

## La formazione superiore dei professionisti dell'educazione e della formazione: dal modello disciplinarista al focus sui contenuti core

The higher education of education and training professionals: From the disciplinary model to the focus on core content

Rossana Adele Rossi\*

### Riassunto

Il contributo analizza le radici dell'approccio disciplinarista nell'alta formazione per passare alla considerazione dell'impatto dell'approccio funzionalista proprio delle politiche europee sulle trasformazioni in atto. Sono quindi richiamati i risultati di alcune delle più significative ricerche svolte in materia di obiettivi di apprendimento propri della formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione. Il tentativo è di individuare i capisaldi di un approccio che consenta, a partire dal presente, di superare i limiti del disciplinarismo, garantendo l'acquisizione dei fondamenti della professione. La soluzione viene ricercata negli studi che tendono a definire i contenuti core della professionalità degli educatori e dei formatori e che spostano l'attenzione dall'insegnamento della disciplina ai learning outcomes conseguiti dagli studenti.

**Parole chiave:** approccio disciplinarista, contenuti core, risultati di apprendimento, formazione superiore, professionisti dell'educazione e della formazione.

### Abstract

The contribution analyzes the roots of the disciplinary approach in higher education to move on to considering the impact of the functionalist approach of European policies on the transformations taking place. The results of some of the most significant research carried out on the learning objectives of the training of education and training professionals are therefore recalled. The attempt is to identify the cornerstones of an approach that allows starting from the present to overcome the limits of disciplinaryism, ensuring the acquisition of the foundations of the professional. The solution is sought in studies which tend to define the core contents of the professionalism of educators and trainers who shift the focus from teaching the discipline to learning outcomes achieved by students.

**Keywords:** disciplinary approach, core content, learning outcomes, higher education, education and training professionals.

---

\* Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università della Calabria. E-mail: [r.rossi@unicat.it](mailto:r.rossi@unicat.it).

## 1. Il problema epistemologico della formazione superiore: il modello disciplinarista

La cultura occidentale, soprattutto quella che prenderà forma tra il Medioevo e l'Umanesimo, trae origine dalla Paideia ellenica, segnatamente da quella ellenistica e troverà nelle università che verranno il luogo di una vera rielaborazione talvolta in senso disciplinarista piuttosto che in senso paideutico. Alle origini della cultura occidentale il modello di Paideia, elaborato nel mondo ellenico e quindi sviluppatosi in quello umanistico e romano, nasce dal superamento della controversia tra i Sofisti e Socrate. Se i Sofisti si pongono come maestri di retorica, investendo dunque tutto sull'educazione della lingua per vincere politicamente nella democrazia ateniese, la Paideia si configura nel pensiero di Socrate, Platone e Aristotele oltrepassando la visione dei sofisti di una formazione tutta rivolta all'acquisizione della parola come strumento di comunicazione, di comprensione del mondo e di persuasione sociale. Nell'Atene del V secolo d.C., invece, la formazione umana esprime l'ideale di una formazione integrale, salvaguardando tutte le dimensioni costitutive della natura umana, da quella culturale a quella sociale ed etica, a quella politica ed interiore. Occorre precisare ancora che il modello di apprendimento dei filosofi citati mira fondamentalmente a promuovere la formazione di un pensiero critico configuratosi come *inventio* ovvero pensiero autonomo e creativo. Potremmo azzardare l'ipotesi, interpretando il modello paideutico, che si tratta di una idea di formazione in cui i saperi esprimono un *telos* non meramente conoscitivo ma autenticamente formativo del pensiero critico, vero ed unico apogeo della conoscenza. La conoscenza è dunque strumento del pensiero nel senso che è al servizio di una formazione intesa come capacità di interpretazione critica della realtà piuttosto che diventare l'unica finalità dell'apprendimento nelle modalità del nozionismo e del verbalismo. Già nel mondo latino e poi in quello Cristiano però si evidenzia la tendenza verso la finalizzazione della formazione come acquisizione di conoscenze disciplinari che nelle scuole confessionali del Medioevo si caratterizzano per una didattica nozionistica intesa a fare acquisire all'educandus ripetitive formule e preghiere, nonché letture e memorizzazione di testi sacri.

Questo non significa che filosofi come Sant'Agostino e San Tommaso si ispirassero ad un modello educativo di scuola destinato alla formazione di chierici. Per Sant'Agostino la conoscenza è ricerca interiore della verità soprannaturale, per San Tommaso la conoscenza della realtà sensibile si attua attraverso la ragione, mentre le verità soprannaturali si riconoscono attraverso la fede. In ogni caso Paideia, Humanitas e Humanitas Cristiana vedono confrontarsi tanto il modello dell'acquisizione nozionistica del sapere quanto quello della formazione di un pensiero critico aperto al dubbio e alla ricerca. Questa ambivalenza dei grandi modelli formativi occidentali si confermerà nella cultura occidentale

con continuità come mostrano i lavori di Erasmo da Rotterdam, Comenio, Cartesio, Locke, autori che sosterranno la decisa esigenza di un rinnovamento degli studi ed un loro avvicinamento al metodo della ricerca anche in funzione dell'apprendimento fondato su un approccio empirico sperimentale.

