

Pubblicato il: ottobre 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The training of education's professionals between complexity and specificity in the era of educational emergencies. A laboratory experiment at the University

La formazione dei professionisti dell'educazione tra complessità e specificità, nell'era delle emergenze educative. Un esperimento laboratoriale all'Università

di

Sabrina Di Giacomo

sabrina.digiacom@uniurb.it

Università degli Studi di Urbino *Carlo Bo*

Abstract:

The paper intends to propose a reflection about the kind of university training to provide to education professionals, now more necessary than ever. This considering the social complexity that is affecting the whole Europe and that makes increasingly worrying the working environment of these professionals. It is paramount that the training of highly complex professional figures guarantees the tools for an expert acting, that can be transferred to specific contexts and situations, indeed. In this regard, the paper shows the first results of a workshop experience in planning social activities involving a group of about thirty female students enrolled in the first year of Educational Sciences at the University of Urbino *Carlo Bo*. The workshop path is intended to offer the participants a direct confrontation with the complexity of current educational challenges. The purpose is to integrate theoretical knowledge and procedural learning in order to build an integrated *curriculum*, able to provide right from the start skills that can be used in education.

Keywords: training; educational emergencies; skills; education professionals.

Abstract:

L'articolo intende proporre una riflessione oggi più che mai necessaria, sul tipo di formazione universitaria da destinare ai professionisti dell'educazione, alla luce della complessità sociale che sta investendo tutta l'Europa e che rende l'ambito lavorativo di questi professionisti sempre più emergenziale. È di fondamentale importanza, infatti, che la formazione di figure professionali ad alta complessità garantisca gli strumenti per un agire esperto, che possa essere trasferito in contesti e situazioni specifiche. A tal proposito, si riportano i primi risultati di un'esperienza laboratoriale di progettazione di attività sociale, che ha coinvolto un gruppo di circa trenta studentesse iscritte al primo anno di Scienze dell'Educazione, presso l'Università degli studi di Urbino *Carlo Bo*. Il percorso laboratoriale è stato ideato e strutturato per offrire alle partecipanti un confronto diretto con la complessità delle sfide educative attuali, con l'obiettivo di integrare conoscenze teoriche e sapere procedurale, al fine di costruire un curriculum integrato, che possa fornire competenze spendibili, fin da subito, nel campo educativo.

Parole chiave: Formazione; emergenze educative; competenze; professionisti dell'educazione.

1. Introduzione. Riflessioni sulla formazione dei professionisti dell'educazione nell'era dell'emergenza educativa.

L'Europa, negli ultimi decenni, sta attraversando una profonda crisi valoriale e identitaria che unita alla pandemia da Covid-19 e alle guerre, ha reso sempre più complessi e articolati gli scenari sociali e le sfide educative che ne derivano.

Gli ambiti socioeducativi, dunque, si presentano sempre più trasversali e multidimensionali, tanto da richiedere una riflessione sulla formazione dei futuri professionisti dell'educazione, in particolar modo gli educatori che dovranno agire e progettare interventi, all'interno di questa complessità. I professionisti dell'educazione, infatti, nell'era dell'emergenza educativa, svolgono l'importante compito di *tutori di resilienza*, perché sono spesso chiamati a ripristinare l'equilibrio in situazioni catastrofiche e accidentali. Sono proprio loro infatti, che per primi, si ritrovano ad attuare interventi compensativi per sopperire alle carenze delle istituzioni, che in situazioni critiche necessitano di tempi lunghi per riorganizzarsi (Annacontini, Zizioli, 2022). A tal proposito, si pensi al ruolo determinante dei docenti, durante la pandemia che, prima ancora che lo facesse la scuola in veste istituzionale, si erano organizzati in autonomia per raggiungere gli studenti e le studentesse privati della propria quotidianità, mantenendo viva la relazione educativa. (Crescenza, 2023).

Riflettere sul percorso formativo più adatto e più completo per delineare le competenze di professionalità complesse, diventa una necessità, perché, come afferma J. Dewey in *Scuola e Società* (1915), l'educazione è per sua natura intrecciata alle trasformazioni sociali e, per questo, è fondamentale che le attività di formazione proposte, *in primis* dalla scuola e poi dalle università, siano capaci di connettersi con il modello di società che caratterizza i diversi momenti storici dell'umanità, partendo da un presupposto fondamentale: l'educazione rappresenta lo strumento umano più importante per realizzare una coesistenza libera e democratica tra i popoli, per avviare il dialogo tra le differenze, coinvolgendo sia la dimensione culturale, sia gli stili di vita (Fiorucci & Crescenza, 2023).

