

Educators are not natural born.

A reflection on the role of traineeship in skills training for socio-educational work

Educatori non si nasce.

Una riflessione sul ruolo del tirocinio nella formazione delle competenze per il lavoro socio-educativo

GIORDANA SZPUNAR, ELEONORA RENDA¹

In the era of “liquid” work there is a growing demand for adaptability of future workers. The challenge for the university systems is therefore to train professionals who have disciplinary knowledge and skills to act in complex and changing contexts. The university traineeship is an effective educational tool to provide students with critical, reflective, and creative skills that can make a difference in the work context, especially in the socio-educational one.

Il giudizio umano crea ponti tra i termini universali della teoria e le particolarità sabbiose della pratica situata (L.S. Shulman, Theory, Practice, and the Education of Professionals, 1998)

La Domanda di lavoro per i laureati in Scienze dell’Educazione e della Formazione

Fin dalla seconda metà degli anni ‘90, ben prima quindi della crisi economica che stiamo vivendo, l’economia italiana ha cominciato a perdere terreno in termini di capacità di produrre e ridistribuire ricchezza e di competere quindi con gli altri Paesi, sia quelli industrializzati che quelli emergenti. Il mercato del lavoro ha penalizzato sempre più l’occupazione di “buona qualità”, attraverso un crescente utilizzo di forme di flessibilità contrattuale senza adeguate garanzie per i lavoratori, un deprezzamento dei livelli salariali e una scarsa propensione ad effettuare investimenti in ricerca e innovazione.

Lo scenario appena descritto è stato poi aggravato, nel 2008, dalla crisi finanziaria che conosciamo e di cui ancora oggi viviamo gli effetti. Le conseguenze negative della crisi in Italia sia negli andamenti del mercato del lavoro che nel sistema produttivo appaiono più accentuate di quanto non sia accaduto in altri paesi europei,

probabilmente in ragione del fatto che la congiuntura sfavorevole, innestata in un contesto economico già poco confortante, abbia moltiplicato le distorsioni già in atto dovute a difficoltà strutturali che da tempo ostacolavano la crescita del nostro Paese.

La letteratura economica ha messo da tempo in luce l’esistenza di tali nodi strutturali: tra quelli di natura macro, la stagnazione della domanda interna, la difficoltà del sistema creditizio di sostenere la crescita delle imprese e i malfunzionamenti di carattere istituzionale e burocratico che ne ostacolerebbero lo sviluppo². Fra i fattori di origine micro, invece, le ridotte dimensioni delle imprese e la difficoltà ad investire in innovazione, anche a causa di un sistema manageriale e imprenditoriale non sempre caratterizzato da un adeguato livello di istruzione³. Inoltre, nell’ultimo decennio, il modello di specializzazione produttiva non sembra aver subito rilevanti evoluzioni: mantenendo una posizione competitiva nel mercato mondiale soprattutto nei settori tradizionali (tessile, abbigliamento, pelli e calzature, meccanica e mobili) dove operano prevalentemente imprese di micro e piccole dimensioni e a scarso contenuto tecnologico. Come è noto infatti l’economia italiana si distingue rispetto a quella degli altri Paesi europei per la più elevata percentuale di microimprese sul totale (94,6%) che rappresentano quindi il nucleo fondamentale della struttura produttiva⁴.

L'insieme di queste caratteristiche e le politiche di deregolamentazione del mercato del lavoro avviate a partire dai primi anni '90 (dal Pacchetto Treu, passando per la Legge 30/2003, per gli interventi sull'Apprendistato fino al recente Jobs Act), hanno portato a privilegiare la strategia di riduzione dei costi di produzione piuttosto che di aumento del valore della produzione.

Questo “nuovo modello” di riorganizzazione del processo produttivo si è esteso a molti comparti di produzione di beni e soprattutto alla fornitura di servizi (terziario), inducendo la nascita, la generalizzazione e il consolidamento di quello che appare un modo di produzione “liquido”⁵.

Quella dell'educatore in contesti socio-educativi sembra collocarsi proprio all'interno di questa complessità e divenire una figura professionale più “liquida” di altre, come sostiene Tramma, «costitutivamente incerta, alle volte quasi sfuggente, costantemente in via di definizione e tuttavia investita di molte responsabilità sia riguardo ai compiti che ai soggetti di riferimento»⁶

Che l'ingresso nel mondo del lavoro non corrisponda più ad un evento puntuale, ma ad una pluralità di eventi⁷, è ormai certo, ma in alcuni casi appare più evidente che in altri.

Una recente sperimentazione condotta sulle Comunicazioni Obbligatorie del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali⁸ mostra, infatti, per il Gruppo disciplinare a cui afferiscono i Corsi di Studio di Scienze dell'educazione della Sapienza, alcune peculiarità rispetto agli altri laureati dell'Ateneo.

Si evidenzia una domanda di lavoro molto polarizzata: se da una parte questo è il Gruppo disciplinare per cui si rileva il più alto numero di attivazioni (in media 12,3 e 17 attivazioni a testa rispettivamente per i laureati di primo e secondo livello nei tre anni successivi alla laurea contro una media generale di 3,77 e 3,75), dall'altra è anche quello che riporta, un numero di contratti e di giornate di contratto coerenti⁹ con il titolo di studio conseguito superiore alla media, specie per i laureati di secondo livello.

Come è possibile osservare dalle tabelle presentate di seguito, sia i laureati triennali che quelli magistrali lavorano attraverso rapporti “atipici” in più del 90% dei contratti attivati (tab.1) e per il 76% e l'80% circa delle

giornate di contratto rispettivamente per il primo e il secondo livello (tab. 2) evidenziando una domanda di lavoro, relativamente ai settori produttivi connessi ai contesti socio-educativi, estremamente frammentata e che fa largo uso di contratti a termine.