Abbiamo introdotto il nostro contributo con queste note per segnalare che le sfide culturali attuali hanno radici che affondano nelle origini dei modelli formativi occidentali racchiuse in orizzonti di senso fortemente ispirati a modelli educativi che propugnano il verbalismo e l'attività mnemonica dell'educandus. Ma è anche vero che dalla Paideia all'Humanitas all'Humanitas cristiana passando anche attraverso il ripensamento dell'influenza della Chiesa, la pedagogia approda con la Modernità ad una sua autonomia disciplinare che le ha permesso di iniziare ad emanciparsi dalla teologia e dalla ideologia orientandosi così verso un approccio scientifico rivolto alla conoscenza del suo oggetto di studio: l'educazione, rivolgendo l'attenzione verso i fenomeni complessi dell'azione educativa e di un apprendimento riscattato da ogni tentazione nozionistica e disciplinaristica.

Purtuttavia, il caso italiano, tra Otto e Novecento, non solo porterà la pedagogia ad identificarsi con la filosofia, ma anche a ripensare completamente l'approccio scientifico che il Positivismo aveva adottato nello studio dei processi di apprendimento e nella proposta di un nuovo modello di scuola e di università.

Nell'Italia contemporanea, l'approccio disciplinarista si ispira – consapevolmente o meno – al pensiero filosofico e pedagogico di Giovanni Gentile. Numerosi studi del filosofo ed anche la sua più nota opera il *Sommario di Pedagogia* (1913-1914) esprimono pienamente l'intenzione di Gentile di curvare in direzione classicistica e disciplinarista l'alta formazione, inclusa quella erogata dai licei. Ai licei e alle università è attribuito il compito di costituire il ceto dirigente del paese improntato alla cultura umanistica e classica.

Il filosofo siciliano vede nella Scuola Normale Superiore di Pisa un esempio di come affrontare e risolvere il problema della preparazione dei docenti. L'esempio della Scuola Normale Superiore di Pisa è sicuramente significativo per l'impostazione del problema della preparazione dei docenti, si prenda ad esempio il "seminario scientifico", una specifica istituzione della scuola pisana ove studenti e docenti comunicano sulla base di una cultura comune di riferimento, una cultura intesa come patrimonio di conoscenze date e fondanti il sapere. Probabilmente, l'impostazione "culturale" del problema della preparazione dei docenti, in ottemperanza alla quale Gentile afferma che "chi sa, sa anche insegnare", si lega strettamente alla concezione del "seminario scientifico" pisano in cui, di fatto, la preparazione culturale, di alto livello, è il fondamento etico della formazione del docente, il quale in quanto educatore, è il solo in grado di determinare profondi cambiamenti nella scuola e nell'università attraverso una formazione finalizzata alla preparazione del ceto dirigente del Paese.

D'altro canto nella sua opera pedagogica il *Sommario di Pedagogia* Gentile chiarisce decisamente l'esigenza di una formazione culturale elevata e disciplinare di maestri e professori, escludendo radicalmente la contaminazione con la didattica. L'università italiana assumerà da Gentile in avanti il carattere umanistico e disciplinarista in funzione della formazione delle élites, carattere che risponde alla logica di un totale ripensamento del rapporto tra cultura e politica secondo cui il singolo, attraverso la formazione culturale può riconoscersi nello Stato etico a cui affida le stesse libertà personali.

A questo proposito, anche quando più tardi si parlerà negli anni Sessanta e Settanta di antistato e di prevalenza di un concetto di formazione in servizio degli insegnanti, la critica al precedente modello di formazione si caratterizzerà ancora per la forte componente etica, lasciando posto ad una formazione indefinita, che di fatto conserverà il carattere disciplinarista, secondo un'interpretazione che il docente universitario dà del proprio insegnamento come distillato dei contenuti della stessa attività di ricerca piuttosto che degli obiettivi formativi del corso di laurea in cui è impegnato.

## **2. Il Processo di Bologna: una timida spinta al superamento del disciplinarismo**

In Italia, sul piano ordinamentale, un primo passo verso il superamento del disciplinarismo è costituito dall'avvio del Processo di Bologna (D.M. n. 509/1999 del Miur) che rappresenta l'aspetto più rilevante dell'ampio processo di ripensamento dell'architettura del sistema universitario italiano sotto il triplice profilo del completamento dell'autonomia delle università, dell'innovazione dell'istruzione universitaria e della convergenza del sistema italiano verso lo spazio europeo dell'istruzione superiore (Federighi, 2018).

L'iniziativa era stata lanciata alla Conferenza dei Ministri dell'istruzione superiore che si era tenuta a Bologna nel giugno 1999 e preparata dai precedenti incontri dei Ministri di Francia, Germania, Italia e Regno Unito del 1998 alla Sorbona.