Prendendo in considerazione i professionisti dell'educazione, e in questo caso gli educatori professionali, la riflessione di Dewey appare attuale e contemporanea se si considera che il campo d'azione

di questi professionisti è strettamente connesso alle trasformazioni sociali e alle evoluzioni politiche della democrazia. Pertanto, gli stessi necessitano di una formazione che riesca a creare il giusto connubio tra conoscenze epistemologiche e competenze pratiche, per rispondere ai bisogni complessi di territori e società sempre più plurali. Una formazione, dunque, che sappia porre l'accento sulla relazione che intercorre tra individui, territorio e comunità (Catarci, 2013). Per professionalità competente, dunque, si intende quella professionalità che racchiude in sé diverse tipologie di conoscenze: quella dichiarativa, quella procedurale e importanti aspetti metacognitivi, che consentono di valutare, in maniera critica, il proprio operato.

La complessità che regge il concetto stesso di competenza richiede, in particolare, che i percorsi di formazione superiore siano adeguati a sviluppare un agire esperto, da trasferire in situazioni e contesti specifici (Baldacci, 2023). Per sviluppare un agire competente, ad esempio, non si può non considerare, nelle professionalità educative, il valore del territorio, che diventa un elemento essenziale nell'esperienza di vita dei soggetti in formazione. Tale valore è riconosciuto quando si riesce ad evidenziare la connessione tra lo stesso e le storie di vita dei soggetti che lo abitano. Per rendere esplicito il valore educante del territorio, Tramma (2019) afferma che:

“il territorio educa in connessione con le microculture locali che possono essere (sempre meno) rigidamente autoctone o possono invece costituire la rielaborazione in loco delle culture che provengono da altri luoghi, se non da altri “mondi” così come educa anche attraverso la presenza o l'assenza di memorie che lo riguardano. Il territorio contemporaneo è a “fisarmonica”, può restringersi sino a ridursi alla propria abitazione, che, in relazione ai tempi e ai luoghi, può essere ritenuta del tutto sicura o del tutto insicura; oppure può espandersi diventando progressivamente più ampio: il proprio caseggiato, il proprio quartiere (semmai sia possibile definire con relativa precisione un quartiere e le funzioni che vi si svolgono), il territorio reso parziale e/o temporaneamente evidente da una qualche iniziativa, sagra, o tradizione; lo spazio che gli abitanti devono difendere da aggressioni esterne o da degenerazioni interne. In alcune occasioni e per alcuni soggetti che vi risiedono, il territorio si espande ulteriormente, per esempio come reticolo di luoghi di residenza, sino a comprendere l'intero globo terracqueo” (p. 82-83).

Soffermandoci sul profilo professionale degli educatori e sul relativo campo d'azione, appare evidente quanto la loro formazione oscilli tra specificità e trasversalità, entrambe necessarie al fine di tessere una rete che unisca le esigenze di un gruppo sociale con le risorse del territorio, con lo scopo ultimo di incidere sulla realtà sociale, rendendola sempre più rispondente ai bisogni di gruppi sociali o singoli soggetti in situazioni di disagio (Tramma, 2017). Infatti, esplorando gli annunci di lavoro presenti sul web alla sezione educatori professionali, si rileva che, per la maggior parte, la domanda si concentra sulla richiesta di competenze procedurali specifiche, come ad esempio quella di progettare e co-progettare attività sociali, per costruire reti tra istituzioni, territori e cittadini, al fine di sortire un cambiamento significativo e valutabile, che risponda ai bisogni intercettati. Una richiesta che presuppone la capacità di leggere la realtà con sguardo esperto. Ed è proprio da questa necessità di collegare la formazione universitaria alle richieste di aiuto delle Istituzioni e dei territori sempre più eterogenei e fratturati delle emergenze educative, che nasce il laboratorio di progettazione di attività sociale.