Tuttavia, dal punto di vista della valorizzazione dei titoli di studio conseguiti, i laureati appartenenti a questo Gruppo disciplinare mostrano un buon livello di coerenza con la qualifica professionale raggiunta. Considerando infatti la classificazione ISCO 08, è possibile affermare che:

- i laureati triennali sono impegnati in qualifiche coerenti (ISCO 1, 2 e 3) per oltre il 78% dei contratti e il 50% delle giornate di contratto (tab. 3 e 4); inoltre molte delle professioni collocate in ISCO5 che rappresentano una quota rilevante dei contratti e delle giornate di contratto rilevate per questi laureati, potrebbero essere connesse al settore dei servizi socio-educativi, pur non essendo necessario il titolo di studio conseguito per esercitarle (si pensi alle professioni assistenziali nei servizi sociali).
- i laureati della specialistica/magistrale raggiungono quote superiori al 92% nel caso dei contratti con qualifica ISCO1 e ISCO2 (professioni dirigenziali, intellettuali e scientifiche) per un totale di giornate di contratto in posizioni di match tra titolo e qualifica pari al 63,7%, ben oltre la media generale del 35,9% per i laureati dello stesso livello dell'intero Ateneo.

Tab. 1 - Numero contratti nel triennio secondo la tipologia contrattuale e il livello di laurea

Tipologia contratto	% Contratti attivati per laureati Triennale	% Contratti attivati per laureati Specialistica/Magistrale	% Contratti attivati per tutti i laureati in Scienze dell'educazione
Standard	0,5%	0,9%	0,6%
Parzialmente Standard	1,5%	0,4%	1,1%
Atipici	96,9%	97,1%	97,0%
Contratti a causa mista	0,6%	0,6%	0,6%
Esperienze professionali	0,6%	1,0%	0,7%

Tipologia contratto	% Contratti attivati per laureati Triennale	% Contratti attivati per laureati Specialistica/Magistrale	% Contratti attivati per tutti i laureati in Scienze dell'educazione
Totale	100,0%	100,0%	100,0%
Totale (va)	1260	679	1939

Fonte: Elaborazioni dati UNI.CO.

*Standard (lavoro a tempo indeterminato e a tempo pieno ISTAT);

Parzialmente Standard (lavoro a tempo indeterminato part time ISTAT);

Atipici (tempo determinato, a progetto, altri contratti a termine);

Contratti a causa mista (contratti che prevedono una componente di formazione quali apprendistato, inserimento, ecc.);

Esperienze professionali (non propriamente rapporti di lavoro, quali ad esempio i tirocini).

Tab. 2 - Numero giornate di contratto nel triennio secondo la tipologia contrattuale e il livello di laurea

Tipologia contratto	% giornate di contratto per laureati Triennale	% giornate di contratto per laureati Specialistica/Magistrale	% giornate di contratto per tutti i laureati in Scienze dell'educazione
Standard	3,2%	7,7%	4,7%
Parzialmente Standard	14,2%	5,5%	11,4%
Atipici	76,1%	80,6%	77,6%
Contratti a causa mista	4,8%	2,8%	4,2%
Esperienze professionali	1,6%	3,4%	2,2%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%
Totale (va)	49631	23985	73616

Fonte: Elaborazioni dati UNI.CO.

*Standard (lavoro a tempo indeterminato e a tempo pieno ISTAT);

Parzialmente Standard (lavoro a tempo indeterminato part time ISTAT);

Atipici (tempo determinato, a progetto, altri contratti a termine);

Contratti a causa mista (contratti che prevedono una componente di formazione quali apprendistato, inserimento, ecc.);

Esperienze professionali (non propriamente rapporti di lavoro, quali ad esempio i tirocini).

Tab. 3 - Numero contratti nel triennio secondo la classificazione ISCO (I digit) e il livello di laurea

Qualifica professionale	% Contratti attivati per laureati Triennale	% Contratti attivati per laureati Specialistica/Magistrale	% Contratti attivati per tutti i laureati in Scienze dell'educazione
Isco1_Dirigenti	0,2%	0,4%	0,3%
Isco2_Professioni Intellettuali e Scientifiche	74,8%	92,0%	80,8%
Isco3_Professioni tecniche e intermedie	3,6%	2,2%	3,1%
Isco4_Impiegati d'Ufficio	2,7%	2,9%	2,8%
Isco5_Professioni commerciali e servizi	16,2%	1,5%	11,0%
Isco7_Artigiani e Operai	0,1%	0,0%	0,1%
Isco9_Professioni non qualificate	1,6%	0,4%	1,2%
ND	1,0%	0,4%	0,8%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%
Totale (va)	1260	679	1939

Fonte: Elaborazioni dati UNI.CO.

Tab. 4 - Numero giornate di contratto nel triennio secondo la classificazione ISCO (I digit) e il livello di laurea

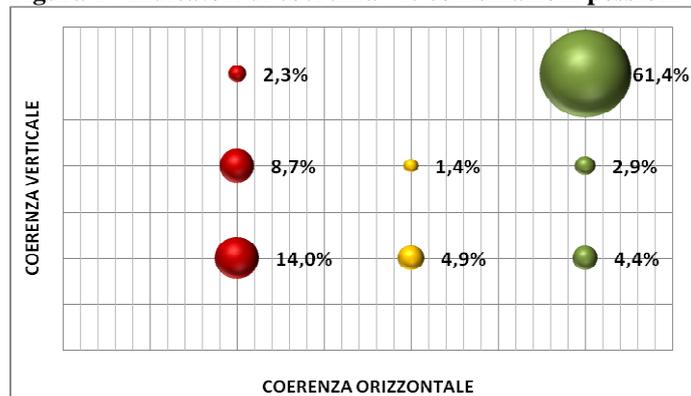
Qualifica professionale	% giornate di contratto per laureati Triennale	% giornate di contratto per laureati Specialistica/Magistrale	% giornate di contratto per tutti i laureati in Scienze dell'educazione
Isco1_Dirigenti	0,7%	3,9%	1,8%
Isco2_Professioni Intellettuali e Scientifiche	30,3%	59,8%	39,9%
Isco3_Professioni tecniche e intermedie	19,1%	13,0%	17,1%
Isco4_Impiegati d'Ufficio	12,7%	15,4%	13,6%
Isco5_Professioni commerciali e servizi	34,1%	6,5%	25,1%
Isco7_Artigiani e Operai	0,1%	0,0%	0,1%
Isco9_Professioni non qualificate	2,7%	1,4%	2,3%
ND	0,4%	0,0%	0,3%

