominazione degli insegnamenti, segnaliamo come il termine *progettazione* possa comparire da solo o associato, per lo più, al termine *valutazione*, evidentemente nell'intento di segnalare come qualsiasi azione progettuale non possa non tenere conto anche della fase valutativa; secondariamente rileviamo come possa essere riferito alle *organizzazioni* o ai *servizi* socio educativi, piuttosto che agli *interventi* (anch'essi socio-educativi); dall'analisi dei piani di studio caricati nelle SUA delle varie sedi emerge infine una certa variabilità sia rispetto all'anno di attivazione dell'insegnamento (II o III), sia rispetto al numero di CFU (mediamente da 6 a 9), sia rispetto al settore scientifico disciplinare di riferimento (M-PED/03 o M-PED/04).

numero di CFU, sia in termini qualitativi, cioè di riflessione sui modelli attraverso i quali coniugare l'apprendimento esperienziale con quello più tradizionalmente accademico. Il più recente Decreto Ministeriale del 9 maggio 2018, n. 378, con cui si è data applicazione alle disposizioni del D. Lgs n. 65/2017, ha anche fissato la quota minima di CFU (per la precisione 10) da riservare alle attività di tirocinio, e ha introdotto ufficialmente un altro dispositivo, quello dei laboratori (peraltro già in uso in molti corsi di studio L-19 ben prima che il decreto avesse effetto), evidentemente pensato per creare ulteriori spazi e condizioni per apprendimenti situazionali e autoriflessivi, ovvero quelli più funzionali alla costruzione della competenza. Se tali considerazioni possono certamente valere per qualsiasi ambito della formazione degli educatori, è evidente come nel caso della competenza progettuale, la necessità di prefigurarsi gli effetti delle proprie azioni, di considerare le risorse a disposizione, di prevedere ostacoli e imprevisti, di saper valutare le condizioni di esercizio complessive, siano tutte componenti che chiamano in causa, fra le altre cose, disposizioni ad attitudini personali di organizzazione ed autoefficacia. In altri termini, più di qualsiasi altro obiettivo formativo finale (prendendo come riferimento quelli individuati dal TECO), la competenza progettuale è forse quella in cui la dimensione disciplinare si fonde con quella trasversale per la necessità di possedere, da una parte, i costrutti teorici e metodologici della progettazione, dall'altra per la capacità di saperli gestire e tradurre in processi trasformativi ove le strategiche funzioni di controllo e monitoraggio sono strettamente legate alla soggettività del progettista. Per tale ragione l'efficacia dell'azione formativa nella L-19 – come, del resto, in qualsiasi altro corso di studio a carattere professionalizzante – si misura certamente nella qualità del percorso formale, ovvero attraverso il curriculum, ma anche nella qualità del percorso informale, quello, cioè, che contempla tutte le opportunità, le relazioni e gli schemi di significato – per dirla con Mezirow (2003) – che l'esperienza universitaria nel suo complesso presuppone. È soprattutto in questo genere di circostanze, infatti, che le attitudini personali vengono sollecitate a tradursi in capacità trasversali vere e proprie da spendere, poi, in campo professionale. Esserne consapevoli, specialmente per chi ricopre funzioni di coordinamento o insegnamento all'interno di tali percorsi, significa allora sensibilizzare gli studenti a vivere la loro vicenda universitaria in tutte le sue articolazioni, rendendoli consapevoli del fatto che il loro divenire professionale non si esaurisce nelle sole acquisizioni teoriche, ma si costruisce anche attraverso un repertorio di atteggiamenti che deriva dalla qualità complessiva dei loro apprendimenti, dei loro incontri, delle loro relazioni, della loro capacità di interrogarsi, riflettere a pensare criticamente.