Il lavoro progettuale ha, difatti, la capacità di sottrarre l'evento educativo alle componenti deterministiche dell'esistenza, rinsaldando la volontà e consolidando l'incessante comprensione e modificazione di sé stessi (Iori, 2000). È il lavoro progettuale, dunque, che, attraverso l'analisi delle criticità,

prefiggendosi degli obiettivi, può consentire, nel tempo, di realizzare concretamente il processo di inclusione ancora in corso (Bocci, 2011).

Gli altri aspetti sui quali è stato importante riflettere per strutturare l'attività laboratoriale, sono stati sia gli ambiti d'intervento, sia le competenze richieste alla figura professionale degli educatori. Si possono, infatti riscontrare delle contraddizioni, inquanto, a chi lavora nel sociale si chiede una visione ampia della società e della sua complessità e allo stesso tempo, competenze molto specifiche per individuare i bisogni dei gruppi sociali di cui ci si deve prendere cura (Tramma, 2015).

La legge del 27 dicembre 2017 n. 205, entrata in vigore il 1° gennaio 2018, (all'art. 1, commi da 594 a 600), ha disciplinato per la prima volta le figure professionali di educatore socio-pedagogico e di pedagogista, definendone formazione e competenze da acquisire durante il percorso universitario degli studenti e delle studentesse, che scelgono di intraprendere un percorso di laurea triennale per ricoprire il ruolo di educatori e lavorare a stretto contatto coi servizi sociali territoriali.

La richiesta di competenze specifiche è quindi, funzionale al ruolo cardine dell'educatore all'interno dei servizi pubblici e privati. Pertanto, riuscire ad offrire una formazione che, sin da subito, possa fornire delle conoscenze e abilità spendibili, come, ad esempio, quella di impostare un progetto, diventa fondamentale per non trovarsi, alla fine del percorso, sforniti di quella *cassetta degli attrezzi* che rende più facile orientarsi all'interno di una professione complessa e, purtroppo, ancora poco remunerata. Non va sottovalutato che, in ambito sociale, ogni destinatario di un progetto potrebbe rivendicare delle particolarità che necessitano di adeguate specializzazioni. È, infatti, di fondamentale importanza, che si conoscano le caratteristiche generali dei vari tipi di utenza. Ad esempio, nel caso dell'infanzia, è opportuno conoscere le caratteristiche tipiche di questa fascia di età, per cogliere le specificità di cui bisogna farsi carico. Quanto detto, vale altrettanto per la vecchiaia, per gli adolescenti e per altri gruppi che si determinano sulla base del dinamismo che contraddistingue le società *liquide* (Bauman, 2014). Le eccessive richieste che vengono poste a questa figura professionale corrono il rischio di sfociare, come spiega Tramma (2017):

“in un iper-specialismo che determinerebbe il frazionamento, anzi la polverizzazione della professione in tante unità indivisibili quanti sono non solo i gruppi destinatari, bensì gli individui o i problemi che li caratterizzano, essendo le storie individuali non riconducibili tout court alle storie del gruppo (dei gruppi) di appartenenza. La questione “specializzazione vs generalismo è parzialmente superabile, oltre che con la consapevolezza della sua irrisolvibilità, quindi con la necessità di una serena convivenza, soprattutto riconducendo la figura professionale alla sua essenza, così come è emersa dalle pratiche sociali dell'educare dagli anni Settanta a oggi, quella dell'educatore è una figura che può, e deve, essere in grado di intervenire competentemente tanto con i minori quanto con gli anziani, tanto con la marginalità quanto con la “normalità”, e può fare ciò se è ricondotta alla sua identità pedagogico-educativo, quindi alla sua capacità di analizzare, disvelare, progettare, modificare, organizzare l'esperienza educativa nella quale essa è inserita. Una figura che ha come compito, in qualsiasi contesto e con qualsivoglia destinatario operi, quello di favorire l'acquisizione di apprendimenti in grado di recuperare, stabilizzare, aumentare l'autonomia del soggetto all'interno di un processo di socializzazione il più condiviso possibile dai diversi attori sociali che albergano o sono interessati dall'esperienza. In sé la definizione della figura e delle sue competenze deve mantenersi in equilibrio tra la specializzazione ed il generalismo, altrettanto deve farlo la formazione, la quale deve fornire degli strumenti che siano in grado di candidare il futuro educatore a operare nei confronti dell'insieme della complessità” (p. 117)