Qualifica professionale	% giornate di contratto per laureati Triennale	% giornate di contratto per laureati Specialistica/Magistrale	% giornate di contratto per tutti i laureati in Scienze dell'educazione
Totale	100,0%	100,0%	100,0%
Totale (va)	49631	23985	73616

Fonte: Elaborazioni dati UNI.CO.

Infine i laureati in *Pedagogia e Scienze dell'educazione e della formazione* (specialistica/magistrale)¹⁰ raggiungono quote più che soddisfacenti sia in termini di coerenza tra livello del titolo di studio e livello di qualifica professionale (secondo gli standard ISCO) che tra professione e contenuti disciplinari del Corso (secondo una valutazione sulle specifiche professioni svolte¹¹): il 75% delle giornate di contratto è ritenuto dal Presidente del CdS coerente per contenuto con il percorso formativo: conseguentemente il numero di contratti e di giornate di contratto osservate nel triennio per questo gruppo disciplinare che presentano caratteristiche di doppia coerenza risultano rispettivamente il 92,2% e il 61,4%. La figura 1 di seguito riportata mostra graficamente le possibili combinazioni dell'incrocio tra gli indicatori di coerenza.

Figura 1– Indicatori di coerenza - le combinazioni possibili



Fonte: Elaborazioni dati UNI.CO.

Se sull'asse delle ascisse (x) indichiamo le valutazioni di coerenza dei Presidenti (coerenza orizzontale) e su quello delle ordinate (y) il riferimento alla classificazione ISCO (coerenza verticale), avremo nell'intersezione dei punteggi massimi la quota delle giornate lavorate in contratti caratterizzati dalla doppia coerenza (61,4%).

Le restanti bolle indicano le altre combinazioni possibili:

- tra le professioni considerate non coerenti dal Presidente del corso di studi abbiamo il 2,3% di giornate lavorate in alte qualifiche ISCO2 (attori, musicisti, ecc.), l'8,7% in qualifiche tecniche intermedie (ISCO3) e il 14% nelle restanti posizioni ISCO;
- per quanto riguarda le giornate di contratto in professioni abbastanza coerenti, queste si distribuiscono per l'1,4% e il 4,9% in posizioni ISCO3 e ISCO 456789 rispettivamente;
- fra i mestieri considerati invece coerenti con gli obiettivi formativi del Corso di laurea, questi riguardano, come abbiamo visto, per il 61,4% delle giornate di contratto posizioni ad elevata qualifica (ISCO1 e ISCO2), ma anche qualifiche intermedie (ISCO3) e qualifiche per cui non è necessario il titolo di secondo livello rispettivamente per il 2,9% ed il 4,4% dei giorni di contratto (si tratta, ad esempio, di esperienze come operatore di ludoteca, addetto alle comunità infantili, ecc.).

Nonostante, dunque, ciò che sembra caratterizzare alcuni di questi laureati in misura maggiore rispetto agli altri sia la frammentazione delle loro transizioni al lavoro (in media ben oltre le 10 attivazioni a testa in tre anni), sembra esistere una consistente domanda di lavoro significativamente coerente con il livello di qualifica e gli obiettivi formativi del percorso di provenienza.

Negli ultimi decenni, il Terzo settore e i servizi alla persona in particolare, hanno registrato, infatti, una forte crescita realizzata tanto in termini di risorse utilizzate che di produzione, confermandosi un comparto emergente dell'economia e della società. Più fonti di ricerca convergono sull'osservazione che tale settore raggiunga "cifre importanti": comprende molte e diverse organizzazioni, presenta quote rilevanti dell'occupazione nazionale e risponde a un'utenza sempre più differenziata¹². Si rileva dunque un crescente fabbisogno professionale legato alle figure in oggetto anche nel medio termine: secondo l'ultima indagine ISFOL *Previsione degli andamenti settoriali e dell'occupazione* nel periodo 2011-2016, per la classe professionale "Tecnici del reinserimento e dell'integrazione sociale" si prevede una variazione occupazionale di circa 1,5%, valore al di sopra della crescita occupazionale media nel periodo (-0.2%). Lo

stock di occupazione dovrebbe aumentare di circa 1328 unità. La domanda totale di lavoro dovrebbe ammontare a circa 21952 assunzioni, di cui 20624 per sostituzione dei lavoratori in uscita e 1328 per nuove assunzioni¹³.

Quali competenze per il professionista dell'educazione?

