

The professional skills of male and female educators:
Problems, research and perspectives
Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori:
Problemi, ricerche e prospettive

Patrizia Sposetti

Sapienza, Università di Roma – patrizia.sposetti@uniroma1.it

Silvia Fioretti

Università di Urbino “Carlo Bo” – silvia.fioretti@uniurb.it

Giordana Szpunar

Sapienza, Università di Roma – giordana.szpunar@uniroma1.it

Maria Grazia Rionero

Ricercatrice indipendente

Natalia Mazzocca

Ricercatrice indipendente

ABSTRACT

Training professional skills in education are highly debated in the literature and, in recent years, in the political discussion in Italy. Educational professionalism is disciplined by Law No. 205 in 2017. This paper presents a research in progress started in the 2018-2019 academic year in two Italian universities, Sapienza University of Rome and University of Urbino Carlo Bo. During the 2019-2020 academic year, students in the third year of the Education and Training Degree course were asked to complete an online questionnaire. The questionnaire was divided into three thematic areas: a) educator's skills; b) evaluation of the university course and the connection between theory and practice; c) writing competencies. Data presented in this paper concern one of the research objectives: exploring the perception of the importance of professional skills by educators in training.

Il tema della formazione delle competenze professionali in campo educativo è un argomento molto dibattuto nella letteratura e, negli anni più recenti, anche nella discussione politica. La professionalità educativa ha trovato, infatti, un riconoscimento normativo dopo un lungo iter terminato con la legge n. 205 del 2017. Il contributo presenta una ricerca avviata nell'a.a. 2018/2019 in due atenei italiani, Sapienza Università di Roma e l'Università di Urbino Carlo Bo, e tuttora in corso. Nell'a.a. 2019/2020 è stato somministrato agli studenti al terzo anno dei Corsi di studio in Scienze dell'educazione e della formazione dei due atenei un questionario online. Il questionario è articolato in tre aree tematiche: a) competenze degli educatori; b) valutazione del percorso universitario e raccordo tra teoria e pratica; c) competenza di scrittura.

* Attribuzioni delle parti: ????

I dati qui presentati riguardano uno degli obiettivi della ricerca: esplorare la percezione dell'importanza delle competenze professionali da parte degli educatori in formazione.

KEYWORDS

Professional skills, Educational professions, Professional educator, Student voice, training programme.

Competenze professionali, Professioni educative; Educatore professionale, Student voice, Offerta formativa.

1. Costruire le competenze professionali

La formazione e lo sviluppo delle competenze professionali, in campo educativo, nel settore scolastico come in quello extrascolastico, è sempre e costantemente l'oggetto di un'importante preoccupazione all'interno dei contesti incaricati della formazione iniziale degli educatori.

La costruzione della professionalità degli educatori extrascolastici risponde ad una richiesta sociale e questa domanda ha finalmente trovato un riconoscimento normativo nella Legge n. 205 del 2017. Il dettato normativo richiede l'adozione di un modello di formazione fondato sulla costruzione e sull'acquisizione di conoscenze e sullo sviluppo delle competenze specifiche legate alla professione. L'applicazione di questo modello alla formazione degli educatori sottintende l'idea del *transfer* delle conoscenze. In altre parole, la teoria insegnata e appresa nei corsi universitari fornisce una rappresentazione coerente del contesto della pratica educativa grazie alla razionalità e all'impegno dell'individuo. Come conseguenza, il curriculum formativo iniziale presenta un'organizzazione suddivisa in corsi universitari prevalentemente teorici e laboratori e tirocini che seguono una logica applicativa, in cui i profili e gli obiettivi sono chiaramente identificati e definiti.