In tal senso, Tramma sottolinea un importante aspetto pedagogico relativo alla figura dell'educatore, infatti la crescente pressione per la specializzazione nell'ambito dell'educazione rischia di frammentare la professione in piccole unità specializzate per gruppi specifici di individui o problemi. Questo iper-specialismo potrebbe portare alla perdita della visione globale dell'educazione. La considerazione principale dell'autore è che l'educatore dovrebbe essere in grado di intervenire in modo competente con una vasta gamma di destinatari, compresi i minori e gli anziani, sia in situazioni di marginalità che di normalità. Questo richiede che lo stesso sia ricondotto alla sua "identità pedagogico-educativa", fondata sulla capacità di analizzare, svelare, progettare, modificare e organizzare l'esperienza educativa per favorire lo sviluppo della capacità di adattamento a diversi contesti e destinatari.

2. Il laboratorio di progettazione di attività sociale

Partendo da queste riflessioni è nata l'idea di introdurre un'esperienza laboratoriale di progettazione di attività sociale al primo anno del percorso triennale di Scienze dell'Educazione. Il laboratorio ha coinvolto un gruppo di circa trenta studentesse iscritte a Scienze dell'Educazione, presso l'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo". Il laboratorio, parte integrante dell'insegnamento di *Pedagogia delle Istituzioni e delle attività sociali*, ha avuto come obiettivo quello di offrire, fin da subito, alle partecipanti, la possibilità di confrontarsi con un compito di realtà che, a partire da una traccia assegnata, consentisse alle stesse, suddivise in cinque gruppi, di compiere un lavoro di analisi e ricerca finalizzato alla stesura di un progetto adatto alla situazione delineata.

I temi assegnati sono stati selezionati partendo dalle necessità che sono emerse negli ultimi anni: il disagio adolescenziale accentuato dalla pandemia, l'inclusione degli alunni stranieri, l'inserimento nel mondo del lavoro dei soggetti con disabilità e il supporto educativo alle famiglie di lavoratori stagionali. Non sono mancati i riferimenti alle esperienze del passato, in particolare alla Casa dei Bambini e delle bambine di Maria Montessori (1907) e ai progetti di educazione popolare, a quello di Don Lorenzo Milani a Barbiana (1967) e a quello di Don Roberto Sardelli con la scuola 725, nata per garantire un'istruzione ai ragazzi delle baracche romane (Fiorucci, Sardelli, 2020). L'obiettivo portante del percorso proposto è stato, sicuramente, quello di costruire, sin dal primo anno di corso, una formazione fortemente multidisciplinare, caratterizzata da un'ampia capacità di apertura a contesti problematici attuali e complessi, con i quali le partecipanti hanno interagito e si sono confrontate, proprio affrontando un compito di realtà. Le tracce proposte infatti, hanno avuto lo scopo di "allenare lo sguardo" delle future educatrici ad individuare, attraverso un'attenta analisi, soprattutto quei bisogni educativi impliciti, che si celano dietro problematiche sociali complesse, che necessitano un'abilità di connessione tra reti formali e informali presente sul territorio, affinché si possa costruire un nuovo scenario sociale (Sani, Simeone, 2011).

3. Metodologia e obiettivi formativi

Appare evidente, dunque, quanto le competenze progettuali siano fondamentali per lavorare in ambito educativo e formativo, poiché il progetto in sé può ritenersi una risposta concreta e corrispondente ai bisogni che emergono continuamente dalla società. Saper progettare significa dunque mettere insieme elementi che non siano solo sociali ma anche politici. A prova di ciò, si può affermare che qualsiasi analisi dei processi educativi non può scontrarsi con il progetto di società che si vuole realizzare. Il lavoro progettuale deve necessariamente riuscire a calarsi in una prospettiva più ampia, che sappia

guardare lontano. Ogni progetto si configura come un processo che mette in azione il potenziale creativo dell'essere umano, che spinto dalla necessità trovare soluzioni nuove a situazioni problematiche, riesce a trovare soluzioni originali, capaci di generare prassi innovative ed efficaci (Sirignano, 2020). Per fare in modo che l'azione progettuale riesca a strutturarsi su bisogni reali intercettati è importante che essa parta da un'attenta analisi del contesto di riferimento. Tutto ciò risulta possibile soprattutto se gli educatori riescono a fare proprie le strategie della ricerca educativa e ad attenzionare tutte le fasi del lavoro, con particolare riguardo alla valutazione sistematica dei processi e degli esiti delle azioni condotte. Infatti, la valutazione risulta strettamente connessa con il lavoro progettuale perché accompagna e guida l'andamento del progetto stesso (Oggioni, 2014).