L'obiettivo principale era creare uno spazio europeo all'istruzione superiore in cui le identità nazionali e gli interessi comuni potessero interagire e rinforzarsi l'un l'altro a beneficio del riconoscimento del valore di una Europa della conoscenza da considerarsi come fattore di crescita sociale ed umana e come elemento indispensabile per consolidare ed arricchire la cittadinanza europea.

Per ottenere l'armonizzazione dei sistemi universitari europei la Dichiarazione di Bologna individua alcuni obiettivi principali, la realizzazione dei quali è stata monitorata e indirizzata attraverso una serie di Conferenze Ministeriali tenutesi senza interruzione a partire dal 1999.

Alcuni degli obiettivi individuati orientano la nuova architettura del sistema universitario europeo verso il superamento del disciplinarismo attraverso l'aggiunta dell'occupabilità e della formazione continua dei laureati quale obiettivo prioritario dell'offerta formativa.

Occupabilità, mobilità degli studenti attraverso la comparabilità dei percorsi di studio e formazione continua attraverso l'acquisizione di conoscenze e competenze altamente professionalizzanti, costituiscono tre obiettivi che spingono le università ad un più stretto e diretto confronto con i compiti riconducibili ad un approccio *funzionalista* in cui l'università è chiamata a servire "the presumed needs of a social order committed to rationality, meritocracy, and democracy. The University provide individuals with the necessary cognitive skills and cultural outlook to be successful workers and citizens (Parsons, 1959; Dreeben, 1968) and provide society with an efficient, fair way of sorting and selecting "talents" so that the most capable can assume the most responsible positions (Clark, 1962)".

L'approccio *funzionalista* è stato oggetto di numerose critiche per la sua astratta razionalità: "Important parts of the empirical base of functionalism were questioned: that schools taught productive skills, that mass education had ushered in a meritocratic social order, and that education had furthered social equality" (Functionalism in Sociology of Education). Tuttavia, questa ci pare costituisca la componente paradigmatica del Processo di Bologna che introduce all'interno delle università dei paesi dell'UE una sollecitazione nella direzione del superamento di un approccio che ancora pretende di ridurre all'insegnamento di alcune discipline il compito di formazione degli studenti all'esercizio delle future professioni.

Le misure adottate dai governi e che orientano le università verso il superamento del disciplinarismo possono essere individuate nelle seguenti:

- l'adozione di un sistema di titoli che tende a semplificare la loro leggibilità e comparabilità, definendo un quadro comune di riferimento per tutti i percorsi di studio universitario;
- l'adozione di un sistema fondato su due cicli e orientato ad entrambi i livelli a confrontarsi con il futuro professionale dei laureati. La laurea di primo livello con l'obiettivo formativo "padronanza dei metodi e contenuti scientifici generali e acquisizione di specifiche conoscenze professionali". La laurea di secondo livello con l'obiettivo formativo "formazione a livello avanzato per esercizio di attività di elevata qualificazione in ambiti specifici";
- la promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità e quindi la necessità di uscire dai localismi e dalle particolarità che poi impediscono la mobilità degli studenti e dei docenti e, la cooperazione - anche a

livello nazionale - fra istituzioni universitarie, la promozione di programmi di mobilità, piani di studio integrati, formazione e ricerca.

In sintesi, possiamo dire che le misure adottate dai governi hanno teso a portare nelle università una formazione culturale e professionale più in linea con le dinamiche del mondo del lavoro. Al funzionalismo dell'approccio del Processo di Bologna non si è però contrapposto un impulso deciso, orientato a produrre modelli di modernizzazione fondati sulle teorie alternative.

Così, ad esempio, le teorie neo-Marxiste relative al ruolo dei sistemi educativi non hanno portato alla produzione di modelli e di misure politiche volte alla trasformazione o alla semplice modernizzazione delle università. Pensiamo ad esempio alle teorie della "relative autonomy" dello Stato dalle forze economiche e, di conseguenza, la parziale reattività delle scuole alle richieste dei gruppi subordinati (Carnoy, Levin, 1985) oppure alle teorie secondo cui enfatizzando le disuguaglianze legate al genere e alla razza insieme alla classe, resta il punto comune e determinante che le disuguaglianze educative riflettono e perpetuano le ineguaglianze della società capitalista e che i gruppi oppressi hanno un interesse oggettivo nella fondamentale trasformazione sociale (Aronowitz, Giroux, 1985).