In modo particolare, le esperienze laboratoriali e quelle di tirocinio sono considerate come il luogo in cui si ha la possibilità di realizzare il *transfer* delle conoscenze acquisite nei corsi teorici di formazione, attuati durante i corsi universitari, nelle esperienze di simulazione, realizzate nei laboratori e nei contesti educativi. L'idea del *transfer* appartiene ad un paradigma epistemologico che considera la pratica dell'educatore come ispirata da un atteggiamento razionale e logico, fondato su strumenti di progettazione e programmazione degli interventi, con pratiche valutative e di monitoraggio degli esiti (Eraut, 1994). Questo approccio evidenzia un modello di formazione rilevante che riconosce un grande spazio all'impegno e alla volontà individuale. In prima approssimazione, secondo il modello classico dell'azione razionale, di matrice economica e diffuso nel XIX sec., un soggetto agisce in conformità ad uno scopo ben definito e organizza una situazione e degli strumenti/mezzi per realizzare il suo progetto. Nelle teorie dell'azione razionali/intenzionali classiche, di stampo economico, si sostiene che il calcolo logico delle inferenze convenienti sia il determinante essenziale dell'azione. "Secondo la teoria economica standard dell'agente razionale, le persone corrono rischi perché le probabilità sono favorevoli: accettano qualche probabilità di costoso fallimento perché vi sono sufficienti probabilità di successo" (Kahneman, 2013, p. 339). In queste situazioni si riconosce essere in atto una delibera-

zione e l'agire è riferito ad uno scopo che l'azione è in grado di perseguire. Un'azione può essere rappresentata da un movimento volontario diretto al conseguimento di uno scopo compiuto per una ragione, per un motivo, sulla base di un'intenzione. Seguendo questa ipotesi possiamo supporre, ad esempio, che la competenza manifestata da un educatore o da un insegnante sia il risultato dell'azione, ripetuta nel tempo, di 'prendere decisioni' razionali/intenzionali nei contesti educativi. Fissare l'attenzione sulla 'assunzione di decisioni' fa supporre che le azioni che ne conseguono siano il risultato di un calcolo riflessivo, fondato a partire da parametri conosciuti e valutati, ponderati da diversi punti di vista e assunti in modo razionale. Fino al punto di cadere in una sorta di attitudine autoreferenziale che conduce ad avere fiducia eccessiva nella propria 'intuizione esperta', considerata come competenza acquisita con pratica e feedback ma sempre a rischio di validità (Kahneman, 2013, pp. 313-328).

Searle ha messo in evidenza la debolezza del modello classico della razionalità, ha individuato alcune motivazioni (lacune, scarti, conflitti, urgenze) della mancanza di una logica deduttiva della ragione pratica, ha esplorato le modalità con le quali creiamo delle ragioni indipendenti dai desideri per l'azione elaborando una teoria non causale della razionalità (Searle, 2001). Anche altri autori hanno indagato la complessa relazione fra teoria e pratica evidenziandone componenti critiche, aspetti impliciti e prospettive articolate. Bourdieu supera il paradigma funzionalista del modello classico definendo l'analisi della logica pratica (teorica e contemporaneamente orientata alla prassi) che ci guida nel compimento delle nostre azioni e nella formulazione dei nostri giudizi sugli altri e sul mondo circostante (Bourdieu, 1980). La nozione di pratica, come categoria per pensare l'agire e il suo rapporto con la struttura sociale e la storia, costituisce il fondamento di una teoria dell'azione che trova nel principio di 'improvvisazione regolata', tipica della metafora del jazz frequentemente evocata dallo stesso Bourdieu (1994), l'elemento costitutivo.

Polanyi ritiene che nessuna conoscenza possa essere interamente esplicita. In ogni problema, o questione, permane sempre un aspetto implicito e il percorso conoscitivo si sviluppa tramite l'interpretazione personale di una serie di indizi. Questa teoria della conoscenza viene approfondita nel testo *The tacit dimension* (1966). Il valore della conoscenza tacita consiste nel guidare e orientare la visione dei particolari in un insieme coerente di ciò che ci circonda. Questa progressiva consapevolezza rende la conoscenza da tacita (composta da tradizione, pratiche ereditate, valori impliciti e pregiudizi) ad esplicita.

