

## Soft skills and inter-disciplinarity as core contents for the education of educative professionals

### Competenze trasversali e interdisciplinarietà come contenuti core per la formazione dei professionisti dell'educazione

---

Maria Cinque<sup>a</sup>, Andrea Dessardo<sup>b,1</sup>

<sup>a</sup> Libera Università Maria S.S. Assunta di Roma, [m.cinque@lumsa.it](mailto:m.cinque@lumsa.it)

<sup>b</sup> Università Europea di Roma, [andrea.dessardo@unier.it](mailto:andrea.dessardo@unier.it)

#### Abstract

---

It is hard to discern among hard and soft skills as far as the competencies of professional educators are concerned, especially the socio-pedagogic ones, since these are people-oriented professions. This assumption is confirmed by the analysis of the study plans and the Year Unique Forms (SUA) of the L-19 BA courses activated by Italian universities.

**Keywords:** soft skills; internship; professional educator; study plans; Italian universities.

#### Sintesi

---

È difficile distinguere tra hard e soft skill in relazione alle competenze degli educatori professionali, specie di quelli socio-pedagogici, dal momento che si tratta di professionalità particolarmente orientate al lavoro con le persone. Tale assunto trova conferma dall'analisi dei piani di studio e delle Schede Uniche Annuali (SUA) dei corsi di laurea L-19 attivati negli atenei italiani.

**Parole chiave:** competenze trasversali; tirocinio; educatore professionale; piani di studio; università italiane.

---

<sup>1</sup>Maria Cinque è l'autrice dei par. 1, 2, 5, 7; Andrea Dessardo è autore dei par. 3, 4, 6.

## 1. Introduzione

John Hattie (2009), uno dei maggiori rappresentanti della Evidence Based Education (EBE), afferma in *Visible learning*, frutto di quindici anni di ricerca su 800 meta-analisi che riuniscono più di 50.000 studi, che le aspettative e le attribuzioni degli studenti rappresentano uno dei fattori più importanti, anzi il più importante ( $d = 1.44$ ) per l'apprendimento. Questo è tanto più vero nel tipo di cambiamento che avviene nella relazione che intercorre tra un educatore professionale e la persona a lui affidata, in quanto il successo del progetto educativo richiede una trasformazione radicale, l'emergere di potenzialità e l'acquisizione di autonomie, possibili solo se motivazioni e aspettative di chi viene educato vanno nella stessa direzione di chi educa.

Edda Ducci (1967), studiosa di filosofia dell'educazione, in uno dei suoi scritti fornisce un'interessante interpretazione del mito della caverna di Platone, che viene letta come emblema del processo educativo. Sin dalla nascita la natura umana è in posizione negativa verso il proprio umanarsi. Conserva le caratteristiche di quei "fanciulli con le gambe e il collo in catene in maniera da dover stare fermi e guardare solamente davanti [...] incapaci di volgere intorno la testa" (*Repubblica*, 514a-b). La loro liberazione e guarigione dall'insensatezza potrebbe esserci non per azione esterna, ma solo per necessità interiore. L'uscita da quella caverna e la risalita verso il sole e l'Essere, la famosa *anábasis* platonica, è – secondo la Ducci – metafora dell'educazione. Il momento dell'*αναγκάζοιτο*, necessario e necessitante per un capovolgimento della dinamica interiore, è risolutivo ma pone al contempo il problema della *μέθεξις*, intesa da Edda Ducci come soddisfacimento della capacità infinita del soggetto. L'educatore, nell'interpretazione ducciana, è colui che facilita questa necessità interiore, che permette di *alzare lo sguardo* promuovendo un processo che si lega al tema dell'essere, della libertà e della crescita di tale libertà.

Oggi, in diversi ambiti, l'educatore è lo specialista della formazione e della piena realizzazione della persona, che ha tra i suoi compiti quello di elaborare e portare a realizzazione, in sinergia con altre figure professionali, un progetto educativo completo; partendo dalla situazione di partenza della persona (minore o persona in difficoltà) e dal contesto socio-culturale in cui essa è inserita (considerando anche eventuali situazioni di forte disagio), è in grado di adoperarsi efficacemente per favorire lo sviluppo della persona e per una sua maggiore integrazione sociale (soprattutto in casi di disagio).

Nella complessa società odierna la figura professionale dell'educatore è ormai presente in vari contesti (strutture residenziali, convitti, centri giovanili, mediazione culturale, animazione territoriale, scuola, cooperative sociali, etc.) con specificità operative diverse ma con un'unica mission: quella di promuovere il benessere della persona o dei gruppi di persone favorendo lo sviluppo di nuove abilità o di nuove competenze. Cyrulnik (2001) definisce l'educatore "tutore dello sviluppo e della resilienza" (p. 85), sottolineandone la funzione di promotore della capacità di fronteggiare le situazioni difficili e problematiche. L'educatore fonda la sua azione nella relazione educativa, il cui scopo è quello di aiutare l'altro a raggiungere un maggior livello di autostima, di autonomia e di senso di responsabilità, sostenendo un processo di cambiamento nel suo modo di percepire la realtà e di viverla sul piano emotivo.

Negli ultimi anni la figura dell'educatore è stata al centro di una serie di accesi dibattiti e discussioni, che ancora non si sono esauriti del tutto, culminati con l'emanazione di provvedimenti normativi che hanno distinto tre figure professionali:

- l'educatore dei servizi per la prima infanzia (0-3 anni)<sup>2</sup>;
- l'educatore professionale socio-pedagogico<sup>3</sup>;
- l'educatore professionale socio-sanitario<sup>4</sup>.

Parallelamente, l'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (Anvur), nell'ambito del progetto TECO (Test sulle Competenze), assegnava al Gruppo di Lavoro TECO-D Pedagogia il mandato di creare degli indicatori per la definizione delle conoscenze e competenze che un laureando deve aver raggiunto al termine degli studi in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19)<sup>5</sup>.

A partire dagli elementi empirici raccolti, il gruppo di lavoro Pedagogia ha realizzato un processo di costruzione condivisa di senso: nella comunità di ricerca centrale (Università di Firenze) si è provveduto alla elaborazione di prime proposte di mappe concettuali declinate secondo i descrittori di Dublino organizzate per Obiettivi Formativi Finali (OFF).

I sei OFF della L-19 elaborati dal gruppo di lavoro Anvur/Pedagogia sono:

1. OFF1. Costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale;
2. OFF2. Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi;
3. OFF3. Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi;
4. OFF4. Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi;
5. OFF5. Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento;
6. OFF6. Management delle organizzazioni educative e formative.