L'approccio neo marxista vede i cambiamenti delle politiche universitarie come "intimately connected with the changing character of work and the larger process of industrialization in modern society" (Hurn, 1993:86). In fondo, questo approccio non differisce molto da quello funzionalista. Entrambi hanno in comune la spiegazione razionale del cambiamento come risposta ai "bisogni" della società oppure ai "bisogni" dell'ordine capitalistico. Entrambe le prospettive non considerano altri elementi correlati alla complessità dei cambiamenti organizzativi e culturali che ostacolano la modernizzazione delle università ed il superamento di modelli centrati sull'insegnamento di discipline (Kingston, 1986). Va anche detto che neppure altri approcci sono riusciti a produrre – in Europa – modelli alternativi a quello dominante. Questo ad esempio è il caso del cosiddetto "status conflict approach". Tale modello aiuta a comprendere come vari gruppi sociali – etnici e di classe sociale – usano l'educazione superiore per guadagnare o mantenere i propri privilegi (Collins, 1979). Questo approccio aiuta a leggere le dinamiche di evoluzione dei sistemi universitari e educativi in generale. Esso aiuta a leggere il senso delle dinamiche in atto ed accentua la critica al disciplinarismo nel momento in cui nega la sua funzione di costruzione culturale ed individua nelle discipline uno strumento di controllo del sistema educativo al fine di renderlo sempre più consono ad una identità di gruppo sociale e non di conoscenze e competenze su cui costruire professionalità capaci di operare nel mercato del lavoro. Coerentemente con questo punto di vista, un effetto primario delle università consiste nel fornire capitale culturale, di cui le credenziali educative – le discipline e i diplomi – sono i principali

indicatori (Bourdieu, Passeron, 1977). Questa forma di capitale si riferisce allo stile personale, alle prospettive e ai valori sociali e ai gusti estetici che rendono una persona adatta a posizioni socialmente apprezzate e quindi l'educazione si caratterizza quale meccanismo chiave della riproduzione di classe e status.

Dal punto di vista culturale e didattico il Processo di Bologna, con il suo approccio *funzionalista*, entra direttamente nel merito delle discipline e dei curricula con il Comunicato di Berlino del 2003 “Ministers encourage the member States to elaborate a framework of comparable and compatible qualifications for their higher education systems, which should seek to describe qualifications in terms of workload, level, learning outcomes, competences and profile”. L'attenzione non si rivolge esplicitamente ai processi di apprendimento e insegnamento, ma piuttosto alla possibilità di comparazione dei risultati di apprendimento e delle qualifiche. Tuttavia, il passo è breve. Porre il problema della comparabilità dei titoli significa aprire un processo che va oltre la considerazione del livello ISCED, del numero di anni e di crediti conseguiti. I titoli di studio sono comparabili a condizione che essi abbiano una effettiva funzione di “signalling” (Spence, 1973) di garanzia delle conoscenze e competenze possedute dal titolare della certificazione. Non è sufficiente fare riferimento alla denominazione di una disciplina, ma vengono necessariamente chiamati in causa i contenuti specifici degli studi svolti e, soprattutto, i risultati di apprendimento effettivamente conseguiti. La disciplina da fine del sapere diviene uno strumento per l'acquisizione di capacità a fondamento della futura professione.

È così che dopo il 2003 vengono definiti i principali quadri di riferimento per l'educazione formale in Europa: il Qualification Framework (QF) e a livello di alta formazione i Descrittori di Dublino che mettono definitivamente in discussione il carattere disciplinarista dell'alta formazione, in particolare con il richiamo al costrutto delle “competenze”. Va da sé che i cambiamenti delle culture organizzative delle università tarderanno ancora decenni prima di adeguarsi ai nuovi modelli difendendo dietro i più diversi tipi di argomenti (la difesa della cultura, il rifiuto dell'aziendalismo, la protezione della libertà di insegnamento) (Spadafora, 2020). Mentre le politiche di riforma procedevano lungo il Processo di Bologna, a livello tecnico si procedeva alla messa a punto di alcuni strumenti. Ci riferiamo, ad esempio, all'avvio di una riflessione che spostava l'attenzione dalle discipline ai learning outcomes attraverso tre importanti progetti: il Pan-European Tuning Project, il sistema ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) e nel 2005 la prima elaborazione di ESGs (ENQA, 2005).

### 3. Uno studio seminale: la ricerca Tuning

Tuning “is a university driven project which aims to offer higher education

institutions and subject areas a concrete approach to implementing the Bologna Process. Launched in 2000 and strongly supported both financially by the European Commission, the Tuning Project now includes the vast majority of the Bologna signatory countries. The work of Tuning is fully recognized by all the countries and major players involved in the Bologna Process” (Drudy, Gunnerson & Gilpin, 2009: 11).

La ricerca Tuning ha affrontato per prima ed in modo sistematico il compito di definire un modello per armonizzare i programmi e favorire una comparabilità dei vari corsi e la mobilità di studenti e docenti nello spazio europeo dell’istruzione superiore. Tutto questo nel rispetto della diversità e dell’autonomia delle diverse realtà nazionali.