Il dibattito pedagogico e didattico ha evidenziato da tempo le lacune e le fragilità del paradigma classico di riferimento. Con il susseguirsi delle esperienze gli educatori riescono ad organizzare la loro conoscenza in modo articolato e complesso, in una modalità che non rappresenta la somma di tutte le loro conoscenze. Le conoscenze specifiche sono indispensabili ma la caratteristica specifica è relativa alla tipologia di organizzazione delle conoscenze. Putnam (1987) identifica questa tipologia come 'curriculum scripts', delle particolari strutture di conoscenza che consentono agli esperti, sulla base delle precedenti esperienze (di successo e di fallimento), di scegliere ed operare, in modo decisionale, operativo, flessibile e tempestivo, in relazione al contesto in cui si trovano ad operare.

In questo modo è possibile tentare di integrare ciò che si conosce di un determinato settore o argomento (*content knowledge*) e delle procedure e delle pratiche di apprendimento/insegnamento (*pedagogical knowledge*) con le migliori strategie e procedure di progettazione e organizzazione delle pratiche didattiche (identificabili come *pedagogical content knowledge*) (Shulman, 1987).

L'educatore esperto, come un *knowledge worker*, integra le conoscenze dei contenuti con le strategie e le pratiche didattiche innescando un processo che produce nuova conoscenza, la quale andrà ad arricchire il suo expertise in un processo di miglioramento continuo della qualità dell'offerta formativa. L'educatore esperto (*reflective practitioner*) si configura come un professionista che genera conoscenza e agisce in situazione giocando un nuovo ruolo nel rapporto tra teoria e pratica (Schön, 2017).

La cifra costitutiva della competenza consiste così nella sua 'generatività'. Nella possibilità di produrre diverse prestazioni, anche imprevedibili e originali, all'interno di un certo ambito di attività. In questo senso sembra essere centrale il sistema interpersonale di attività in cui l'individuo è coinvolto. Questo sistema è condizionato anche dagli aspetti motivazionali e influenza la nostra comprensione delle nuove situazioni e la ricerca intenzionale di strategie risolutive. Il costrutto di competenza, insieme al comportamento esperto relativo, si configura come il risultato dell'interazione complessa, mediata e non direttiva, della mobilitazione delle conoscenze dichiarative, procedurali e contestuali, filtrate dalle situazioni reali e, quindi, indefinite, irregolari, modellate su contesti specifici e particolari.

Creare le condizioni formative per la costruzione di identità professionali competenti, solide e flessibili, capaci di rimodularsi e arricchirsi grazie al confronto con i contesti, è una responsabilità del sistema universitario. I curricula formativi universitari sono incaricati di rendere efficaci lo sviluppo delle competenze professionali dei futuri educatori. In modo particolare, i corsi curricolari di Scienze dell'educazione e della formazione (L-19) "mirano non tanto a trasmettere i saperi da 'applicare nella pratica', quanto a costruire le strutture concettuali capaci di interpretare l'esperienza formativa e di guidare la formulazione d'ipotesi di lavoro" (Baldacci, 2010, p.105). I corsi teorici trovano la loro necessaria complementarità nei momenti di simulazione laboratoriale e nell'esperienza di tirocinio. I laboratori non intendono sviluppare abilità meramente operative ma porre le basi di un vero apprendistato culturale. Sono finalizzati a creare un collegamento efficace fra le conoscenze concettuali e le cognizioni procedurali per sostenere e sviluppare le competenze, caratterizzate da un profilo riflessivo, utili alla professionalità. L'esperienza di tirocinio, grazie all'insostituibile contributo e inquadramento di un supervisore e di un educatore esperto, contribuisce a porre in relazione diretta l'apprendistato culturale e l'attività riflessiva, promuovendo l'acquisizione dei principi pragmatici e strategici che caratterizzano l'azione e l'agire nei contesti educativi.