---

<sup>2</sup> Figura definita a livello nazionale dal D.Lgs n. 65/2017 e dal D.M. n. 378/2018, che stabiliscono i seguenti requisiti: possesso della laurea triennale in Scienze dell'Educazione (L-19) con indirizzo specifico (acquisizione dei crediti formativi indicati nell'Allegato B del D.M. n. 378/2018) o in alternativa possesso della laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria integrata da un corso di specializzazione per complessivi 60 CFU (i cui contenuti sono stabiliti dal D.M. n. 378/2018).

<sup>3</sup> Riconosciuta giuridicamente dalla L. n. 205/2017 (commi 594-601), che ha attribuito tale qualifica a chi consegue la laurea triennale nella classe di laurea L-19 (Scienze dell'Educazione e della Formazione).

<sup>4</sup> Definita dal D.M. n. 520/1998 del Ministero della Sanità e collocata dalla L. n. 3/2018 tra le professioni sanitarie della riabilitazione. La legge e il relativo decreto attuativo D.M. n. 378/2018 hanno costituito un albo degli educatori professionali, prevedendo l'iscrizione obbligatoria per l'esercizio della professione. Requisito per l'abilitazione è il possesso di una laurea triennale nella classe di laurea L-SNT 2 (classe delle lauree in professioni sanitarie della riabilitazione).

<sup>5</sup> Alla fase di definizione dei contenuti core hanno preso parte docenti di dieci corsi di laurea di nove Università italiane: Bergamo, Bologna (che ha partecipato con i suoi due CdL-L19 in Educatore per i servizi per l'infanzia e Educatore sociale e culturale), Firenze, Macerata, Padova, Salerno, Siena, Torino, Trieste.

Ciascun OFF è stato declinato in Obiettivi Formativi Specifici, nella loro dimensione disciplinare e trasversale, secondo i descrittori di Dublino:

1. D1. Conoscenza e capacità di comprensione;
2. D2. Conoscenza e capacità di comprensione applicata;
3. D3. Autonomia di giudizio;
4. D4. Abilità comunicative;
5. D5. Capacità di apprendere.

La presente ricerca, con riferimento ai descrittori di Dublino 3, 4 e 5, ha voluto indagare la dimensione trasversale delle competenze in uscita dai CdS in Scienze dell'educazione e della formazione, così come descritti nella Scheda Unica Annuale (SUA) e nei piani di studio dei singoli CdS. Il focus è posto soprattutto sulle cosiddette *soft skill* che, in ambito educativo, sono spesso così fortemente *intrecciate* con le *hard skill*, da non rendere possibile una distinzione netta tra le due.

## **2. Le competenze trasversali dell'educatore alla luce delle principali ricerche sulle soft skill**

Negli ultimi anni molte ricerche (ISFOL, 2012; Levy & Cannon, 2016; Luzzatto, Mangano, Moscati, & Pieri, 2012; Manpower Group, 2012; 2014;) si sono concentrate sul tema delle *soft skill*, soprattutto a causa di un'istanza, proveniente dal mondo del lavoro, che ha ridimensionato l'importanza delle competenze tecniche a favore di un insieme più ampio di abilità, spostando l'attenzione dal semplice *sapere* o *saper fare* alla complessità dell'agire (Ciappei & Cinque, 2014).

Allo stato attuale, i Paesi dell'EU hanno diverse metodologie e approcci per l'insegnamento e la valutazione delle competenze trasversali. Un altro ostacolo è rappresentato dall'assenza di un linguaggio comune. Ci sono diversi modi di nominare le *soft skill* (a volte chiamate anche *competenze*), diverse definizioni, diversi modi di classificarle e raggrupparle. Solo per fare alcuni esempi: *life skills* (WHO, 1993); competenze trasversali (ISFOL, 1998); competenze chiave per una vita di successo e un buon funzionamento della società (OECD, 2003); competenze generiche (González & Wagenaar, 2008); competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione n. 962/2006); competenze trasferibili (EC, 2011).

A queste diverse denominazioni corrispondono altrettanti modelli e classificazioni delle competenze trasversali. Tra i più recenti contributi l'aggiornamento della Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea relativa alle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Raccomandazione n. C189/2018) evidenzia la necessità di valorizzare le competenze imprenditoriali, sociali e civiche. La capacità di risolvere problemi, il pensiero critico, la cooperazione, la creatività e l'autoregolamentazione sono indicati nel documento come strumenti per applicare ciò che si è appreso e per essere in grado di produrre nuove conoscenze. Viene inoltre posto l'accento sulla necessità di investire in nuove modalità di apprendimento, attraverso la creazione di ambienti più flessibili e una sempre maggiore unione tra l'apprendimento formale e non formale.

In Italia il dibattito sulle competenze trasversali è stato introdotto soprattutto dall'Istituto per lo Sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL), il quale, a questo proposito, ha operato una distinzione in termini di:

- *multidimensionalità*, intendendo con questo termine il possesso di capacità strategiche, flessibilità, soluzione di problemi;
- *dinamicità*, area che raggruppa competenze intese come processo di apprendimento coinvolgente aspetti cognitivi, emotivi e sociali;
- *soggettività*, nel senso che il percorso che l'individuo costruisce deriva anche dai suoi valori e dalle sue preferenze.

Secondo l'ISFOL le competenze trasversali fanno dunque riferimento ad operazioni fondamentali proprie di qualunque persona posta di fronte ad un compito o a un ruolo lavorativo (e non): diagnosticare (la situazione, il compito, il ruolo organizzativo, il problema, se stesso), relazionarsi con altri per rispondere alle richieste della situazione lavorativa (fatta di persone, macchine e strumenti, regole, procedure, etc.), affrontare le richieste specifiche (della situazione, del compito, del problema, del ruolo), riflettere sul proprio agire e sulle esperienze vissute nella vita professionale e lavorativa.

Possedere un buon bagaglio di competenze trasversali significa saper collegare in modo proficuo il pensiero all'azione, combinando insieme *il sapere* in nostro possesso, che è condiviso in quanto derivante dal riconoscimento sociale, il nostro *saper fare*, che è manifesto in quanto si traduce in azione, ed il nostro *saper essere*, che è un qualcosa di soggettivo che ci rende unici.