A tal proposito, l'esperienza laboratoriale proposta si è focalizzata sul delineare un nuovo orizzonte della formazione degli educatori, affinché la stessa possa aderire a una realtà sociale mutevole e sia, nel tempo, in grado di costruire un nuovo scenario sociale. Considerando che le studentesse erano all'inizio di un nuovo percorso formativo, si è deciso di assegnare delle tracce che delineassero, in modo strutturato, sia il contesto, sia l'utenza sui cui costruire l'attività sociale.

La prima traccia assegnata ha posto l'accento su una tematica attualissima: l'accoglienza dei profughi provenienti dai territori di guerra che, a partire dal 2021, ha coinvolto in prima linea l'Italia, dapprima con l'arrivo delle famiglie afgane, e, successivamente con l'arrivo dei profughi ucraini in fuga dal proprio paese, in seguito alla guerra tra Russia e Ucraina.

La seconda traccia invece, si è concentrata sul tema dell'inclusione delle famiglie immigrate che popolano le periferie delle aree metropolitane. In questo caso, si è dato particolare rilievo al ruolo della scuola e all'opportunità che rappresenta per connettere le nuove generazioni di migranti con il territorio, in modo da evitare il rischio di ricreare quartieri ghetto.

Nella terza traccia assegnata, si è affrontato un altro tema importante: quello delle famiglie di lavoratori stagionali, in particolare del settore turistico, che svolgono l'attività lavorativa più intensa proprio durante la stagione estiva, periodo in cui le scuole terminano l'attività didattica. Ciò comporta la necessità di strutturare un'offerta educativa e allo stesso tempo ricreativa per i figli.

La quarta tematica assegnata ha riguardato la pandemia da Covid-19 e i suoi effetti, in particolare sul fragile equilibrio degli adolescenti con svantaggio socioeconomico ed era così strutturata. Ed infine, l'ultima traccia assegnata si è concentrata sull'orientamento in uscita e sul successivo processo di inserimento nel mondo lavorativo dei ragazzi e delle ragazze con disabilità:

Dopo aver assegnato le tematiche sulle quali strutturare il lavoro progettuale, le studentesse sono state suddivise in cinque gruppi da sei, in modo da poter ricreare le dinamiche proprie del lavoro di *equipe*. La metodologia didattica si è ispirata al modello costruttivista secondo il quale la conoscenza è un processo attivo di costruzione di significati, nel quale ogni soggetto che apprende contribuisce alla costruzione della propria conoscenza (Colombo, Varani, 2008).

Gli obiettivi formativi prefissati sono stati i seguenti:

- sviluppare la capacità di problem solving;
- imparare a esplorare la realtà e, in particolare, la tipologia di contesto indicato, per intercettare sia le risorse, sia i vincoli presenti.

Una parte importante è stata dedicata alla stesura del progetto, con particolare riguardo alle fasi di:

- analisi
- ricerca

- ideazione
- scrittura del progetto e attuazione.

L'intento dell'esperienza laboratoriale, della durata complessiva di dodici ore, è stato quello di offrire le prime conoscenze teoriche e pratiche idonee alla progettazione di attività sociali, per imparare, fin da subito, a pianificare e co-progettare dette attività, al fine di costruire reti tra soggetti giuridici, istituzioni e territorio.

4. Valutazione dell'esperienza laboratoriale.

Al termine dell'attività di progettazione, alle studentesse partecipanti è stato somministrato un questionario di valutazione sul corso, al fine di esaminare la validità dell'attività proposta e l'apporto fornito all'acquisizione di una modalità procedurale congeniale alla futura attività professionale.

Il questionario è stato articolato in otto domande delle quali sette chiuse e una sola aperta, finalizzata a indagare sugli aspetti del percorso che sono stati considerati più funzionali e alle esigenze formative.