Il concetto di competenza è da tempo un concetto dibattuto e che ha cambiato senso e significato nel corso degli ultimi 40 anni, anche in conseguenza dell'evoluzione del contesto economico e del mercato del lavoro in parte sopra descritto, fino ad arrivare ad alcune definizioni che mettono in luce il suo rapporto con la situazione e la sua natura relazionale. Una delle definizioni maggiormente condivise è quella di Pellerey, che considera "competenza" la «capacità di mettere in moto e di coordinare le risorse interne possedute e quelle esterne disponibili per affrontare positivamente una tipologia di compiti da svolgere e/o di situazioni sfidanti»¹⁴

Soprattutto in un contesto economico e lavorativo complesso come quello attuale, la competenza va considerata in un quadro relazionale che comprende il soggetto, la pratica professionale del settore e la situazione lavorativa specifica¹⁵. Tre elementi che interagiscono reciprocamente e reciprocamente si influenzano. Il soggetto che viene chiamato a intervenire in situazione si definisce competente nel momento in cui si dimostra in grado di attivare, guidare, sostenere, controllare, valutare il processo che permette di conseguire gli obiettivi stabiliti. Dunque, il soggetto costruisce la propria relazione con la situazione, conferendole senso. Questa relazione tra soggetto e situazione vive in un contesto di pratica nel quale operano altri soggetti con livelli diversi di *expertise*. Il sistema di relazioni che si genera nel contesto della pratica lavorativa supporta e sostiene il soggetto nel mettere in campo le proprie competenze e nel promuoverne lo sviluppo. La comunità di pratica, a sua volta, opera all'interno del contesto sociale, culturale, economico, tecnologico più ampio attraverso il quale vanno lette le azioni specifiche.

Come abbiamo visto, il passaggio dalla società del lavoro alla società della conoscenza e la riorganizzazione radicale del sistema produttivo, hanno stimolato la richiesta di professionisti dotati di una maggiore flessibilità cognitiva

e della capacità di riallineare costantemente le proprie competenze per poter fronteggiare i mutamenti del contesto che ne accelerano il processo di obsolescenza¹⁶. Riconoscere l'esistenza di «indeterminate zone della pratica»¹⁷, che caratterizza il passaggio dal paradigma tradizionale della razionalità tecnica al nuovo modello del professionista riflessivo, dell'indagine riflessiva e della conoscenza professionale come «abilità artistica», ha modificato il ruolo del professionista il quale, da semplice «risolutore di problemi strumentali capace di selezionare gli strumenti che meglio si adattano al raggiungimento di obiettivi specifici», deve diventare un «professionista riflessivo» in grado di impostare il problema, implementarlo e improvvisare nelle situazioni indeterminate¹⁸.

Le professioni educative, più di altre, rappresentano bene lo stato di incertezza, di frammentazione, di flessibilità e di mobilità delle professioni, incarnando la figura professionale "liquida" per eccellenza: una figura intrinsecamente incerta, continuamente in via di definizione, restia a qualsiasi tentativo di stabilizzazione e di sistematizzazione. Si tratta, tuttavia, di una «debolezza *essenziale e salutare*, che rappresenta anche la sua (paradossale) intrinseca forza, se interpretata come una costante *apertura di possibilità*, una *ricerca ininterrotta sul senso dell'agire educativo*»¹⁹.

In linea generale, è possibile affermare che, al di là del contesto professionale specifico in cui opera, l'educatore sociale o socio-culturale deve essere in grado di²⁰:

- analizzare i bisogni del territorio, del contesto specifico e del soggetto;
- progettare interventi educativi per soddisfare i bisogni rilevati;
- organizzare e realizzare gli interventi educativi progettati;
- monitorare e valutare gli interventi educativi realizzati;
- redigere relazioni e rapporti e rendicontare l'attività svolta;
- attivare reti territoriali e curare i rapporti con le istituzioni;
- mediare con soggetto, famiglia, committente, territorio.

Le attività previste per il ruolo dell'educatore possono essere rivolte direttamente all'utenza e/o essere di tipo amministrativo; possono indirizzarsi verso singoli e/o gruppi di persone, di tutte le età (dalla prima infanzia alla terza età). Gli interventi possono essere eseguiti in strutture pubbliche, private o del terzo settore, residenziali, semiresidenziali o diurne; questi possono essere individuali e collettivi, occasionali o permanenti e svolti con metodi multidimensionali e finalità preventiva, di facilitazione, di integrazione sociale o reintegrazione e di recupero del disagio sociale. L'educatore può lavorare in modo autonomo o in *team* (in questo caso con altri educatori o con altre figure professionali), su orari fissi o su turni (anche notturni), con contratti a tempo indeterminato o atipici.

Nel tentativo di individuare alcuni criteri comuni rispetto ai livelli di competenza e di qualifica richiesti agli educatori sociali nel mondo, nel 2006 l'AIEJI (Associazione Internazionale degli Educatori Sociali) ha stilato un interessante documento su *Le competenze professionali dell'educatore sociale*²¹. In questo documento si considerano due dimensioni: quella delle *competenze fondamentali* e quella delle *competenze centrali*.

Quelle che vengono definite come *fondamentali*, e che potremmo chiamare *competenze strategiche*, sono quelle capacità sovraordinate alle altre che consentono all'educatore di agire nel contesto e che, in particolare, garantiscono la capacità di intervenire sulla situazione in modo tempestivo ed efficace, valutare la relazione fra obiettivo, azione e risultato e infine riflettere, autonomamente e con i colleghi, sugli elementi del contesto professionale in modo da costruire una visione comune²².

Le competenze definite come *centrali* (o distintive, nella misura in cui fanno riferimento nello specifico alle professioni socio-educative) sono invece quelle che derivano dalle condizioni e dalle prospettive del lavoro educativo²³. In particolare:

a) *Competenze personali e relazionali*.

Naturalmente, come in tutti gli altri ambiti professionali, l'impegno, la motivazione, le attitudini e la vocazione, oltre alla capacità di esplicitare a se stessi

e agli altri la propria prospettiva educativa, i propri paradigmi di riferimento e i valori etici della propria azione, rappresentano aspetti fondanti della figura professionale, soprattutto in quegli ambiti lavorativi che prevedono la "cura" della persona. Inoltre, proprio negli stessi ambiti, le relazioni, di tipo simmetrico e asimmetrico, rappresentano un nodo cruciale della professione. Da una parte è necessario che il professionista sviluppi la capacità di interagire in modo positivo e costruttivo con i colleghi, con il committente, con le figure presenti sul territorio. D'altra parte la relazione educatore-persona/utente è il nodo centrale dell'azione educativa e prevede da parte dell'operatore alti livelli di empatia, consapevolezza, senso di responsabilità, riflessività etica, estroversione, adattamento, intuito professionale, orientamento verso l'inclusione.

b) *Competenze sociali e comunicative*.