2. Il progetto di ricerca

Il progetto di ricerca qui presentato affronta la questione della formazione delle competenze professionali degli educatori e delle educatrici con l'obiettivo di investigare il 'nodo' problematico relativo agli apporti teorici e pratici utili alla formazione di un approccio deontologicamente esperto e di indagare le competenze connesse alla scrittura professionale. In modo particolare, il progetto di ricerca intende contribuire a fornire risposta a questi interrogativi: Quali competenze professionali caratterizzano la pratica esperta e il saper agire? Come si formano le competenze professionali degli educatori? Quali strumenti formativi è opportuno utilizzare? Ci sono modalità che possano favorire la presa di distanza dalla pratica, la riflessione sul proprio agire? Le competenze di scrittura possono rappresentare una 'chiave di volta' in questo senso?

Occorre precisare che in questo contributo si opta per una definizione di competenza in azione (Le Boterf, 2001). Da questo punto di vista, la competenza non è considerata come un capitale posseduto. Le abilità o le conoscenze non sono possedute o accumulate. Il significato più interessante del costrutto di competenza è relativo alla mobilitazione, da parte dell'individuo, di diverse risorse (conoscenze, abilità, risorse emotive e relazionali, ecc.) a seconda della situazione e/o del problema riscontrato (Le Boterf, 2001). Va notato, tuttavia, che l'uso di senso comune che si fa del termine si discosta da questa definizione e si concentra soprattutto sui tipi di risorse, tralasciando, in qualche modo, il fondamentale processo di *transfer* che ne consente la mobilitazione e il suo uso in situazione.

La costruzione delle competenze dell'educatore rappresenta una finalità intrinseca del percorso di studi e di formazione dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione. Tali competenze si appoggiano su di una base solida di conoscenze (concettuali, procedurali, strategiche) e si intrecciano con il contesto delle pratiche dei servizi educativi esperite tramite il tirocinio. Le competenze professionali dell'educatore, acquisite nei percorsi accademici di studio e di formazione, hanno poi la possibilità di svilupparsi nei contesti lavorativi, all'interno di pratiche socialmente rilevanti e percepite come significative, attraverso forme di esercizio sempre più valide e coerenti, mediante l'uso di strumenti e sistemi di collaborazione. Rappresentano il frutto complesso, ricercato e raffinato, di sintesi, di numerosi e ricorsivi livelli di mediazione e di aggiustamenti successivi. In tale contesto lo sviluppo delle competenze professionali e delle strategie di scrittura può estendersi secondo modalità teoriche e pratiche sempre più consapevoli, intenzionali e produttive.

Per tentare di fornire risposta ad alcuni di questi interrogativi sembra opportuno raccogliere i punti di vista e le percezioni rispetto ai nuclei concettuali individuati dai protagonisti, gli educatori in formazione e in servizio.

Gli obiettivi generali del progetto, avviato nell'a.a. 2018/2019 attraverso una collaborazione tra l'Università degli studi di Roma Sapienza e l'Università degli studi di Urbino Carlo Bo, sono:

- effettuare una ricognizione critica dello stato dell'arte in merito al dibattito, nazionale e internazionale, sulla formazione delle competenze professionali volta ad individuare gli elementi essenziali di un modello di formazione delle competenze e di sviluppo di strategie di scrittura;
- attivare una ricerca esplorativa, rivolta a studenti del terzo anno dei corsi di Scienze dell'educazione, volta ad indagare la percezione dell'importanza, della diffusione di consapevolezza e delle modalità di acquisizione delle competenze professionali e di scrittura;
- avviare una ricerca esplorativa, rivolta a educatori in servizio in vari contesti educativi, volta ad indagare la percezione dell'importanza, della diffusione di consapevolezza e delle modalità di acquisizione e sviluppo delle competenze professionali e di scrittura.
- individuare un modello di formazione e sviluppo delle competenze professionali e di scrittura.