Tutto ciò è particolarmente rilevante per chi opera in ambito educativo. Il profilo professionale dell'educatore (sia esso socio-pedagogico o dell'infanzia) è complesso e polivalente, in quanto opera in differenti contesti e si relaziona con un'utenza distribuita su tutte le età della vita.

Come osserva Buccolo (2019), per i professionisti dell'educazione (educatore e pedagogista) gli ambiti in cui è possibile realizzare servizi e attività educative possono essere classificati:

- per beneficiari (infanzia, adolescenza, età adulta: individualmente, in gruppi familiari e di pari);
- per dimensioni o settori dell'esperienza dei beneficiari (ambiti scolastico, sociale, del welfare, sanitario, ambientale, culturale, motorio, lavorativo, giudiziario, dello sviluppo umano);
- per finalità di ricerca e formazione dei professionisti della filiera.

Per i professionisti della formazione (formatore ed esperto di formazione) gli ambiti in cui è possibile realizzare servizi e attività formative possono essere classificati:

- per beneficiari (giovani e adulti che si preparano al lavoro, che lavorano, che, usciti dal lavoro, si preparano a rientrarvi);
- per funzioni (tecniche, specialistiche, specializzate);
- per settori lavorativi pubblici e privati, per finalità di ricerca e formazione dei professionisti della filiera.

A conferma di quanto le competenze trasversali e soft skill siano centrali per declinare i learning outcome del profilo di educatori e formatori (Romano, 2017), l'educatore professionale socio-pedagogico è stato definito un "vero e proprio mestiere dell'umano" (Mori, Giunti, & Faggioli, 2019, p. 400 che si colloca all'interno della categoria dei *professionisti dell'aiuto, un gancio a cui aggrapparsi* nei contesti unici e imprevedibili in cui opera, un possibile motore della mediazione tra le diverse agenzie formative formali, non formali ed informali (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2018).

### 3. Metodologia

Il presente studio ha preso in rassegna l'offerta formativa presentata nelle diverse Schede Uniche Annuali (SUA) e nei piani di studio pubblicati sui siti web dei corsi, per verificare in quanti di essi siano previste attività che facciano esplicito riferimento a competenze trasversali o soft skill o se la loro trasmissione possa essere desunta dalle ore di tirocinio e di laboratorio. Sono state analizzate le SUA presenti sul sito University relative alla classe L-19. Inoltre, sono stati analizzati i piani di studio dei singoli CdS in Scienze dell'educazione per rilevare la presenza di corsi specificamente dedicati alle competenze trasversali e/o l'indicazione di metodologie didattiche utilizzate all'interno di corsi curriculari per favorire lo sviluppo di questo tipo di competenze.

### 4. Il corpus analizzato

I corsi di laurea afferenti alla classe L-19 sono, in tutta Italia, all'a.a. 2019-2020, 47: 37 attivati presso atenei statali (in alcune sedi ve n'è più d'uno: a Roma Tre vi sono tre corsi, di cui uno con didattica in prevalenza a distanza, e due a Bologna, a Reggio Emilia e presso l'Università di Padova, nei poli di Padova e Rovigo); quattro in università private (Lumsa, Libera Università di Bolzano, Università Cattolica e Università degli Studi "Suor Orsola Benincasa"); sei in università telematiche (E-Campus, "Niccolò Cusano", Pegaso, IUL, "Giustino Fortunato" e "Guglielmo Marconi"). I due corsi di Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Padova, nonostante la medesima denominazione, offrono tuttavia quattro differenti curricula nelle due sedi: a Rovigo Educazione della prima infanzia ed Educazione sociale e animazione culturale, a Padova Formazione e sviluppo delle risorse umane e Scienze dell'educazione.

La massima parte dei corsi di laurea reca la denominazione di Scienze dell'educazione (15 su 47) o di Scienze dell'educazione e della formazione (18), spesso ulteriormente definite secondo curricula o percorsi rivolti alla cura dell'infanzia o alla formazione professionale di educatori socio-pedagogici variamente definiti (degni di nota è la distinzione operata a Genova tra Scienze dell'educazione, Educazione e sicurezza sociale ed Educatore dei servizi educativi dell'infanzia); nelle Università di Bologna e Roma Tre a ciascun profilo professionale corrisponde un diverso corso di laurea. L'Università di Firenze articola invece il corso su tre curricula: oltre al classico Educatore per la prima infanzia, vi è una chiara distinzione tra Educatore per l'età adulta e la terza età ed Educatore per l'inclusione della disabilità e del disagio giovanile.

Vi sono però anche corsi caratterizzati da percorsi di studio che mostrano sensibilità e preferenze disciplinari sostanzialmente diverse, come nel caso dell'Università "Gabriele d'Annunzio" di Chieti e Pescara (Filosofia e scienze dell'educazione) e di Ferrara (Scienze filosofiche e dell'educazione), o percorsi originali per la formazione di altre figure professionali (*Digital education* presso l'Università di Modena e Reggio Emilia e Scienze dell'educazione e della comunicazione a Messina). A Reggio Emilia, dove vi è anche uno specifico corso in Scienze dell'educazione per il nido e le professioni socio-pedagogiche, la laurea in Digital education offre ben cinque diversi indirizzi dal profilo schiettamente interdisciplinare: *Digital instructional designer*; Educatore nei contesti digitali; *Digital humanities* per la formazione; Esperto della formazione digitale nei contesti socio-sanitari.

Gli altri atenei in genere hanno scelto l'uno o l'altro dei due principali curricula istituendo corsi che, al di là delle esatte denominazioni, sono volti alla formazione o di educatori della prima infanzia o di educatori sociali.

## 5. Le soft skill nelle SUA

Nelle schede, tra le competenze trasversali in uscita del laureato in Scienze dell'Educazione, sono in primis indicate la capacità di cogliere e analizzare la complessità, in particolare quella della società contemporanea, di cogliere le problematicità delle situazioni educative e analizzare i problemi emergenti in situazioni di lavoro educativo, di leggere i contesti e coglierne la specificità, di leggere i bisogni educativi e rispondere a questi bisogni, siano essi funzionali alla crescita psico-fisica e culturale dei più piccoli oppure relativi a situazioni di disagio, disabilità e marginalità sociale (Figura 1).