La ricerca ha impostato un metodo di lavoro che aiuta a riprogettare i corsi di studio a livello triennale, magistrale e di dottorato in modo che siano comparabili, trasparenti e favoriscano la mobilità di docenti e studenti. Il modello Tuning, attraverso sei descrittori, propone uno schema che mira a dare trasparenza alla impostazione di un corso di studio: lo scopo del corso stesso, le sue caratteristiche, l’occupabilità o l’ulteriore percorso formativo, le strategie di insegnamento-apprendimento-valutazione, le competenze attese, la descrizione completa dei learning outcomes. Questo template vuole essere uno strumento per creare un ponte tra il mondo della formazione e il mondo del lavoro perché invita a definire con chiarezza il “profilo” in uscita, in modo che sia riconoscibile anche dal mondo del lavoro, spinge i docenti universitari a interrogarsi sull’occupabilità della figura formata ed a chiedersi se la professionalità costruita corrisponde alla domanda di competenze presente sul mercato del lavoro e se è riconosciuta da organismi, ordini o associazioni di categoria. In ultimo, prevede la formulazione di conoscenze e di competenze trasversali, ovvero quelle abilità su cui si fonda l’esercizio di ogni tipo di professione. In questo quadro, la ricerca si è anche occupata della definizione di standard europei relativi alla formazione degli insegnanti elementari oltre che delle diverse figure di professionisti dell’educazione (non della formazione). L’interesse è costituito dal fatto che i contenuti della formazione di queste come di altre figure professionali sono definite per conoscenze e competenze e non attraverso la individuazione di discipline. L’avvicinamento definitivo verso la scelta dei learning outcomes come risultato atteso della formazione universitaria avverrà nel 2004, quando in occasione della sessione del Consiglio dei Ministri tenutasi a Edimburgo ci si soffermerà sul concetto di learning outcomes come punto di partenza indispensabile per realizzare la trasparenza dei titoli e dei programmi di studio. In quella occasione i learning outcomes vengono definiti come “statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to do at the end of a period of learning” (Gosling, Moon, 2001). Con questa definizione appare chiaro il riferimento ai contenuti core “the most important parts of a



course of study, that all students must learn” (secondo il significato originario nella lingua inglese) che servono a individuare gli obiettivi formativi dell’offerta didattica, e che dovrebbero corrispondere a quanto registrabile a livello di risultati di apprendimento (anche se sui risultati vanno ad incidere fattori esterni all’educazione formale erogata attraverso i corsi di studio).

Con questa definizione vi è lo spostamento definitivo da un approccio centrato sull’insegnamento disciplinare ad un approccio centrato sull’apprendimento. La pianificazione dei curricula deve essere orientata a far raggiungere ad ogni studente i learning outcomes necessari per il proprio futuro professionale e per interpretare al meglio il proprio futuro ruolo. Conseguentemente i programmi di studio sono chiamati a definire i contenuti core formulati prima di tutto in relazione a ciò che, attraverso la formazione, può essere tradotto in learning outcomes che non saranno soltanto connessi a ciò che il docente insegna: “Il raggiungimento di tali risultati dipende dall’insieme delle conoscenze e credenze possedute dal docente. A questo si aggiunge il potenziale formativo dei contesti in cui il professionista opera, che contribuisce in modo determinante al raggiungimento dei learning outcomes” (Federighi, 2018). In questa direzione il progetto Tuning costituisce un punto di riferimento perché partendo da un approccio comparativo cerca di seguire percorsi fondati per la costruzione dei contenuti core per la formazione a livello universitario.

Il Processo di Bologna e le attività di corollario pongono le basi per una profonda trasformazione della formazione superiore, tuttavia il percorso avviato agli inizi degli anni 2000 si rivela particolarmente ostico. Il superamento delle resistenze culturali richiede il susseguirsi di diversi tentativi di cambiamento.

In una ricerca condotta nel 2008 dal Cedefop (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale) si evidenzia come “The potential and widespread significance of learning outcomes is only just beginning to be realized. Their introduction is designed to facilitate the fundamental reform of existing qualification and the creation of new ones fit for the 21<sup>st</sup> century. It is arguable that the main product of the Bologna reforms is better qualifications. This transformation from using traditional input/content approaches to output/outcomes approaches to conceive, validate, monitor and express qualifications is proving slow and difficult” (Cedefop, 2009:82). E ancora nel 2015, in un’indagine comparativa sull’applicazione dell’approccio per learning outcomes, realizzata dal Cedefop si evidenzia ancora dopo oltre 15 anni dall’avvio del Processo di Bologna la necessità di operare per il cambiamento del ruolo del docente da trasmettitore di conoscenze a generatore di ambienti di apprendimento (Del Gobbo, 2018).

La problematicità delle trasformazioni in atto riguardano sostanzialmente il

passaggio dalla centralità dell'insegnamento disciplinare alla centralità dell'apprendimento misurato in ragione degli effettivi learning outcomes. Non si tratta di un ripensamento da poco, dovendosi riconoscere che la lunga tradizione disciplinarista è ancora robusta e che è difficile modificare un approccio che pensa in modo completamente diverso l'architettura di una istituzione, le sue funzioni e soprattutto la sua filosofia di fondo. Per queste ragioni la Conferenza dei Ministri dell'educazione dei paesi UE nel 2018 torna ancora sulla didattica universitaria per dichiarare "We will support higher education institutions to develop and enhance their strategies for learning and teaching. We also encourage them to provide inter-disciplinary programmes as well as to combine academic and work-based learning. Students should encounter research or activities linked to research and innovation at all levels of higher education to develop the critical and creative mind-sets which will enable them to find novel solutions to emerging challenges. In this regard, we commit to improving synergies between education, research and innovation" (Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, 2018:3).