Gli attori del contesto educativo sono numerosi: utenti, famiglie, colleghi, altri gruppi professionali. L'educatore deve essere anzitutto capace di collaborare in modo produttivo con tutti i protagonisti del processo educativo, mediare e gestire eventuali conflitti e, dunque, essere in grado di affrontare dinamiche di gruppo. Inoltre, l'educatore deve saper comunicare, attraverso l'uso di diversi strumenti, con i diversi attori in modo adeguato al loro livello sociale, culturale, linguistico e formativo e deve essere capace di offrire interventi orientativi utilizzando tecniche di ascolto e di *counseling*. Infine, deve saper lavorare in gruppo e, in particolare, in *équipe* multiprofessionali e comunicare nel contesto multidisciplinare utilizzando il lessico tecnico specifico delle singole professionalità.

c) *Competenze organizzative*.

L'educatore deve essere in grado di gestire il processo educativo dalla fase di progettazione alla fase di valutazione e, dunque, deve essere capace di definire obiettivi in relazione ai bisogni della persona, progettare e implementare azioni socio-educative al fine di raggiungere i risultati stabiliti, documentare le attività e valutare l'intero processo.

d) *Competenze sistemiche*.

Il lavoro socio-educativo si svolge in un sistema più ampio rappresentato dai cambiamenti e dalle

trasformazioni politiche e sociali che investono i sistemi locali di *welfare* nella loro declinazione pubblica e privata. Dunque l'educatore deve conoscere il sistema legislativo e di regole, le politiche sociali e dell'educazione e i sistemi di valutazione e di documentazione del lavoro educativo propri del contesto in cui opera e deve essere in grado di agire nell'ambito della pubblica amministrazione così come nelle organizzazioni private. Inoltre deve conoscere i sistemi organizzativi e la loro gestione per poter partecipare attivamente e costruttivamente alle discussioni e alla negoziazione di decisioni delle autorità locali in tema di educazione.

e) *Sviluppo e apprendimento continuo (di competenze).*

Per fronteggiare un contesto così flessibile e fluido, che si accompagna anche a una parallela evoluzione della ricerca in ambito educativo, l'educatore deve essere in grado di adattarsi ai cambiamenti. In particolare deve essere capace di implementare le proprie competenze professionali attraverso un processo di formazione continua e di acquisire nuove conoscenze e nuove abilità assumendo anche un ruolo critico e attivo nella costruzione del sapere proprio della professione.

f) *Competenze tecnico professionali.*

Accanto alle competenze di tipo trasversale appena elencate, le competenze generate dalla pratica professionale contribuiscono a consolidare la professionalità dell'educatore rendendolo soggetto consapevole del processo educativo. In particolare queste competenze includono:

- *Competenze teoriche e metodologiche:* che riguardano la padronanza delle basi teoriche, pratiche, metodologiche e strumentali proprie della pratica socio-educativa.
- *Competenze etico-professionali:* che riguardano la padronanza del lessico e l'interiorizzazione dei valori etici della professione socio-educativa e, almeno una conoscenza sommaria della terminologia e dei fondamenti morali delle professioni confinanti.
- *Competenze (inter)culturali:* che riguardano la capacità dell'educatore di conoscere e saper includere le prospettive delle diverse culture e dei relativi sistemi valoriali e culturali.

- *Competenze creative:* che riguardano la padronanza delle diverse forme espressive (artistiche, musicali ecc.), al fine di utilizzarle come strumenti per favorire lo sviluppo espressivo, sociale, linguistico, intellettuale delle persone.

Data la multiformità del ruolo attribuito al professionista dell'educazione, l'eterogeneità dei compiti richiesti e la variabilità dei contesti professionali di riferimento e data la summenzionata frammentazione della domanda da parte del mondo del lavoro, si fa chiaro come sviluppare nei futuri educatori le competenze necessarie per svolgere il proprio lavoro rappresenti una questione particolarmente complessa che investe primariamente le istituzioni formative (Università) all'interno delle quali questi si formano.

Il tirocinio come dispositivo per la promozione delle competenze

In una simile prospettiva la formazione del professionista, e in particolare la formazione del professionista dell'educazione non dovrebbe porsi più soltanto l'obiettivo di rendere professionale la competenza pratica, poggiando le fondamenta della sua risoluzione strumentale dei problemi su una conoscenza sistematica e tecnico-scientifica, ma dovrebbe considerare l'«abilità artistica» una «componente essenziale della competenza professionale». La riflessione sulle modalità di acquisizione dell'«abilità artistica» e della competenza intesa come «comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale»²⁴ porta inevitabilmente a una questione che, da tempi relativamente recenti, caratterizza i dibattiti sulla formazione e sulle tecniche educative: il rapporto tra teoria e pratica. Un dibattito che nasce con le riflessioni dell'attivismo e arriva fino all'attuale discussione tra *subject-based education*, *cognitive process-based education*, *problem-based education*.