6. Conclusioni: la competenza progettuale come competenza chiave del lavoro educativo

Sulla base di quanto su esposto risulta sempre più evidente che la competenza progettuale viene a configurarsi quale condizione chiave per il lavoro educativo andando a caratterizzare l'essenza stessa dell'essere educatore. Inoltre, è proprio attraverso l'azione progettuale che si esprime e si realizza in contesto l'intenzionalità educativa dell'educatore. Un'azione che, rivolgendosi al soggetto-persona in-formazione in tutte le età della vita, si rifà pienamente al paradigma del Lifelong Learning sia nella sua dimensione verticale (riguardando l'intero percorso di vita) che in quella orizzontale (lifewide, riguardando la molteplicità di contesti di vita).

La dimensione lifelong e lifewide della progettazione si rivela altresì negli aspetti diacronici (riguardanti quindi la temporalità dell'intervento, i suoi caratteri dinamici,

processuali ed evolutivi) e sincronici (ossia gli aspetti di contemporaneità di fattori ed elementi di diversi contesti che agiscono nella storia personale e sociale di ciascuno) dell'azione progettuale.

Vista la complessità delle dimensioni e degli aspetti che richiama, si ritiene – a maggior ragione e in accordo con quanto evidenziato nel paragrafo precedente – che la competenza progettuale vada sviluppata in senso verticale (sia nel percorso formativo che professionale) che trasversale (ossia attraverso le diverse discipline, le occasioni formative, quelle riflessive-professionalizzanti) piuttosto che attraverso – o soltanto – un percorso specifico.

Attraverso l'esplicitazione di alcuni aspetti sottesi e talvolta impliciti della competenza progettuale è possibile far emergere i core centrali per promuovere una formazione trasversale alla competenza progettuale; nel dettaglio:

- la consapevolezza delle opportunità e delle risorse (umane e materiali) presenti in differenti contesti e dimensioni di vita (personale, sociale e professionale) per la messa in atto di azioni e processi trasformativi. Ciò presuppone la necessità di allenare costantemente uno sguardo pedagogico capace di guardare a contesti, attività e situazioni con intenzionalità educativa autentica, di valorizzare le molteplici risorse che emergono dal momento di osservazione ed analisi che caratterizza le prime fasi di ideazione di un progetto. La molteplicità di risorse richiama, inoltre, quale dimensione trasversale del Lifelong Learning, quella di intergenerazionalità che ci fa guardare al soggetto socialmente e contestualmente inteso, in dialogo fra e con le differenti generazioni e quindi non separato o funzionante a compartimenti stagni ma come risorsa per se stesso e gli altri (Boström & Schmidt-Hertha, 2017);
- la visione anticipatoria (Cecconi, 2012) dell'evento educativo che attraverso la creatività, l'immaginazione, il pensiero strategico e lungimirante si concretizza nell'atto di compiere scelte, considerare variabili, valutare tra differenti possibilità sulla base di un disegno, di un'attività creativa e originale;
- l'engagement individuale, di equipe e degli stakeholder a vario titolo coinvolti nel processo progettuale che passa, in primo luogo, attraverso il riconoscimento dell'altro (soggetto-persona in-formazione, stakeholder, membri dell'equipe, altri professionisti, etc.) quale partner insieme al quale elaborare una progettualità comune (Traverso, 2016). Questo è possibile sviluppando la capacità di orchestrare armonicamente contributi, azioni, evitando sovrapposizioni e contraddizioni in un processo dinamico e armonico;
- il *so-stare* nella complessità attraverso la messa in campo di spirito d'iniziativa e autoconsapevolezza, perseveranza e coraggio per sostenere il soggetto-persona in-formazione nel traghettarsi dalla condizione attuale verso il non ancora; valorizzandone le risorse, prendendosene cura in un'azione di scaffolding;
- il monitoraggio inteso come cura *in progress* di un processo dinamico e in costante evoluzione, sottoposto ad incertezze, a molteplici fattori che possono emergere lungo lo sviluppo dell'evento educativo. L'azione di monitoraggio consente di evidenziare, inoltre, il necessario aspetto di flessibilità che deve contraddistinguere sia la progettazione che l'educatore stesso;
- la valutazione intesa nei suoi tre momenti principali: *ex ante* – come capacità di analisi e lettura del contesto, di analisi della storia del soggetto-persona, di individuazione di limiti e risorse; *in itinere* – intendendo quindi il monitoraggio

sopra descritto; *ex-post* – come verifica dei risultati, dell’efficacia, della sostenibilità e trasferibilità di modelli e prassi;