L'approccio per learning outcomes viene quindi considerato come spinta verso l'innovazione dell'alta formazione, in stretta connessione con il mondo del lavoro. Nonostante l'impegno dei governi a supporto del Processo di Bologna la sua implementazione tarda ad avanzare. L'università sembra avvalersi con successo della propria autonomia ed i nuovi indirizzi venti anni dopo non trovano ancora corrispondenza nella prassi dei docenti "[...] la loro posizione all'interno del processo è sempre stata debole e la posizione docente non ha mai raggiunto uno status di priorità e come attori del sistema sono stati prevalentemente considerati gli studenti e coloro che sono impegnati nella garanzia della qualità" (Del Gobbo, 2018).

#### **4. Il rapporto tra professione e percorsi formativi in campo educativo e formativo**

Il Processo di Bologna ha promosso una serie di cambiamenti il cui senso ultimo è dato non solo dai learning outcomes, ma anche dalla loro effettiva congruenza con le competenze e le conoscenze necessarie per l'esercizio di una professione presente sul mercato del lavoro e implementabile nel tempo anche a garanzia della sua protezione contro l'obsolescenza sempre più rapida di molte professioni. L'obiettivo dell'employability è al centro della nuova strategia (Boffo, 2018). Pare evidente che il dibattito messo in campo e le iniziative adottate pongano in discussione l'approccio disciplinarista nell'alta formazione, comportando un ripensamento del modello culturale e didattico di studio. L'alternativa non è però tra disciplinarismo e "learnification" della formazione. Come sostiene Gert Biesta "The

problem with the language of learning and with the wider learnification of educational discourse is that it makes it far more difficult, if not impossible, to ask the crucial educational questions about content, purpose and relationships. The point of education is never that children or student learn, but that they learn something, that they learn this for particular purpose, and that learn this from someone” (Biesta, 2006:38). Biesta con questo costrutto intende sottolineare un cambiamento di tendenza della tensione pedagogica fondante il senso del proprio agire e interessata a definire cosa significhi poter contare su una “buona educazione” contro una più generica capacità di apprendere slegata dai contenuti di ciò che si impara, learnification appunto. Allo stesso tempo, la critica alla learnification non può portare alla pretesa etica di attribuire alle vestali dei “poteri dell’educazione” la possibilità di determinare l’identificazione del senso dell’educazione e di definirne “ciò che può permettere di specificare che tipo di apprendimento sia quello che si può a ragione definire come ‘educazione’” (Corbi, 2013:184). La determinazione di contenuti core di una professione deve essere fatta a partire da riscontri oggettivi connessi all’esercizio della professione di educatore e formatore e deve avere carattere distintivo, quasi non ripetibile o replicabile da chi non possiede quella professionalità. Il limite del disciplinarismo non risiede nell’approccio didattico, nella mera gestione dei processi di apprendimento, ma piuttosto nel fatto che il suo obiettivo formativo è costituito dall’insegnamento della disciplina, ovvero da parte dei saperi oggetto del suo studio (pesati attraverso la loro traduzione in CFU). Il punto di partenza è costituito dalla disciplina e non dalle conoscenze e competenze distintivi di una professione e delle sue diverse articolazioni e rispetto alle quali quella disciplina, quel campo di ricerca si è confrontata ed è in grado di apportare un valore aggiunto. A partire dalla disciplina non è certo che si possa contribuire a sviluppare i contenuti core del curriculum dei professionisti dell’educazione e della formazione. Questi, alla pari delle professioni scientifiche e tecniche, necessitano di una loro “cassetta degli attrezzi” per svolgere la professione in tutti i contesti in cui sono chiamati ad operare. Con questo, la formazione universitaria non viene confusa con la formazione tecnico-professionale.

Il compito della formazione superiore di numerose professioni non risiede nella costruzione di precisi profili professionali. Questi, per definizione, sono specifici ad ogni singola organizzazione che si avvale delle loro prestazioni. È noto che la loro definizione può variare a seconda delle dimensioni, del tipo di partecipanti, dei diversi modelli e culture organizzative. È altresì noto che conoscenze e competenze dello stesso profilo, nella stessa organizzazione, possono variare anche nel breve periodo. Abbiamo usato il termine professione perché la formazione universitaria deve essere indirizzata alle famiglie professionali o addirittura ad un livello ancora superiore alle meno numerose aree professionali in cui le famiglie sono raccolte (si veda in proposito la struttura dell’Atlante delle professioni (cfr. Atlante delle professioni e il saggio di P. Federighi, 2020).