Le sette domande chiuse si sono concentrate sull'indagine dei seguenti aspetti:

- l'apporto dell'esperienza laboratoriale alla comprensione del lavoro di *equipe*;
- il contributo fornito alla acquisizione di competenze specifiche di scrittura del progetto;
- l'importanza dell'esperienza laboratoriale ai fini della comprensione del ruolo di educatore;
- l'assimilazione di competenze spendibili nel settore professionale di riferimento.

La modalità laboratoriale ti ha aiutato a comprendere l'importanza del lavoro di *equipe*?

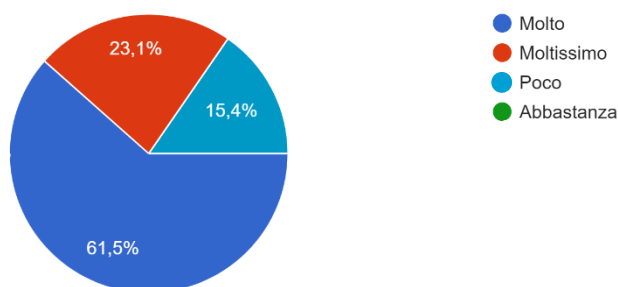
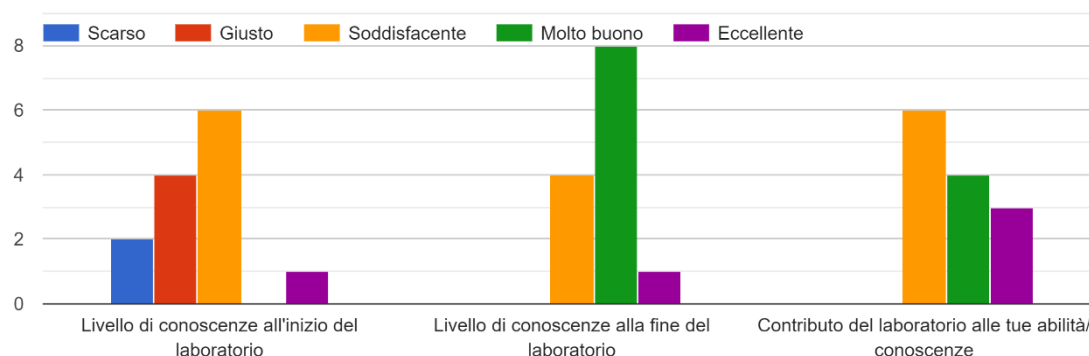


Figura 1. Aerogramma risposte chiuse

Come si evince dall'aerogramma del primo grafico, la maggioranza delle studentesse partecipanti, con la modalità del lavoro in gruppi, ha potuto sperimentare l'importanza del confronto e della condivisione tipici del lavoro di *equipe*. Uno degli intenti del laboratorio è stato proprio quello di favorire, sin da subito, una modalità operativa che si avvicinasse a ciò che avviene nella realtà lavorativa dei servizi sociali, là dove l'approccio alla risoluzione di situazioni problematiche è di tipo multidisciplinare, poiché ogni situazione, per essere fronteggiata necessita di una pluralità di persone che agiscano creando un'interdipendenza positiva, per raggiungere gli obiettivi prestabiliti.

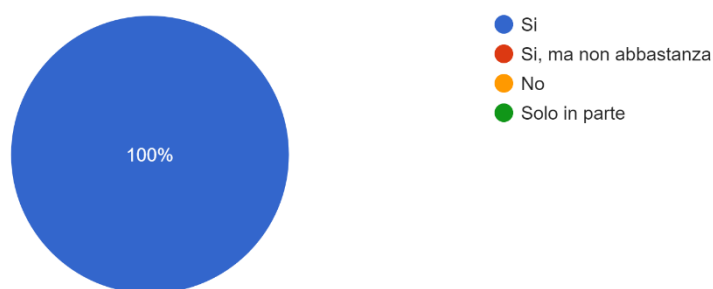
Contributo all'apprendimento

**Figura 2. Istogrammi**

L'istogramma n. 2, invece, mette in risalto il contributo che la modalità laboratoriale ha fornito all'apprendimento dei contenuti proposti e al livello di conoscenze e abilità acquisite. La risposta è stata articolata in tre parti: nella prima parte, è stato analizzato il livello di conoscenze e abilità in entrata e, osservando il primo grafico si può notare che una buona parte delle partecipanti, rilevava una scarsa preparazione, mentre nei grafici successivi è significativo che la percezione di avere scarse abilità e conoscenze è scomparsa, rilevando che l'esperienza laboratoriale è servita a rendere più efficaci sia le conoscenze teoriche, sia quelle di natura pratica.