L'importanza della dimensione pratica in educazione e la negazione di un primato della teoria sulla pratica nel processo formativo sono ormai parte del paradigma comune e condiviso della comunità scientifica. Questo non

solo perché si riconosce l'importanza dell'apprendere attraverso il fare, ma anche perché si ritiene che la teoria, in virtù del fatto che ispira le modalità del nostro agire e con le quali giustificiamo le nostre azioni a noi stessi e agli altri²⁵, sia la più pratica di tutte le cose²⁶. Rimane l'esigenza, ancora dibattuta, di capire quale sia il miglior tipo di «lavoro pratico» da proporre al futuro professionista per far sì che egli non acquisisca semplicemente la padronanza degli strumenti del mestiere e le competenze tecnico-professionali, ma gli consenta anche di «rendere reale e vitale l'istruzione teorica»²⁷. In altre parole, si tratta di proporre esperienze pratiche che siano occasione per diventare professionisti riflessivi e consapevoli, attraverso le quali si possa “apprendere ad apprendere” riflettendo nell'azione e sull'azione, che consentano di contribuire alla costruzione del sapere della professione e permettano di imparare a trasferire²⁸ le competenze apprese in contesti concreti, imprevedibili e mutevoli.

Il tirocinio curriculare universitario, se ben progettato, organizzato e monitorato, sembra rappresentare uno dei dispositivi educativi più efficaci al fine di raggiungere gli obiettivi formativi finora elencati.

Anzitutto il tirocinio consente allo studente, futuro professionista, di acquisire dimestichezza con la pratica riflessiva: collocandosi nello «spazio intermedio tra il mondo della pratica, il “profano” mondo della vita ordinaria e il mondo specialistico del sapere accademico»²⁹, il tirocinio permette allo studente di sperimentare direttamente situazioni tipiche del proprio ambito professionale, ma in condizioni semplificate e controllate, attraverso una progettazione preliminare e “una stretta supervisione”, vale a dire in un *setting* relativamente a basso tasso di rischio.

In tal modo, l'esperienza di tirocinio rappresenta il momento in cui lo studente osserva e impara a padroneggiare linguaggi, mezzi e strumenti propri della comunità professionale a cui appartiene, interiorizza una pratica riflessiva e apprende ad apprendere e a valutare le proprie competenze. In questa prospettiva, superando l'idea di tirocinio come “addestramento”, risultante naturale di una idea positivista della conoscenza, l'attività di tirocinio stimola l'uso della riflessione *nel corso* dell'azione e della riflessione *sull'*azione,

consentendo al professionista di acquisire «l'abilità artistica», vale a dire saper agire un insieme di competenze in situazioni di pratica incerte e conflittuali. È per mezzo di questa abilità che il professionista, riflettendo nell'azione, e dunque ingaggiando una conversazione riflessiva con i materiali di un contesto, attribuisce nuovi significati a situazioni nuove, in un costante processo di transazione con i mondi di pratica. Secondo Schön, «quando apprendiamo l'“abilità artistica” di una pratica professionale – a prescindere da quanto disgiunta dalla vita ordinaria essa possa sembrare in prima battuta – impariamo nuove modalità di utilizzo di *tipi* di competenze che già possediamo»³⁰.

Più concretamente, ritornando anche ad una prospettiva deweyana, il “lavoro pratico” che viene proposto attraverso l'esperienza di tirocinio, deve seguire un percorso graduale: nella fase iniziale del percorso formativo si rende necessaria una fase di osservazione, non per mostrare come operano i “buoni” educatori, ma per fornire allo studente «materiale per l'osservazione psicologica e la riflessione». Successivamente lo studente può affiancare il professionista esperto, occupandosi di qualche aspetto specifico del processo lavorativo e transitando in tal modo dall'apprendimento degli aspetti teorici alla sperimentazione degli aspetti più tecnici dell'agire professionale. Il passo successivo consiste nel permettere allo studente di agire nella situazione reale, nella condizione di massima libertà intellettuale possibile, evitando la stretta supervisione e la critica minuziosa. Infine, sarebbe opportuno per il tirocinante avere un confronto sull'esperienza condotta, con persone più esperte, per poter articolare una riflessione critica sui punti di forza e di debolezza dell'esperienza stessa. Il percorso delineato dovrebbe essere diretto, quindi, a «rendere lo studente un professionista riflessivo, piuttosto che indurre in lui un riconoscimento che certi metodi particolari sono buoni e certi altri sono cattivi»³¹.

In secondo luogo, il tirocinio consente di soddisfare i principi delle prospettive della *situated cognition* e del *cognitive apprenticeship* sviluppati dalle scienze cognitive³².

La conoscenza, intesa come *set of tools*, è il prodotto dell'attività e delle situazioni e i concetti non possiedono un significato univoco e stabile, ma sono in continua

costruzione. Sono la comunità e il suo punto di vista che determinano come uno strumento è usato e, dunque, il significato dei concetti è il prodotto delle negoziazioni che hanno luogo all'interno della comunità stessa. In questo orizzonte, se da una parte un attrezzo, quindi un significato, può essere pienamente compreso solo attraverso l'uso, dall'altra l'uso degli strumenti propri di una comunità contribuisce alla costruzione di nuova conoscenza e di nuova comprensione. L'apprendimento, dunque, è il processo che risulta dall'agire nelle situazioni. Generalmente nel contesto scolastico e universitario, viene richiesto agli studenti di usare gli attrezzi di una disciplina in modo astratto, senza che questi possano essere sperimentati e usati nel contesto cui appartengono. Per imparare a usare gli attrezzi come li usano i professionisti, uno studente, al contrario, dovrebbe poter entrare a far parte della comunità di pratica e della sua cultura. L'apprendimento diventerebbe, in questo modo, un processo di "inculturazione". In altre parole, il tirocinio può rappresentare un dispositivo efficace nel mettere gli studenti in condizione «di acquisire, sviluppare e usare gli attrezzi cognitivi in un dominio di attività autentico» e di mobilitare e potenziare le competenze che quel dominio richiede come necessarie³³.