Una professione si qualifica non solo per i compiti affidati e le mansioni svolte, ma anche per le skill che la caratterizzano e che sono distintive rispetto a quelle di altri professionisti (da cui i contenuti core). Se una professione educativa e formativa può essere svolta anche da un professionista che non possiede la “cassetta degli attrezzi” distintiva conviene chiedersi se la professione esista e se le certificazioni che la qualificano abbiano una effettiva funzione di “signalling” (Spence, 1973). Nel campo delle professioni educative e formative il compito è di individuare le diverse aree e famiglie professionali. L’area delle professioni docenti operanti nei sistemi formali di ogni ordine e grado è inevitabilmente diversa dall’area delle professioni educative definite “non teaching” e queste probabilmente vanno ulteriormente differenziate tra quelle orientate verso i servizi alla persona e quelle orientate alla gestione dei processi formativi nei luoghi di lavoro. Questo significa che per parlare di professioni è necessario definire quali siano i caratteri distintivi in termini di job, occupation e skill, per riprendere i criteri della definizione di ISCO (Isco-08, Introductory and methodological notes) e condivisi da tutti i sistemi statistici di tutti i paesi aderenti all’ ILO. Di conseguenza, una disciplina insegnata a Formazione primaria probabilmente non potrà essere impartita con lo stesso syllabus anche nei corsi di studio dedicati alla formazione dei professionisti delle altre due famiglie professionali di educatore e formatore.

A questo punto, diviene necessario definire quali sono le skill comuni alle diverse figure professionali che popolano un’area professionale. Per farlo, si può procedere in varie modalità più o meno complesse. Il risultato alla fine del processo sarà quello che, a partire dalla individuazione delle skill comuni ad una famiglia professionale, porta alla precisa indicazione dei contenuti core necessari alla formazione di una professione e rispetto ai quali, poi, le diverse discipline individuano i rispettivi Pedagogical Knowledge Contents (Hashweh, 2013).

A tali esigenze ha risposto ANVUR con il progetto Tecod Pedagogia<sup>1</sup>, costituendo nel 2017 un gruppo di ricerca cui oggi afferiscono 25 università e che ha dispiegato i suoi interessi scientifici tanto nella direzione comparativa del problema quanto in quella progettuale. Il progetto ha lavorato a un programma volto a raggiungere una definizione condivisa dei contenuti disciplinari core del corso di laurea.

---

<sup>1</sup> Per questo motivo, nei giorni 3, 4 e 5 febbraio 2020, presso il Dipartimento di Culture Educazione e Società dell’Università della Calabria diretto dal Prof. Roberto Guarasci si è tenuto il seminario “Il progetto Tecod Pedagogia nel quadro del miglioramento continuo dell’offerta formativa” avente la finalità di rendere l’offerta formativa dei corsi di studio in Scienze dell’Educazione sempre più di alto profilo professionale, confrontandola tra quella di venti sedi universitarie italiane per facilitare agli studenti l’ingresso nel mercato del lavoro. Il seminario, ha avuto anche lo scopo di condividere su scala i risultati dell’esperienza Tecod e di approfondire le relazioni tra questo tipo di attività ed i processi di accreditamento periodico delle Università.

Il progetto risponde a quanto determinato dal D.M. del 16 marzo 2007 “Disciplina delle classi di laurea triennali” laddove si afferma che “nel definire gli ordinamenti didattici dei corsi di laurea, le università specificano gli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi con riferimento al sistema dei descrittori adottato in sede europea e individuano gli sbocchi professionali anche con riferimento alle attività classificate dall’ISTAT (MIUR, 2007, art. 3, c. 7). In tal senso il progetto “stimola una definizione condivisa dei contenuti core e la loro declinazione rispetto ai cinque Descrittori di Dublino” (ANVUR, 2017:2). La ricerca pertanto non si è fermata alla scelta delle discipline da insegnare e ancora meno alla scelta degli argomenti o degli autori da apprendere. Essa ha proposto un quadro comune di riferimento articolato in contenuti core declinati per obiettivi formativi e articolati in sei raggruppamenti principali:

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

Si tratta di un quadro comune di riferimento che è stato oggetto dell’attenzione della comunità scientifica per diversi anni e che, non essendo stato sostituito da diversi modelli di riferimento empiricamente fondati, siamo propensi ad accettarlo come punto di riferimento anche della nostra riflessione. Un simile framework costituisce lo strumento attraverso cui passare non tanto alla scelta delle discipline, quanto piuttosto alla definizione del syllabus delle diverse discipline che possono concorrere alla formazione dei professionisti dell’educazione e della formazione. La questione è come le diverse discipline possono concorrere al compito comune. Il problema può essere risolto in modo compiuto solamente se la Faculty è messa in condizione di individuare il punto di incontro tra i saperi oggetto della disciplina in cui si inquadra la ricerca di ogni singolo docente e le conoscenze e le competenze proprie della famiglia professionale oggetto del Corso di studio. Il superamento del disciplinarismo avviene non attraverso la negazione delle discipline, ma attraverso la conoscenza condivisa della job, della occupation e delle skill distintive della famiglia professionale di riferimento e, quindi, dall’individuazione di quanto ciascun campo di ricerca può mettere a disposizione al fine di colmare la “cassetta degli attrezzi” e di strumenti utili all’esercizio della professione.