- Saper analizzare la complessità sociale e i modelli culturali esistenti (Università di Firenze);
- Il laureato, pertanto, verrà preparato a cogliere la problematicità delle situazioni educative nei diversi contesti e in riferimento a diversi soggetti analizzandole da punti di vista diversi (sociale, culturale, psicologico) al fine di formulare autonomamente adeguate ipotesi di intervento (Università di Bari);
- Capacità di analizzare i problemi emergenti in situazioni di lavoro educativo (Lumsa di Roma);
- Capacità di leggere criticamente i contesti dell'interazione educativa, mettendo in luce i nodi conflittuali legati al pluralismo culturale che li caratterizza (Università di Palermo).
- Capace di cogliere la specificità culturale, sociale e professionale dei contesti professionali in cui è chiamato ad operare (Università di Siena);
- Capacità di leggere e interpretare i bisogni educativo-formativi e le risorse della persona e della comunità, e capacità di promuovere interazioni costruttive tra persone, gruppi e culture (Università di Palermo);
- [Capacità di] interpretare e rispondere con efficacia ai bisogni di crescita psico-fisica e culturale dei più piccoli (Università di Bari);
- Rilevare e documentare situazioni di disagio, disabilità e marginalità sociale (Università di Bologna).

Figura 1. Capacità di cogliere e analizzare la complessità.

Solo poche schede si riferiscono esplicitamente alle soft skill o alle competenze trasversali (Figura 2).

- Il percorso formativo si declina in diverse aree di apprendimento mirate all'acquisizione di conoscenze, competenze e soft skill (Università di Parma);
- Abilità e competenze trasversali (soft skill), per un'adeguata gestione dei bisogni formativi propri e dell'educando, in un'ottica di adeguamento continuo delle competenze dell'educatore alla mobilità dei contesti lavorativi e sociali (Università di Parma);
- Competenze trasversali di tipo relazionale, comunicativo, organizzativo e istituzionale (Università di Salerno);
- Competenze comunicative trasversali (Università Roma Tre);
- Competenze trasversali per lavorare in autonomia o all'interno delle organizzazioni (Università di Siena).

Figura 2. Esempi di riferimento esplicito alle soft skill nelle SUA.

Le abilità comunicative sono quelle maggiormente indicate, con diverse accezioni: comunicazione efficace, in piccoli e grandi gruppi, capacità di comunicare in maniera chiara a specialistici e non specialistici, di mediare attraverso la comunicazione, di conoscere e utilizzare la comunicazione verbale e non verbale, di saper riflettere sulla propria comunicazione e saper presentare in pubblico, di saper strutturare

l'argomentazione, saper negoziare, gestire i rapporti interpersonali ed eventuali situazioni critiche, saper differenziare la comunicazione, sapere comunicare in ambienti digitali, conoscere le metodologie della comunicazione e dell'educazione mediale. Direttamente collegate alle competenze comunicative sono le competenze di ascolto, le capacità empatiche e la capacità di comprendere e guidare dinamiche relazionali, nonché il dialogo con diversi tipi di interlocutori, con le famiglie e con le istituzioni, all'interno della propria comunità di pratica (Figura 3).

- Sviluppare capacità di osservazione e di ascolto degli altri (Università di Chieti e Pescara);
- Sapere ascoltare gli interlocutori, sviluppando una comunicazione efficace, riconoscendo e impiegando tecniche e terminologie proprie delle discipline psico-pedagogiche e adeguando le forme della comunicazione ai contesti e alle situazioni (Università della Calabria);
- Avere capacità di ascolto empatico (Università di Firenze);
- Capacità empatiche che favoriscono il confronto autentico con l'altro, specie se in condizione di svantaggio personale-sociale-familiare e culturale (Università di Sassari);
- Il laureato è in grado di comprendere e guidare dinamiche relazionali, conducendo colloqui individuali, di famiglia e di gruppo (Università di Bologna);
- Interagire e collaborare con le famiglie, con la rete dei servizi e con il sistema formativo integrato (Università di Genova);
- Sapere dialogare con gli altri interlocutori che intervengono sugli stessi processi nei quali egli esercita la propria professionalità educativa: colleghi, enti locali, decisori politici, familiari, esperti di altre discipline o aree di competenza, instaurando un dialogo positivo (Università di Firenze);
- Capacità di dialogare con le istituzioni, i gruppi e le reti sociali altri (Università del Salento);
- Capacità di dare un apporto valido nell'ambito di comunità di pratiche (Università del Salento);
- Comunicare e rendere visibile alla comunità professionale di appartenenza il senso della propria azione (Università di Macerata).

Figura 3. Abilità comunicative.

Le abilità comunicative e sociali sono inoltre strettamente legate alla relazione interpersonale e all'agire educativo, soprattutto con persone in difficoltà, all'entrare in relazione con persone in situazione educativa; si collegano alle abilità di gestione delle emozioni coinvolte in tutte le relazioni educative (Figura 4).

- Gli studenti dovranno dimostrare il possesso di adeguate competenze comunicativo-relazionali e di abilità sociali utili alla costruzione della relazione educativa, all'organizzazione e alla gestione dei gruppi, e al lavoro di équipe e di raccordo interistituzionale (Università di Bari);
- Al termine degli studi lo studente ha adeguate competenze comunicativo-relazionali e di abilità sociali utili alla costruzione della relazione educativa nei futuri contesti lavorativi (Università Suor Orsola Benincasa, Napoli);
- Capacità di comunicare in modo efficace, costruttivo e flessibile nella relazione educativa (Università di Padova);
- Capacità di gestire adeguatamente la comunicazione formativa (Università del Salento).
- Consapevolezza di utilizzo espressivo, finalizzato e contestualizzato della narrazione, dei linguaggi verbali e non verbali, nelle attività di cura, educazione, socializzazione e gioco delle bambine e dei bambini, nei rapporti con le famiglie, con gli altri educatori e con gli operatori del Sistema integrato dei servizi (Università Roma Tre);



- Alla relazione interpersonale, soprattutto con persone che vivono situazioni di crisi prodotte dalle difficoltà di adattamento ad una o più fasi dell'arco di vita, nella prospettiva di un lavoro di rete con altri operatori il cui intervento riguarda rilevanti problematiche pedagogiche e formative (Lumsa, Roma);
- Entrare in relazione con soggetti in situazione educativa e con le loro figure di riferimento (genitori e/o figure parentali, docenti, figure sanitarie, assistenziali, specialistiche, etc.) Per creare sinergia e alleanza formativa, anche in situazioni di comunicazione interculturale (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Specifiche competenze comunicative sono relative all'abilità nella gestione delle emozioni implicate in tutte le relazioni educative e rimandano alle capacità di: conoscere e riconoscere le proprie emozioni e quelle altrui; controllare le emozioni eccessive quando le circostanze lo richiedono; dimostrare disponibilità all'ascolto; coinvolgere altre persone e dare loro importanza; prevenire e mediare conflitti; adottare un atteggiamento positivo improntato ad apertura mentale ed estroversione. (Università Roma Tre).