Infine, se consideriamo l'idea secondo la quale l'apprendimento non è solo situato nella pratica, ma è un aspetto integrante della pratica sociale, il tirocinio consente allo studente di accedere alla "partecipazione periferica legittima"³⁴ e, in tal modo, di acquisire tecniche, strumenti e linguaggi tipici della professione e allo stesso tempo di contribuire, mettendo in gioco le proprie competenze e le proprie conoscenze e negoziando con gli altri attori del contesto di riferimento, allo sviluppo e alla crescita del sapere della pratica professionale della comunità di pratica³⁵.

Dunque, «la competenza definita socialmente è sempre in interrelazione con la nostra esperienza». Ogni volta che competenza ed esperienza «sono in stretta tensione e una

delle due inizia a trascinare l'altra, avviene l'apprendimento. L'apprendimento così definito è un'interrelazione tra competenza sociale e esperienza personale»³⁶.

Conclusioni

Se è vero che le recenti trasformazioni del mondo del lavoro richiedono da parte dei sistemi formativi di approntare strategie didattiche in grado di trasmettere agli studenti quelle competenze strategiche per affrontare i cambiamenti, questo vale ancor di più per quelle figure professionali che, come gli Educatori, sono versatili per definizione e per missione.

La Domanda di lavoro rilevata per il settore socio-educativo, seppur coerente in termini di qualifiche professionali con i percorsi formativi di provenienza, mostra una frammentazione delle carriere dei laureati superiore alla media. Infatti, i rapporti di lavoro con cui gli Educatori si trovano ad operare sono spesso a termine, i contesti lavorativi di diversa natura e i target di riferimento eterogenei.

Tali condizioni richiedono dunque ai professionisti dell'Educazione una significativa capacità di continuo apprendimento e ri-progettazione dei propri interventi.

All'interno dei contesti formativi universitari, il tirocinio si presta a rappresentare un dispositivo strategico per lo sviluppo di competenze sia trasversali sia specifiche della professione educativa.

Infatti, solo attraverso l'agire in situazione e la partecipazione alla comunità di pratica, il tirocinante può appropriarsi degli specifici "attrezzi" della professione (tecniche, strumenti e linguaggi), di sovraordinate capacità progettuali, riflessive e valutative e, contestualmente, contribuire alla costruzione del sapere condiviso all'interno della comunità professionale.

GIORDANA SZPUNAR, ELEONORA RENDA
Università di Roma
University of Roma

¹ Il presente contributo è da ritenersi frutto del comune lavoro delle autrici. Tuttavia, per quanto riguarda le singole attribuzioni, esse risultano così divise: Eleonora Renda: paragrafo 1 e Conclusioni; Giordana Szpunar: paragrafi 2 e 3.

² Nella relazione di approfondimento del Paese Italia, la Commissione Europea (Bruxelles, 10.4.2013) rileva come la difficoltà delle imprese italiane, in particolare le PMI, sia anche dovuta ai tassi di interesse considerevolmente più elevati sui nuovi prestiti bancari rispetto a imprese analoghe negli altri paesi della zona euro, a causa del costo elevato del finanziamento bancario, e alle restrizioni creditizie. Inoltre i mercati dei capitali restano poco sviluppati e di difficile accesso per le piccole imprese, nonostante le recenti iniziative del governo, quale la possibilità concessa alle PMI di emettere i cosiddetti “mini-bond”. Per quanto riguarda il contesto generale in cui operano le imprese, l’inefficienza della pubblica amministrazione, anche nel settore degli appalti pubblici, e del sistema della giustizia civile, la pervasività della burocrazia, l’insufficienza delle infrastrutture e l’inadeguata formazione della manodopera costituiscono i principali ostacoli alla creazione e alla crescita delle imprese italiane, che determinano lo scarso dinamismo delle imprese.

³ Alcuni studi dimostrano che il livello di istruzione della classe imprenditoriale è un fattore fondamentale per le potenzialità di crescita economica e coesione sociale del nostro paese. In particolare, i risultati rivelano chiaramente che il basso livello di istruzione della classe imprenditoriale italiana si accompagna a un modello di competizione basato su relazioni industriali «non cooperative» e sulla compressione del costo del lavoro, piuttosto che sugli investimenti nel mercato internazionale, nel Capitale Umano dei lavoratori e, di conseguenza, sulla crescita del valore della produzione (G. Croce, E. Di Porto, E. Ghignoni, A. Ricci, *Employer education, agglomeration and workplace training: poaching vs knowledge spillovers*, «Working Paper, University of Rome La Sapienza, Department of Public Economics», 162, 2013; R. Torrini e F. Schivardi, *Structural change and human capital in Italy’s productive economy*, «Questioni di Economia e Finanza», Occasional Papers Banca d’Italia, 108, 2011).

⁴ P. Carnazza, *Vedere lontano: Il sistema produttivo italiano di fronte alle nuove sfide internazionali e il ruolo della politica industriale*, Aracne, Roma, 2011.

⁵ La “liquidità” rappresenta per il sociologo Bauman la caratteristica prevalente della società tardo-moderna. Per Bauman la nostra vita sociale, diversamente dal passato, è connotata da una profonda instabilità di eventi, mutamenti repentini e imprevedibili, incertezza esistenziale degli individui e frammentazione delle loro identità. Il termine usato da Bauman per descrivere l’insieme di queste situazioni è appunto liquido. I liquidi infatti, a differenza dei corpi solidi, non possono mantenere una forma propria. «Qualsiasi forma deve essere duttile, qualsiasi situazione temporanea, qualsiasi configurazione suscettibile di riconfigurazione» (Z. Bauman, *Vita liquida*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2006, p. 103).

⁶ S. Tramma, *L’educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma, 2008.

⁷ M. Franchi, *Mobili alla meta. I giovani tra università e lavoro*, Donzelli, Roma, 2005.