## 5. Conclusioni

Il problema di scegliere il focus dei learning outcomes diviene una opzione necessaria. Il compito del docente non si identifica con la trasmissione di saperi disciplinari, ma con la formazione di professionisti. La questione cui la ricerca sulla formazione superiore deve rispondere riguarda la pertinenza di contenuti e metodi rispetto ai risultati di apprendimento conseguiti dagli studenti. Il focus si sposta dai contenuti disciplinari alla loro rilevanza rispetto alla famiglia professionale di destinazione. Allo stesso tempo, se – in linea con i descrittori di Dublino – oltre alle conoscenze teoriche e metodologiche gli studenti debbono formarsi anche competenze comunicative, relazionali, di giudizio è evidente che la sfida riguarda anche la dimensione di gestione dei processi di apprendimento degli studenti. Ma tutto questo non è sufficiente poiché ciò che conta non è quello che è stato oggetto della didattica e dei suoi metodi, ma gli effettivi risultati di apprendimento che sono stati prodotti. Quello è il risultato del percorso di formazione triennale o quinquennale.

La relazione tra questi tre elementi contenuti core rilevanti per la professione/metodologia e didattica attraverso cui le diverse discipline strutturano i processi di apprendimento/risultati di apprendimento degli studenti meritano di essere ulteriormente approfonditi. Diverse dimensioni di questo campo di ricerca debbono essere ancora indagati. Ci riferiamo ad esempio alla possibilità ed ai modi in cui le diverse discipline umanistiche o scientifiche possono elaborare proposte didattiche coerenti con i contenuti core indicati; la possibilità e modalità di elaborare tali contenuti per livello di approfondimento anche in relazione alla gerarchia dei ruoli che esistono all'interno della famiglia professionale; i modi in cui gestire i cambiamenti organizzativi e culturali che questa nuova cultura dei contenuti core e dei learning outcomes richiede, fino ad arrivare ai modi in cui valutare gli stessi learning outcomes nel breve e nel lungo periodo.

## Bibliografia

- Anvur (2016). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*. Roma: Anvur.
- Atlante delle professioni: <https://www.atlantedelleprofessioni.it/che-cos-e>).
- Biesta G. J. J., & Tedder M. (2006). *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency – as – achievement* (Working Paper 5), Exeter, The Learning Lives Project.
- Bologna Communiqué (2005, May 19-20). The European Higher Education Area – Achieving the goals: Communiqué of the Conference of European Ministers Re-

- sponsible for Higher Education. Bergen. Retrieved from [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf).
- Boffo V. (2018). Employability and transitions: fostering the future of young adult graduates. In: V. Boffo, M. Fedeli, *Employability & competences. Innovative curricula for new professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Carr D. (2002). *Making sense of education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London and New York: Routledge Falmer.
- Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education (2015). Yerevan. [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015\\_Yerevan/70/7/Yerevan-CommuniqueFinal\\_613707.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/Yerevan-CommuniqueFinal_613707.pdf).
- Cedefop, The European Centre for the Development of Vocational Training (2009). *The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*. Luxembourg: Publication Office. Cedefop reference series, 105.
- Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education (2018), Paris. [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018\\_Paris/77/1/EHEAParis2018\\_Communique\\_final\\_952771.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf).
- Corbi E., Oliverio S. (2013). La deriva della 'learnification' e l'appello della Paideia. Oltre l'apprendimento 'matematico' e costruttivista. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 8(1). <https://rpd.unibo.it/article/view/3778/3120>.
- Del Gobbo G. (2018). Potentialities of “Professional socio-pedagogical educator” Course for QA’ improvement in L-19 bachelor degree in the frame of the Bologna Process. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3): 126-141.
- Ellis R., & Hogard E. (eds.) (2018). *Handbook of quality assurance for University teaching*. New York, NY: Routledge.
- Fabbri L. (1998). *Insegnanti allo specchio. Teorie e pratiche della programmazione*. Roma: Armando.
- Federighi P. (2020). Adult Learning Statistical Country Report – Italy. A country report drawing on statistical data relating to participation in, and the financing of adult learning, Ecorys for European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, Directorate E – Skills, Unit E.3 – VET, apprenticeships & adult.
- Functionalism in Sociology of Education, <http://sociology.iresearchnet.com/sociology-of-education>.
- Gaebel M., & Zhang T. (eds.) (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. Brussels: European University Association.
- Isco-08, Introductory and methodological notes. <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm>.
- Hashweh M. (2013). Pedagogical content knowledge: Twenty-five years later. In: C.J. Craig, P. C. Meijer & J. Broeckmans (eds.). *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community advances (Advances in Research on Teaching, Vol. 19)* (pp. 115-140). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.

- Shulman L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2): 4-11.
- Spence M. (1973). Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3): 355-374. doi:10.2307/1882010.
- [http://www.treccani.it/enciclopedia/segnale\\_%28Dizionario-di-Economia-e-Finanza%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/segnale_%28Dizionario-di-Economia-e-Finanza%29/).
- Timperley H. A. Wilson H. Barra & I. Fung. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: Ministry of Education.