In questa sede presentiamo parte dei dati raccolti alla fine dell'a.a. 2019/2020, somministrando un questionario on-line agli studenti iscritti al terzo anno del corso di laurea L-19 nei due Atenei di riferimento. Il questionario è articolato in tre aree tematiche principali: a) le competenze degli educatori; b) la valutazione

del percorso universitario e il raccordo tra teoria e pratica; c) la competenza di scrittura, in generale e sul piano professionale per gli educatori in formazione e in servizio (percezione della differenza tra scrivere all'università e scrivere per lavoro). In questa sede presenteremo l'analisi delle risposte dei due gruppi di educatori in formazione alle domande chiuse relative alla prima area tematica del questionario.

3. Presentazione dei dati

Hanno risposto al questionario on-line, somministrato nel mese di aprile 2020, 62 studenti della Sapienza e 81 dell'Università di Urbino. In entrambi i gruppi di partecipanti, come facilmente prevedibile, il genere maggiormente rappresentato è quello femminile, che complessivamente costituisce il 90% del gruppo. Per quel che riguarda l'età anagrafica osserviamo una distribuzione eterogenea: l'86% delle e dei rispondenti è nato nella decade '90-2000 e il restante 14% è nato prima degli anni '90. Nello specifico, oltre il 60% dei rispondenti al momento della compilazione del questionario avevano un'età compresa tra i 22 e i 24 anni.

3.1 Le studentesse e gli studenti di Sapienza, Università di Roma

Al momento della compilazione del questionario la maggior parte dei 62 rispondenti che frequentavano il terzo anno di corso presso Sapienza, aveva già svolto l'esperienza del tirocinio, attività formativa fondamentale ai fini della professionalizzazione. Il 74% circa aveva concluso il tirocinio svolto nella maggior parte dei casi in una struttura privata (80,4% di chi ha svolto un tirocinio), e in misura limitata in una struttura pubblica (11% circa di chi ha svolto un tirocinio), il 9% affermava di non saper rispondere. Del restante 25,8% un quarto ha dichiarato di aver chiesto il riconoscimento di attività lavorative pregresse per ottenere i cfu riconoscibili attraverso il tirocinio e i restanti erano in attesa di completare o svolgere il tirocinio (Tab. 1).

Tabella 1. Gruppo di rispondenti Sapienza, dati relativi alla domanda "Se non hai svolto il tirocinio universitario, hai chiesto il riconoscimento di:"

	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulativa
Ho svolto il tirocinio	46	74,2	74,2
Attività di lavoro	8	12,9	87,1
Altro	8	12,9	100,0
Totale	62	100,0	

Rispetto allo specifico tema delle competenze professionali degli educatori il questionario chiedeva di indicare quali fossero le competenze più importanti che, in qualità di professionisti dell'educazione, questi dovrebbero possedere, scegliendo un massimo di 5 tra 20 opzioni di risposta (Tab. 2). Gli studenti che hanno compilato il questionario hanno indicato un totale di 308 opzioni di risposta (solo due rispondenti hanno selezionato 4 opzioni). Le opzioni scelte con più frequenza sono *saper ascoltare* e *saper osservare*, entrambe selezionate dal 69,4% dei rispon-

dentì; a seguire: *saper essere empatici*, selezionata dal 56,5%; *saper lavorare in équipe*, con il 50% delle scelte; *saper progettare un intervento educativo*, con il 48,4% delle preferenze. Con una maggiore dispersione nelle scelte: *essere consapevoli del proprio ruolo*, con il 27,4%; *saper prendersi cura degli utenti e saper realizzare un intervento educativo*, con il 25,8%; *sapersi adattare nei diversi contesti di lavoro e saper risolvere i problemi*, con il 22,6%; *saper organizzare e gestire i gruppi e saper attivare i processi di riflessione e metariflessione*, con il 16,1%; *saper valutare un intervento educativo*, con l'11,3%; *saper organizzare e gestire gli spazi*, con il 9,7%; *sapersi relazionare con altre figure professionali, saper prendere distanza e saper applicare conoscenze teoriche*, con il 6,5%. Residuali *saper documentare*, con il 3,2%; *padroneggiare il linguaggio tecnico specialistico e saper scrivere testi professionali* con l'1,6%.