Figura 4. Capacità relazionali e intelligenza emotiva.

Altre competenze di rilievo sono la capacità di applicare in modo critico e autonome le strategie e le tecniche, di osservare, raccogliere ed interpretare i dati e le informazioni, elaborare giudizi motivati in ottica interdisciplinare, le competenze di problem solving, ovvero la capacità di saper identificare problemi e individuare soluzioni (Figura 5).

- Usare le competenze strumentali (scrittura, espressione orale, informatica, lingue straniere) in modo da favorire la capacità di sapersi relazionare con gli altri, identificarsi nel proprio ruolo lavorativo e saper lavorare in gruppo (Sapienza Università di Roma);
- Capacità di utilizzare e applicare in modo critico e autonomo le strategie, le tecniche e gli strumenti della progettazione educativo-didattica, con un'attenzione specifica all'assunzione della responsabilità del proprio ruolo all'interno della rete territoriale dei servizi alla persona e alla comunità (Università di Bari);
- Autonomia di giudizio intesa come capacità di osservare, raccogliere ed interpretare dati e informazioni utili a consentire l'assunzione di decisioni, la valutazione di processi e prodotti, la riflessione su temi sociali, scientifici o etici ad essi connessi (Università di Cagliari);
- Al termine del percorso il laureato ha acquisito la capacità di osservare e di valutare i processi educativi finalizzata alla risoluzione dei problemi associati, la capacità di elaborare giudizi motivati in un'ottica sistematicamente interdisciplinare e in relazione alle situazioni affrontate, la capacità di collegare i giudizi ad altre esperienze professionali e umane, contemplando sia la possibilità di personalizzare e modulare gli interventi nel dialogo costante con i destinatari, sia la possibilità di modificare il giudizio in relazione ai contesti operativi e alle loro interazioni (Università di Bergamo);
- Raccogliere, organizzare e interpretare i dati; rappresentarsi efficacemente i problemi e individuare possibili soluzioni (Università Cattolica di Milano);
- Avere la capacità di lavorare per obiettivi e di procedere per problem solving (Università di Macerata).

Figura 5. Capacità critiche, strategiche e strumentali.

Un accento particolare è posto sull'utilizzo delle competenze trasversali per relazionarsi con gli altri, interagire e lavorare in gruppo, prendere parte a progetti condivisi, saper svolgere interventi educativi condivisi (*team teaching*) e saper gestire i conflitti, anche in ottica interculturale (Figura 6).

- Capacità di interazione e cooperazione nei gruppi di lavoro (Università di Padova);
- Acquisiranno, inoltre, capacità di comunicazione funzionale e interpersonale finalizzata al team building e al team leading (Università di Chieti);
- Sapere prendere parte a progetti condivisi, assumendo ruoli e mansioni nell'ottica del lavoro di gruppo o di team (Università di Firenze);
- Essere in grado di lavorare in gruppo in modo efficace e propositivo e di gestire le oscillazioni fra il momento dell'individualizzazione dell'intervento e quelle di socializzazione (Università Roma Tre);
- La conoscenza dei principali elementi di lavoro di gruppo, teamwork (Lumsa, Roma).
- Saper condurre, nell'ambito di contesti collegiali, attività di team teaching e di collaborazione con altre figure contestuali attive (Università E-Campus);
- Possiede capacità di operare in contesti organizzativi e comunitari diversi, anche nell'ottica interculturale della gestione delle incomprensioni e dei conflitti (Università dell'aquila);
- Sa utilizzare strategie e strumenti di networking (Università di Siena).

Figura 6. Capacità di cooperare e lavorare in team.

Infine, tra le competenze trasversali attese al termine del corso di laurea in Scienze dell'Educazione, la capacità di riflettere sul proprio operato, sulla propria professionalità, di sviluppare competenze metacognitive e promuovere azioni mirate all'autoaggiornamento. Il laureato L-19 saprà anche tener presenti aspetti etici e deontologici, con un atteggiamento professionale orientato a riflettere sui propri sistemi di valori e significati in rapporto alle problematiche educative (Figura 7).

- Il laureato dovrà aver imparato a riflettere sui contenuti e sui metodi di studio e possedere l'atteggiamento riflessivo e critico sulle proprie pratiche educative e organizzative necessario per intraprendere gli studi successivi con un buon grado di autonomia (Università di Bergamo);
- Sapere praticare attitudine e competenza riflessiva sul proprio agire professionale (Università di Firenze);
- Sa usare l'esperienza come fonte di conoscenze e sa sottoporla ad esame critico; è capace di utilizzare l'esperienza personale per promuovere azioni di autovalutazione orientate allo sviluppo professionale (Università di Siena);
- I laureati avranno maturato capacità metacognitive utili alla gestione autonoma dei processi di apprendimento, propri e altrui (Università E-Campus);
- Al termine del percorso accademico il laureato sviluppa metacompetenze utili ad apprendere in modo autonomo, critico e riflessivo ed essere così in grado di acquisire sempre nuove e aggiornate conoscenze, competenze e abilità inerenti al campo degli studi relativi all'educazione e alla formazione (Università di Foggia);
- Riconoscere il valore e significato della formazione continua e dell'autoapprendimento ai fini della propria crescita personale, culturale e professionale (Università di Firenze).
- Il professionista riconosce e mette in pratica la necessità dell'apprendimento autonomo e l'opportunità di un processo di formazione continua per affinare la propria ricerca e i propri interventi (Università di Genova);
- Saper riflettere sul proprio percorso formativo e professionale e migliorare la propria formazione scientifica e professionale, anche attingendo a fonti bibliografiche aggiornate e pertinenti (Università di Macerata);
- Sviluppare quella flessibilità conoscitiva e quella plasticità contestuale utili per rispondere in maniera costantemente adatta alle nuove manifestazioni culturali ed economiche (Università di Messina);
- Sviluppare una specifica sensibilità per gli aspetti etici e deontologici connaturati con l'esercizio della professionalità educativa (Università Cattolica);

- Assumere un atteggiamento professionale autonomo, orientato deontologicamente, capace di riflettere criticamente sull’impatto delle proprie azioni (Università di Cagliari);
- Saper collocare il proprio agire professionale in un orizzonte di valori e di significati, il cui centro è rappresentato dalla dignità e dalla promozione della persona umana, dei suoi diritti fondamentali e delle sue risorse individuali, sociali e culturali (Università di Firenze);
- Riflettere sui propri sistemi valoriali in rapporto alle problematiche educative (Università di Padova).