- l’esperienza del limite che richiama il concetto di *cura sui* volta a prevenire situazione di rottura, attraverso la conoscenza di se stessi, rifuggendo da illusorie immagini di perfezione ed accettando il fallimento come possibilità dell’agire educativo che è fatto certamente di successi, ma anche di incertezze, dubbi e fallimenti. Tutti insieme, comunque, concorrono a sviluppare una professionalità educativa sostenibile.

È possibile, altresì, evidenziare alcuni aspetti problematici nella promozione di una competenza progettuale solida che deve necessariamente derivare da una continua azione di integrazione di saperi, di attuazione e sperimentazione in contesto con la relativa azione riflessiva capace di incidere sia a livello individuale sia collettivo, in un rimando circolare continuo fra teoria e prassi (Oggioni, 2014).

Probabilmente, in questo momento la difficoltà principale nel formare la competenza progettuale (ma non solo quella) all’interno dei corsi di studio L-19 consiste proprio nel garantire tale integrazione: da una parte bisogna fare i conti con una *cultura* della didattica universitaria ancora legata ai *corsi monografici*, anche per la mancanza di effettivi spazi di collegialità (Coggi, 2019); dall’altra bisogna rilevare come i laboratori (formalmente inseriti negli ordinamenti didattici dal D. Lgs n. 65/2017 e solo per i percorsi dedicati alla prima infanzia) e i tirocini si svolgano tuttora in assenza di protocolli condivisi e senza precisi modelli di riferimento.

L’agire e il progettare nella complessità – compito a cui è chiamato l’educatore come richiamato in premessa – richiede pertanto di intendere la competenza progettuale sviluppata nel percorso universitario quale condizione preliminare ma non sufficiente, da alimentare e sostenere attraverso un’azione di (tras)-formazione continua.

Riferimenti bibliografici

- Adler, A. (1993). *Il senso della vita*. Novara: De Agostini.
- Boström, A-K., & Schmidt-Hertha, B. (2017). Intergenerational relationships and lifelong learning. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(1), 1–3.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Cambi, F. (2002). *L’autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cecconi, L. (Ed.). (2012). *Intento e azione della progettazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C. (2019) (Ed.). *Innovare la didattica e la valutazione in Università*. Milano: FrancoAngeli.
- Consiglio dell’Unione Europea (2008). *The European qualifications framework for lifelong learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cornacchia, M., & Madriz, E. (2017). La liquidità dell’educatore: note per una formazione sostenibile. *Metis*, 1,7.

- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*
- Decreto Ministeriale 16 marzo 2007. *Determinazione delle classi delle lauree universitarie.*
- Decreto Ministeriale 9 maggio 2018, n. 378. *Titoli di accesso educatore servizi infanzia (articolo 14 DLgs 65/17).*
- Enriquez, E. (1980). Ulisse, Edipo e la Sfinge. Il formatore tra Scilla e Cariddi. In R. Speciale-Bagliacca (Ed.), *Formazione e percezione psicoanalitica* (pp. 111-132). Milano: Feltrinelli.
- Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. The Hague, Netherlands: The Bernard van Leer Foundation.
- Iori, V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- Legge 30 dicembre 2010, n. 240. *Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario.*
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.*
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Oggionni, F. (2014). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Palmieri, C. (2016). L'agire educativo: verso un nuovo paradigma. In L. Perla & M. G. Riva (Eds.), *L'agire Educativo* (pp.17-29). Brescia: La Scuola.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Torlone, F. (2018). Metodi e strumenti per la definizione dei contenuti core del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in Rete*, 18(3), 37–60.
- Traverso, A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa: competenza, strumenti e contesti*. Roma: Carocci.