Tabella 2. Gruppo di rispondenti Sapienza, dati relativi alla domanda "Secondo te quali sono le competenze professionali più importanti che un'educatrice o un educatore dovrebbe possedere?"

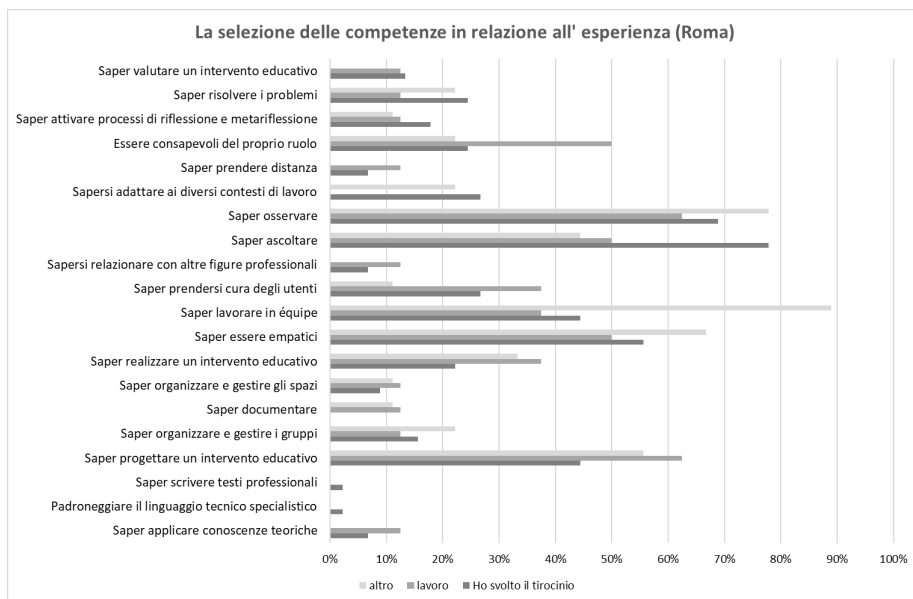
	v.a	%
Saper ascoltare	43	69,4
Saper osservare	43	69,4
Saper essere empatici	35	56,5
Saper lavorare in équipe	31	50
Saper progettare un intervento educativo	30	48,4
Essere consapevoli del proprio ruolo	17	27,4
Saper realizzare un intervento educativo	16	25,8
Saper prendersi cura degli utenti	16	25,8
Sapersi adattare ai diversi contesti di lavoro	14	22,6
Saper risolvere i problemi	14	22,6
Saper organizzare e gestire i gruppi	10	16,1
Saper attivare processi di riflessione e metariflessione	10	16,1
Saper valutare un intervento educativo	7	11,3
Saper organizzare e gestire gli spazi	6	9,7
Saper applicare conoscenze teoriche	4	6,5
Sapersi relazionare con altre figure professionali	4	6,5
Saper prendere distanza	4	6,5
Saper documentare	2	3,2
Padroneggiare il linguaggio tecnico specialistico	1	1,6
Saper scrivere testi professionali	1	1,6