Ritieni che il laboratorio ti abbia fornito delle competenze specifiche per affrontare la scrittura di un progetto?

risposte

**Figura n. 3 Aerogramma**

Nel terzo grafico, invece, emerge in modo netto quanto sia stata utile l'esperienza di scrittura del progetto. Il 100% delle partecipanti, dopo il laboratorio, ha ritenuto di aver acquisito una competenza specifica. Nella fase di scrittura del progetto si è tenuto conto dei seguenti elementi da sviluppare per poter articolare delle attività sociali che fossero pertinenti con i temi assegnati. Gli elementi da indicare nella stesura dei progetti sono stati i seguenti:

- nella fase di ideazione, era di fondamentale importanza riportare una breve analisi del contesto, concentrandosi su bisogni intercettati e gli obiettivi da raggiungere, mettendo in risalto gli eventuali vincoli da affrontare per poter attuare il progetto;
- nella fase di attivazione del progetto, era importante delineare le risorse umane necessarie al raggiungimento degli obiettivi, i tempi previsti, gli spazi necessari e i materiali occorrenti;
- nella fase di realizzazione, occorreva indicare le attività da realizzare creando un planning che scandisse le varie fasi delle stesse;
- nella fase di verifica e chiusura del progetto dovevano, invece, essere riportate le modalità in cui sarebbe avvenuto il monitoraggio, la valutazione e, infine, i risultati attesi.

5. Conclusioni

Il rischio di ogni percorso universitario è quello di non essere in grado di fornire adeguati strumenti per tradurre il sapere teorico appreso in competenze professionali. Ciò è tanto più vero, se si considera che i percorsi universitari attuali prevedono un tempo piuttosto breve per formare professionalità complesse, in grado di affrontare tutte le sfide della contemporaneità e capaci di districarsi nei vari campi d'azione, oggi, sempre più coinvolti e stravolti dalle trasformazioni sociali, altamente impattanti sui soggetti in formazione. Per costruire profili professionali adeguati, la formazione universitaria più appropriata non dovrebbe essere né eccessivamente empirista, perché rischierebbe di ripiegarsi troppo sull'esperienza pratica, né eccessivamente teorica perché, al contrario, rischierebbe di risultare fin troppo astratta. Pertanto, appare evidente come per tali professioni, occorre valorizzare un modello di curriculum integrato, che sappia far dialogare teoria e pratica, che possa, altresì, sviluppare la capacità di riflettere sul proprio operato. A tal fine è necessario puntare allo sviluppo della competenza metacognitiva, cioè quella capacità che consente di riflettere sull'esperienza acquisita in modo intelligente per poter affrontare adeguatamente gli aspetti critici del proprio operato (Baldacci, 2010).

Riflettendo sui percorsi universitari, è necessario interrogarsi anche sulla formazione dei docenti, sulle loro competenze e sulla possibilità di tracciare un profilo professionale che possa combinarsi con le esigenze degli studenti. Infatti, in passato le università italiane, hanno trascurato l'aspetto didattico privilegiando aspetti legati più alla ricerca e alla progressione di carriera. È quello che emerge da un recente studio dell'Anvur, *Linee guida per il riconoscimento e la valorizzazione della docenza universitaria* (Felisatti, Perla, 2023) il quale si prefigge come obiettivo quello di tracciare, per l'appunto, le linee guida per una professionalità docente che tenga conto dell'estrema importanza dell'educazione superiore, quale *bene pubblico* per lo sviluppo culturale, economico e sociale di una cittadinanza democratica. Porre al centro della propria missione la didattica, significa, per le Università, prestare attenzione agli studenti e alle studentesse quali attori principali e, allo stesso tempo, co-creatori di un processo di innovazione e cambiamento.