⁸ Il Gruppo di lavoro UNI.CO. del Ministero del Lavoro e della Sapienza di Roma costituito a seguito di una Convenzione firmata fra i due Enti nel 2011 è composto da Grazia Strano, Daniele Lunetta per il Ministero del Lavoro, Maurizio Sorcioni, Giuseppe De Blasio e Leopoldo Mondauto per Italia Lavoro e da Giorgio Alleva, Pietro Lucisano, Carlo Magni, Francesca Petrarca, Eleonora Renda e Bruno Sciarretta per la Sapienza. Il Gruppo di lavoro UNI.CO. ha integrato le informazioni presenti nei due archivi (Infostud e Comunicazioni Obbligatorie) con l’obiettivo di studiare la domanda di lavoro dipendente e parasubordinato per i laureati Sapienza. I risultati delle analisi condotte sono stati restituiti nel Rapporto di ricerca G. Alleva (a cura di), *La domanda di lavoro per i laureati. I risultati dell’integrazione tra gli archivi amministrativi dell’Università Sapienza di Roma e del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*, Nuova Cultura, Roma, 2015.

⁹ Nello specifico, sono state condotte alcune valutazioni sulla relazione tra domanda e offerta di lavoro seguendo la classificazione ISCO 08 che individua come coerenti i laureati di secondo livello che lavorano in professioni ISCO1 (Dirigenti) e ISCO2 (professioni intellettuali e scientifiche) con l’aggiunta di ISCO3 (professioni tecniche intermedie) per i laureati triennali.

¹⁰ La scelta di approfondire la Domanda di lavoro per i laureati di secondo livello origina dall’obiettivo della sperimentazione UNI.CO. di esplorare la domanda per Alte professionalità.

¹¹ In particolare, sono stati inviati ai Presidenti dei Corsi di Studio gli elenchi delle professioni (secondo l’ultimo *digit* della classificazione ISTAT CP2011) rilevate per i laureati in uscita ed è stato chiesto loro di indicare, per ciascuna modalità, un livello di coerenza tra professione e contenuti del CdS (Coerente, Abbastanza coerente, Non coerente).

¹² ISFOL, C. Ranieri, *Rendicontazione sociale, catena di valore e questione della misurabilità*, Collana Isfol Research Paper, 27, 2015, <http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?web=ISFL&opac=Default&ids=20311> [ultima consultazione 06/09/2015].

¹³ http://fabbisogni.isfol.it/scheda.php?id_menu=14&id=3.4.5.2.0&limite=4&testo_subpercorso=OCCUPAZIONE%20NEL%20MEDIO%20TERMINE [ultima consultazione 06/09/2015].

¹⁴ M. Pellerey, *Competenza*, in J.M. Premeaux, G. Malizia, C. Nanni (a cura di), *Dizionario di scienze dell’educazione*, LAS, Roma, 2008, p. 219.

¹⁵ M. Pellerey, *Competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi e formativi*, Tecnodid, Napoli, 2010.

¹⁶ Cedefop, *The skill mismatch challenge: analyzing skill mismatch and policy implications*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell’UE, 2010.

- ¹⁷ D. A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bas, San Francisco 1987; tr. it. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- ¹⁸ Ivi, p.32.
- ¹⁹ S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, cit., pp. 11-12.
- ²⁰ Cfr. *L'Atlante delle professioni, osservatorio delle professioni in uscita dai percorsi universitari*, costruito e in via di sperimentazione nell'ambito del programma "Formazione e Innovazione per l'occupazione" (FiXO) l'Università di Torino, in collaborazione con il Corep (www.atlantedelleprofessioni.it [ultima consultazione 06/09/2015]) e il sito progettato e realizzato dall'ISFOL su incarico del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali con l'obiettivo di creare un sistema nazionale di osservazione permanente delle professioni e dei relativi fabbisogni (<http://fabbisogni.isfol.it> [ultima consultazione 06/09/2015]).
- ²¹ <http://aieji.net/wp-content/uploads/2011/09/Professional-competences-IT.pdf> [ultima consultazione 06/09/2015].
- ²² Ivi, § 4.1.
- ²³ Ivi, § 4.2.
- ²⁴ Cedefop, *Lo studente al centro del processo di definizione dei risultati dell'apprendimento per i programmi di studio*, 2011, www.cedefop.europa.eu/files/9060_it.pdf [ultima consultazione 12/09/2015].
- ²⁵ E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998; trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006, p. 18.
- ²⁶ J. Dewey, *The Source of a Science of Education*, Livering Publishing Corporation, New York, 1929; tr. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- ²⁷ J. Dewey, *The relation of theory to practice in education*, in C. A. McMurray (Ed.). *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education* (pp. 9-30), The University of Chicago Press, Chicago, 1904.
- ²⁸ Sul problema del trasferimento delle competenze cfr. M. Pellerey, *Processi di transfer delle competenze e formazione professionale*, in C. Montedoro (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, 2002, Milano, pp. 113-153.
- ²⁹ D. A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, cit., p.72.
- ³⁰ Ivi, p. 65.
- ³¹ J. Dewey, *The relation of theory to practice in education*, cit.
- ³² J. S. Brown, A. Collins, P. Duguid, *Situated cognition and the culture of learning*, «Educational Researcher», 18 (1), 1989, pp. 32-41; A. Collins, J. S. Brown, S.E. Newman, *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading writing, and mathematics*, in L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, 1990, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 453-494.
- ³³ J. S. Brown, A. Collins, P. Duguid, *Situated cognition and the culture of learning*, cit., p.39.
- ³⁴ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991; trad. it. *L'Apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erikson, Trento, 2006.
- ³⁵ E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998; trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.
- ³⁶ E. Wenger, *Comunità di pratiche e sistemi sociali di apprendimento*, «Sistemi Organizzativi», 1, 2000, pp. 11-33.