Suddividendo il gruppo dei rispondenti in due fasce d'età di cui la prima – meno numerosa – è costituita dai nati fra il 1969 e il 1989 e la seconda dai nati fra il 1990 e il 2001, possiamo osservare lievi differenze nella selezione delle competenze professionali ritenute più importanti nei contesti educativi. Nello specifico entrambi i gruppi, in maniera omogenea, ritengono centrali le competenze di progettazione dell'intervento educativo, la capacità empatica, la capacità di lavorare in équipe e dell'ascolto, e soprattutto le capacità di osservazione. Il gruppo di rispondenti più giovani, tuttavia, attribuisce un peso maggiore alla capacità di riflessione e metariflessione, scarsamente selezionata dai colleghi più adulti. La stessa considerazione vale per la competenza di saper organizzare e valutare un intervento educativo. Gli aspetti relativi alla capacità di saper applicare le conoscenze teoriche e saper documentare, come abbiamo visto in precedenza, hanno

avuto pochi riscontri, ma quei pochi, sono presenti nelle risposte degli studenti nati tra il 1990 e il 2001.

Una ulteriore differenza è rintracciabile nelle risposte dei soggetti che hanno svolto il tirocinio e quelli che hanno chiesto il riconoscimento di attività pregresse che, nella maggior parte dei casi, sono attività lavorative (Fig. 1). Riportando i dati in percentuale riferiti al totale degli studenti appartenenti agli specifici sottogruppi, per meglio rilevare il cambiamento dell'importanza attribuita alle diverse competenze in base alle esperienze in contesti educativi e non, possiamo osservare che: la competenza relativa alla progettazione è stata messa in evidenza dal 44,4% degli studenti che hanno svolto il tirocinio, dal 62,5% degli studenti che hanno lavorato e dal 55,6% degli studenti che hanno chiesto il riconoscimento di altre attività; la capacità relativa all'empatia ha ricevuto il 55,6% delle preferenze degli studenti che hanno svolto il tirocinio, il 50% degli studenti che hanno lavorato e il 66,7% degli studenti che hanno chiesto il riconoscimento di altre attività; la competenza che riguarda il lavoro d'équipe è indicata come importante per il 44,4% degli studenti che hanno svolto il tirocinio, per il 37,5% degli studenti che hanno lavorato e per l'88,9% degli studenti che hanno chiesto il riconoscimento di altre attività; la competenza relativa all'ascolto ha ottenuto il 77,8% nel sottogruppo degli studenti che hanno svolto il tirocinio, il 50% nel sottogruppo di studenti che hanno lavorato e il 44,4% nel sottogruppo di studenti che hanno svolto altre attività; la capacità di saper osservare ha raggiunto il 68,9% di preferenze da parte degli studenti che hanno svolto il tirocinio, il 62,5% da parte degli studenti che hanno lavorato e il 77,8% da parte degli studenti che hanno chiesto il riconoscimento di altre attività. La capacità di riflessione e metariflessione, insieme alle altre, registrano un numero di preferenze nettamente inferiori da parte di tutte e tre i sottogruppi di studenti.

Figura 1. Gruppo di rispondenti Sapienza, dati relativi alle competenze più importanti per sottogruppi (Ho svolto il tirocinio, lavoro, altro).



3.2 Le studentesse e gli studenti dell'Università di Urbino "Carlo Bo"

I rispondenti dell'università di Urbino "Carlo Bo", al momento della compilazione del questionario, avevano nell'86,4% dei casi svolto il tirocinio; di questi il 48,1% presso un ente privato e il 29,6% in una struttura pubblica. Il 14,8%, invece, non aveva svolto il tirocinio, ma attività lavorative o altre attività riconoscibili ai fini del percorso; nello specifico il 4,9% ha chiesto il riconoscimento di attività di lavoro, l'8,6% ha chiesto il riconoscimento di altre attività (Tab.3).

Tabella 3. Gruppo di rispondenti "Carlo Bo", dati relativi alla domanda "Se non hai svolto il tirocinio universitario, hai chiesto il riconoscimento di".