Figura 7. Capacità di promuovere lo sviluppo di competenze metacognitive e di azioni mirate all’autoaggiornamento.

Ovviamente il laureato L19 deve essere anche in grado di promuovere le competenze sopra descritte nei soggetti in età evolutiva o in difficoltà, favorendo i processi di sviluppo e crescita emotiva, comunicativa, relazionale e sociale (Figura 8).

- Riconosce e promuove le competenze emotive, cognitive, senso-motorie, relazionali, simboliche e comunicative delle bambine e dei bambini (Università di Bologna);
- Sa costruire percorsi integrati valorizzando le individualità culturali, di genere e considerando le disabilità dei bambini (Università di Bologna);
- Sa costruire percorsi integrati supportando lo sviluppo e l’acquisizione da parte dei bambini e delle bambine di competenze psicomotorie, cognitive, affettive-relazionali, comunicativo-linguistiche e sociali (Università di Bologna);
- Riconoscere e valorizzare i diversi punti di vista espressi dai soggetti coinvolti nelle relazioni e nei contesti educativi e formativi presi in esame (Università di Cagliari);
- Individuare, valorizzare e promuovere le molteplici dimensioni cognitive, volitive, affettive e sociali della persona adottando approcci diversificati idonei (Università di Padova);
- Capacità di riconoscere e promuovere le competenze relazionali e comunicative (narrazione, linguaggi verbali e non verbali) delle bambine e dei bambini nelle attività di cura, educazione, socializzazione e gioco (Università Roma Tre);
- Promuovere, facilitare e sostenere, all’interno di strutture adeguate, tra cui anche gli asili nido, i processi di crescita affettiva, cognitiva e di cura, nonché il soddisfacimento di bisogni quali la socializzazione, il sostegno e l’aiuto personalizzato e l’arricchimento culturale (Lumsa, Roma).

Figura 8. Capacità di favorire processi di crescita e sviluppo.

## **6. L’insegnamento delle soft skill all’interno dei CdS in Scienze dell’educazione**

Per quanto riguarda l’analisi dei piani di studio, l’ipotesi di partenza era che tali attività fossero eventualmente presenti maggiormente nei percorsi volti alla formazione di educatori sociali, ritenendo che tali competenze costituiscano un bagaglio di abilità difficilmente distinguibili dalle *hard skill* professionali, in quanto la figura dell’educatore è destinata a lavorare in contesti umani complessi e talora difficilmente prevedibili, nei quali la negoziazione e la gestione dei rapporti interpersonali – ivi compresi quelli con i colleghi – risultano essere capacità irrinunciabili.

Tale ipotesi è confermata con particolare evidenza dalla scelta operata a Catania dove, mentre nel curriculum per Educatori nei servizi per l’infanzia sono previsti solo laboratori

strettamente collegati alle materie d'insegnamento, nel curriculum per Educatore sociale di comunità vi sono, tra gli altri, dei laboratori di Metodi e tecniche di intervento in contesti educativi speciali, *Career counseling* e Metodologie per la comparazione diacronica e sincronica dei sistemi educativi. Similmente a Genova che, come già ricordato, predispone tre curricula, dal tirocinio (10 CFU) sono apparentemente dispensati gli studenti che intendono lavorare nei servizi per l'infanzia. Anche all'Università di Trieste i laboratori (Pedagogia speciale per l'adolescenza e l'età adulta e Psicologia generale per l'adolescenza e l'età adulta) sono riservati agli educatori socio-pedagogici, mentre gli educatori dei servizi per l'infanzia hanno 2 CFU in più di tirocinio al secondo anno, oltre ai 12 del terzo, comuni ai colleghi dell'altro curriculum. Sembra invece smentirci la scelta operata a Macerata, dove si riservano i 5 CFU di attività laboratoriali a frequenza obbligatoria al solo percorso in Educatore dei servizi educativi per l'infanzia.

Va detto però che, in linea generale, i corsi che prevedono specifiche attività curriculari di competenze trasversali, variamente nominate, sono decisamente pochi, sebbene da quasi tutti i piani di studio si capisca come esse siano ben presenti a chi ha compilato i programmi.

Da quanto osservato ve ne sono all'Università Cattolica di Milano (un laboratorio al terzo anno sulla gestione delle relazioni); alla Lumsa, dove al secondo o al terzo anno è possibile scegliere, tra altre attività, 6 CFU di *soft skill* e *service-learning*; all'Università del Salento con 2 CFU obbligatori al primo anno di Competenze utili per il mondo del lavoro.

Le proposte più ampie sono però quelle offerte dall'Università di Siena e di Urbino. La prima al secondo anno prevede ben 4 CFU obbligatori di Orientamento al lavoro, mentre la seconda predispone un'offerta più variegata con laboratori diversi orientati alle diverse specializzazioni: un Corso di scrittura (4 CFU), un Laboratorio di formazione professionale per l'educatore socio-pedagogico (2 CFU) parallelo a quello di Formazione professionale per l'educatore dell'infanzia (2 CFU), e i laboratori di Organizzazione e di Progettazione da 3 CFU ciascuno.

L'Università di Bologna provvede a un Laboratorio di formazione professionale per l'educatore sociale e culturale; l'Università di Cassino e del Lazio meridionale, tra gli insegnamenti a scelta del terzo anno, offre Tecniche di argomentazione (Teorie dell'argomentazione è previsto nel curriculum di Scienze dell'educazione dell'Università di Padova).

Ma in genere, come già si è detto, quasi tutte le università prevedono dei laboratori che, pur sotto etichette che non richiamano direttamente le competenze trasversali (anche se esse sono quasi sempre nominate nella SUA), impartiscono abilità che possono sicuramente essere comprese in quest'ambito.

Si vedano per esempio tra le Attività didattiche sussidiarie integrative (ADSI) dell'Università di Bergamo, tra le quali vi sono la formazione a distanza, rivolta in particolar modo agli studenti lavoratori, e i percorsi di supporto personalizzato, oltre ai laboratori: sono approfondimenti su competenze quali l'elaborazione della tesi di laurea, la visita a biblioteche specializzate, tutoraggio per il miglioramento del metodo di studio e per i DSA, etc.