Il tessuto studentesco, attualmente, è caratterizzato da una evidente eterogeneità, sia dal punto di vista sociale sia dal punto di vista cognitivo. È importante tenere conto che la formazione universitaria è un segmento scolastico che si colloca successivamente alla scuola superiore di secondo grado, sempre più attenta ai bisogni educativi speciali e ormai dotata dei necessari strumenti per poter affrontare proficuamente le specifiche esigenze formative connesse a diversificati aspetti dell'umano: disabilità, disturbi evolutivi specifici, difficoltà psicologiche, comportamentali, relazionali, alti potenziali cognitivi, stili di apprendimento differenti e provenienze socio-culturali diverse.

Sulla scorta di tali dati, risulta ormai ineludibile come anche i docenti universitari debbano confrontarsi con siffatte specifiche esigenze formative. Tutto ciò rende necessaria una didattica che sappia cogliere le potenzialità di questa pluralità insita nella società moderna e che sia in grado di valorizzarla attraverso un idoneo processo d'inclusione (Caldarelli, 2023). Ciò comporta un investimento sui servizi specialistici e una personalizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento, non ritenendosi sufficiente la predisposizione di strumentazioni tecnologiche e ambienti di apprendimento adeguati, bensì reputandosi fondamentale lo sviluppo di mirati modelli pedagogici e metodologici. Senza mai dimenticare il rilievo centrale che deve sempre assumere la pratica didattica al fine primario di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla crescita del singolo individuo.

Riferimenti bibliografici:

- Annacontini, G., Zizioli, E. (2022). *Il Nomos dell'Aratro. Pedagogia delle emergenze per le professionalità educative*. In *Educatori e Pedagogisti in situazioni nei contesti formali, non formali e informali*. Pedagogia oggi, 20 (2) pp. 189-196. Lecce: Pensamultimedia.
<https://doi.org/10.7346/PO-022022-24>.
- Baldacci, M. (2023). *Appunti sulla formazione dei docenti*. LLL (Lifelong Lifewide Learning) 19 (42) pp. 7-13. Lucca: Edaforum. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.746>.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e Competenze*. Milano: Mondadori.
- Bauman, Z. (2014). *Vita liquida*. Bari-Roma: Editori Laterza.
- Bocci, F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Caldarelli, A. (2023). *L'inclusione universitaria: temi, questioni aperte e percorsi di ricerca*. Pensamultimedia: Lecce.
- Catarci, M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano: Francoangeli.
- Colombo, M., Varani, A. (2008). *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*. Bergamo: Junior.
- Crescenza, G. (2023). *L'adolescenza e il disagio. Prospettive pedagogiche nell'epoca dell'incertezza*. Lecce: Pensamultimedia.
- Dewey, J. (1915). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fiorucci, M., & Crescenza, G. (2023). Educare alla pace e alla cittadinanza. Riflessioni e prospettive a partire dall'analisi del paradigma del " Vivir bien". *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 13(1), 1-17. <http://metisjournal.it/index.php/metis/article/view/579/496>
- Felisatti, E., & Perla, L. (2023). *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria*. ANVUR <https://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/gruppo-di-lavoro-riconoscimento-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria/>
- Fiorucci, M., Sardelli, R. (2020). *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*. Donzelli Editore: Roma.
- Forti, D., Masella, F. (2004). *Lavorare per progetti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Iori, V. (2000). *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*. Milano: Guerini e Associati.
- Iori, V. (Ed.), (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

- Iori, V., Mortari L. (a cura di) (2005). *Per una città solidale. Le risorse informali nel lavoro sociale*. Milano: Unicopli.
- Iori, V., Rampazi, M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.
- Montessori, M. (1935). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Roma: Maglione Editore.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Oggionni F. (2014). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Orefice, P. (2011). *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*. Milano: Bruno Mondadori.
- Tramma, S. (2017). *Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità*. *Pedagogia Oggi*, annoXV/n.2/ settembre, (pp.107-120). Lecce-Brescia: Pensamulti-media.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari-Roma: Editori Laterza, (pp. 82-83).
- Sani, R., Simeone, D. (2011). *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*. Macerata: Eum.
- Sirignano, F. M. (2020). *Pedagogia della decrescita: L'educazione sfida la globalizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Legge 27 dicembre del 2017 n.205 <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2017;205> (Ultimo accesso 28/10/2023).