Interessante è l'offerta di insegnamenti opzionali predisposta dalla Libera Università di Bolzano, insegnamenti tra i quali vi sono dei Colloqui motivazionali nell'ambito dell'educazione e servizio sociale e l'Introduzione alla scrittura accademica e corsi così denominati: *L'auto-determinazione in area sociale: le Cooperative Sociali come organizzazioni democratiche*; *Lavoro sistemico in campo sociale*; *Partecipazione attiva a congressi e conferenze*; *Apprendimento esperienziale e team building*.

All'Università "Suor Orsola Benincasa" il corso di Scienze dell'educazione si articola, come a Genova, su tre curricula: Educatore professionale socio-pedagogico nei contesti scolastici e nei servizi culturali; Educatore dei servizi educativi per l'infanzia; Educatore professionale socio-pedagogico nei servizi socio-assistenziali. Vi sono laboratori in tutti e tre: *Giocando s'impara: tecniche per l'animazione e la comunicazione teatrale* rivolto agli educatori dell'infanzia, un Laboratorio teatrale e i Gruppi di lavoro *intelligenza collettiva* per gli educatori socio-pedagogici (nel precedente piano era presente anche un Laboratorio di *Tecniche di ascolto*); nel curriculum Educatore professionale socio-pedagogico nei servizi socio-assistenziali tra i laboratori risulta anche *La relazione con l'altro. I salotti del benessere*.

Tra i corsi che includono le attività laboratoriali all'interno dei corsi disciplinari, merita di segnalare l'ampia offerta dell'Università di Palermo, dove quasi tutte le discipline, oltre alle ore di didattica frontale, prevedono alcuni CFU di esercitazioni o approfondimenti con didattiche attive, e il caso di Roma Tre, presso il cui corso di Scienze dell'educazione per educatori e formatori, al primo anno vi è un Laboratorio di inclusione sociale, al secondo un laboratorio di Bilancio delle competenze e al terzo si può scegliere, all'interno del corso di Sociologia delle organizzazioni, tra un Laboratorio di apprendimento organizzativo e Strumenti di empowerment nelle organizzazioni.

Tra le università telematiche molta attenzione ai laboratori, per numero di CFU (6) e per varietà, è data dalla "Guglielmo Marconi", nell'orientamento di Educazione sociale e di comunità: si tratta di cinque diversi laboratori da 1 o 2 crediti, che interessano tutti e quattro i SSD di area pedagogica e il SSD M-PSI/04.

Diversi atenei tendono inoltre a dare ai corsi del SSD M-PED/04 una particolare curvatura relativa alla progettazione, all'organizzazione e alla valutazione dei servizi educativi. Alla Lumsa, per esempio, per tutti e due gli indirizzi, vi sono i corsi di Organizzazione e gestione delle istituzioni educative e sociali (6 CFU) e di Progettazione e valutazione nei servizi educativi per l'infanzia (9 CFU). La Lumsa offre inoltre dei laboratori differenziati per ciascuno degli indirizzi: di Attività sensoriali e di Osservazione (collegato al corso di Psicologia dello sviluppo) per gli studenti che intendono diventare educatori dell'infanzia; di Tecnologie per l'integrazione e la disabilità e di Animazione musicale per chi desidera operare in ambito sociale.

Vi sono infine i tirocini, previsti da quasi tutti i corsi, con le apparenti eccezioni di Messina e delle due università telematiche E-Campus e UniPegaso, mentre a Genova e a Reggio Emilia essi sono previsti solo per alcuni curricula: a Genova sembrano non riguardare i futuri educatori d'infanzia e a Reggio quelli di Digital education. In genere i crediti destinati alle attività di tirocinio variano tra i 9 e i 12, con Verona che ne prevede 15 e L'Aquila ben 18, tra diretto e indiretto.

## 7. Conclusioni

Dall'analisi delle soft skill descritte nelle SUA e dell'offerta formativa emerge un quadro variegato della professionalità dell'educatore in cui forse è poco opportuno distinguere tra hard e soft skill, tra competenze curricolari e trasversali.

Piuttosto, è opportuno parlare di competenze politiche, etiche, strategiche e organizzative. Già in un precedente contributo (Ciappei & Cinque, 2014) era stato elaborato un modello PESO delle competenze che venivano raggruppate in quattro cluster:

- *politiche* (comunicazione, gestione dei conflitti, gestione delle reti relazionali, orientamento al cliente/utente, leadership);
- *etiche* (*commitment*, miglioramento continuo, tolleranza allo stress, capacità di adattarsi ai diversi contesti culturali, equilibrio tra vita lavorativa e vita familiare, capacità di far crescere gli altri);
- *strategiche* (consapevolezza di sé, crescita personale, capacità di apprendimento, creatività e innovazione, orientamento al risultato, visione imprenditoriale);
- *organizzative* (*teamwork*, capacità manageriali, di gestione di sé e degli altri, capacità di ricerca ed elaborazione delle informazioni, programmazione e pianificazione).

Il modello PESO prende in esame il governo dell'agire in senso lato, non solo quello dell'educatore. Ciononostante, la tassonomia si applica bene all'agire educativo e formativo alla base delle core competence dell'educatore. Per applicare la tassonomia ai contenuti *core* del corso di Scienze dell'educazione e della formazione, facciamo riferimento al modello originario (Ciappei, 2002), in cui si evidenziano sei aspetti del governo (politico, etico, strategico, organizzativo, gestionale e tecnologico) che generano (e ne sono in parte generati) le dimensioni orientamento/ordinamento e prassi/pragma/poiesi (concetti ripresi dalla filosofia aristotelica) (Figura 9).

	<i>Orientamento</i>	<i>Ordinamento</i>
<b>Prassi</b>	Politica	Etica
<b>Pragma</b>	Strategia	Organizzazione
<b>Poiesi</b>	Gestione	Tecnologia

Figura 9. Modello PESO (Ciappei, 2002).

Un primo tentativo di applicare il modello agli obiettivi formativi finali del corso di Scienze dell'educazione e formazione mostra come si possono considerare appartenenti alla politica i contenuti relativi alle teorie educative, alle epistemologie professionali in prospettiva storico-evolutiva e politico-economica; si ricollegano all'etica le dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti (il saper agire nei diversi contesti); fanno parte delle competenze strategiche le metodologie della ricerca empirica e quelle per l'analisi dei bisogni e della domanda formativa nelle diverse età e molteplici contesti sociali e organizzativi; rientrano nell'organizzazione tutte le metodologie e i modelli per l'ideazione, la progettazione e la valutazione nel campo dell'educazione formale, non formale, informale; appartengono alla gestione i principi, i metodi e gli strumenti tecnico-operativi per la programmazione e la gestione integrata degli interventi, dei servizi e delle organizzazioni; infine, possono considerarsi nell'ambito delle *tecnologie* i metodi e le tecniche per gestire e facilitare i processi di apprendimento, incluso l'uso consapevole delle ICT in ambito educativo.

Come si può evincere dalla Figura 10, tutte le aree del modello PESO, riferite al governo dell'agire, sono coperte. Il profilo in uscita del Corso di studi L19 è infatti multidimensionale e polivalente: opera in diversi contesti educativi e si relaziona con un'utenza distribuita su tutte le fasce d'età. Sebbene ci sia una parte di pianificazione e un lavoro amministrativo, quello dell'educatore è un lavoro soprattutto di relazione. L'educatore deve avere una forte propensione alle relazioni umane. Si tratta di una professione a stretto contatto con l'utenza, per questo motivo il lavoro deve essere orientato alla persona.

<b>Politica</b>	<b>Etica</b>
OFF1. Costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale.	OFF4. Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi.
<b>Strategia</b>	<b>Organizzazione</b>
OFF2. Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi.	OFF3. Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi.
<b>Gestione</b>	<b>Tecnologia</b>
OFF6. Management delle organizzazioni educative e formative.	OFF5. Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento.

Figura 10. Modello PESO e Obiettivi formativi finali (OFF) del corso L-19. Da Federighi, Bracci, Del Gobbo, Torlone, & Torre, 2019, p. 7.

All'educatore in particolare si chiede di aiutare a leggere la realtà, a osservare, ad ascoltare, ad accogliere, a dialogare, a comprendere a condividere. Si domanda inoltre di promuovere in ognuno il rispetto di sé, la capacità di autovalutarsi, di impegnarsi nella quotidianità, nella vita comunitaria e nella partecipazione alle associazioni, nelle strutture sociali.

Probabilmente, quindi, in questo ambito non ha senso distinguere tra hard e soft skill perché le due dimensioni sono talmente compenstrate che non è possibile scinderle. Forse muoversi in questa prospettiva significa rispondere a un bisogno latente in molti giovani di dare senso alla loro esistenza, di coltivare la sensibilità verso il bene, di valorizzare i frammenti di generosità spontanea, di *progettarsi* come persone capaci di amare, di donare e di donarsi e quindi di costruire la *cultura dell'umano*. È questo il cosiddetto *soft power*, il potere dolce di cui si sente parlare oggi a proposito di papa Francesco, che condiziona la politica globale, attrae i governanti, che gli riconoscono la stoffa di leader autentico.

### Riferimenti bibliografici

- Buccolo, M. (2019). Ricerca e strategie di azione per il riconoscimento delle professioni educative e formative. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(34), 9–22.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2018). L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, 113–138.
- Ciappei, C. (2002). *Il governo imprenditoriale tra filosofia dell'azione e tecnica economica*. Firenze: Firenze University Press.
- Ciappei, C., & Cinque, M. (2014). *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Cyrułnik, B. (2001). *I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere*. Milano: Frassinelli.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*.
- Decreto Ministeriale 8 ottobre 1998, n. 520. *Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore*

professionale, ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502.

- Decreto Ministeriale 9 maggio 2018, n. 378. *Titoli di accesso educatore servizi infanzia.*
- Ducci, E. (1967). Paideia e Metexis. *Rassegna di Scienze Filosofiche*, 20(4), 3–31.
- EC. European Commission (2011). *Transferability of skills across economic sectors: Role and importance for employment at European level.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Federighi, P., Bracci, F., Del Gobbo, G., Torlone, F., & Torre, E. (2019). *Framework TECO-D Pedagogia (Scienze dell'Educazione e della Formazione L-19).* <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf> (ver. 15.07.2020).
- González, J., & Wagenaar, R. (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction* (2<sup>nd</sup> ed.). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London-New York, NY: Routledge.
- ISFOL. Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (1998). *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali.* Milano: FrancoAngeli.
- ISFOL. Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2012). *Rapporto ISFOL 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita.* Roma: ISFOL.
- Legge 11 gennaio 2018, n. 3. *Delega al Governo in materia di sperimentazione clinica di medicinali nonché disposizioni per il riordino delle professioni sanitarie e per la dirigenza sanitaria del Ministero della salute.*
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.*
- Levy, F., & Cannon, C. (9 febbraio 2016). *The Bloomberg Job Skills Report 2016: What recruiters want.* <https://www.bloomberg.com/graphics/2016-job-skills-report/> (ver. 15.07.2020).
- Luzzatto, G., Mangano, S., Moscati, R., & Pieri, M. (2012). Occupabilità e competenze dei laureati in Italia. *International Conference Employability of Graduates & Higher Education Management Systems*, Ljubljana, Slovenia. [http://www.centroriformastato.it/wp-content/uploads/Occupazione\\_e\\_competenze\\_dei\\_laureati-Lubiana\\_28-09-12.pdf](http://www.centroriformastato.it/wp-content/uploads/Occupazione_e_competenze_dei_laureati-Lubiana_28-09-12.pdf) (ver. 15.07.2020).
- Manpower Group (2012). *Talent Shortage Survey.* [https://www.manpowergroup.jp/company/r\\_center/w\\_paper/pdf/shortage.pdf](https://www.manpowergroup.jp/company/r_center/w_paper/pdf/shortage.pdf) (ver. 15.07.2020).
- Manpower Group (2014). *Soft skills for Talent.* <http://www.manpowergroup.it/indagine-soft-skills-manpowegroup> (ver. 15.07.2020).
- Mori, S., Giunti, C., & Faggioli, M. (2019). Promuovere la partecipazione attiva e le soft skills nei corsi e-learning: dalla teoria alla pratica. *Studi sulla Formazione*, 22(2), 397–408.



- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2003). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)*. Summary of the final report Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society. Paris: OECD Publishing.
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (ver. 15.07.2020).
- Raccomandazione 2018/C189/0 del Consiglio Europeo, 22 maggio 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente 2018 (Testo rilevante ai fini del SEE)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ver. 15.07.2020).
- Romano, A. (2017). Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 12(2), 293–313.
- WHO. World Health Organization (1993). *Life Skills Education in Schools. Skills for Life*. Genève: World Health Organization.