	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulativa
Ho svolto il tirocinio	70	86,4	86,4
Attività di lavoro	4	4,9	91,4
Altro	7	8,6	100,0
Totale	81	100,0	

Per quanto riguarda la selezione delle cinque competenze che i professionisti dell'educazione dovrebbero possedere (Tab. 4), i rispondenti di Urbino hanno espresso un totale di 401 scelte (una persona ha selezionato una sola competenza) segnalando con maggior frequenza *saper lavorare in équipe* (selezionata dal 70,4% dei rispondenti) e *saper osservare* (selezionata dal 67,9% dei rispondenti). Seguono in ordine di occorrenza: *saper ascoltare* (54,3%); *saper essere empatici* (51,9%); *saper progettare un intervento educativo* (38,3%); *saper realizzare un intervento educativo* (37%). Le competenze meno scelte riguardano la capacità *saper attivare i processi di riflessione e metariflessione* (33,3%); *sapersi adattare ai diversi contesti di lavoro* (23,5%); *saper prendersi cura degli utenti* (21%); *sapersi relazionare con diverse figure professionali* (17,3%); *avere consapevolezza del proprio ruolo* (14,8%); *saper organizzare e gestire gli spazi* (13,6%); *saper organizzazione e gestire i gruppi* (9,9%); *saper valutare un intervento educativo* (11,1%); *saper documentare* (11,1%); *saper risolvere i problemi* (8,6%); *padroneggiare il linguaggio tecnico specialistico* (4,9%); *saper prendere distanza* (3,7%); *saper applicare conoscenze teoriche* (2,5%). L'unica competenza che non è stata presa in considerazione da nessuno studente è la capacità di scrivere testi professionali.

Tabella 4. Gruppo di rispondenti "Carlo Bo", dati relativi alla domanda "Secondo te quali sono le competenze professionali più importanti che un'educatrice o un educatore dovrebbe possedere?"

	frequenza	percentuale
Saper lavorare in équipe	57	70,40%
Saper osservare	55	67,90%
Saper ascoltare	44	54,30%
Saper essere empatici	42	51,90%
Saper progettare un intervento educativo	31	38,30%
Saper realizzare un intervento educativo	30	37%
Saper attivare processi di riflessione e metariflessione	27	33,30%
Sapersi adattare ai diversi contesti di lavoro	19	23,50%
Saper prendersi cura degli utenti	17	21%
Sapersi relazionare con altre figure professionali	14	17,30%
Essere consapevoli del proprio ruolo	12	14,80%

Saper organizzare e gestire gli spazi	11	13,60%
Saper documentare	9	11,10%
Saper valutare un intervento educativo	9	11,10%
Saper organizzare e gestire i gruppi	8	9,9%
Saper risolvere i problemi	7	8,60%
Padroneggiare il linguaggio tecnico specialistico	4	4,90%
Saper prendere distanza	3	3,70%
Saper applicare conoscenze teoriche	2	2,50%
Saper scrivere testi professionali	0	0%

Per quanto riguarda la distribuzione delle risposte in relazione alle fasce di età anche in questo caso, dall'analisi dei dati, emerge quanto il più ristretto gruppo composto dai rispondenti nati fra il 1971 e il 1989 abbia ritenuto competenze professionali essenziali in ambito educativo il saper progettare un intervento educativo, il saper lavorare in équipe e il saper osservare (scelte dal 53,8% dei componenti di questo sottogruppo) e l'essere empatici (scelta dal 46,2% dei componenti di questo sottogruppo). Gli studenti più giovani (nati fra il 1990 e il 1999) hanno dichiarato di ritenere fondamentale il saper lavorare in équipe (scelta dal 73,5% degli studenti del sottogruppo), il saper osservare (scelta nel 70,6% degli studenti del sottogruppo) e il saper ascoltare (scelta nel 73,5% degli studenti del sottogruppo). Questo sottogruppo, inoltre, ha selezionato tra le competenze indispensabili, per quanto in percentuale esigua (circa il 3% del totale delle scelte) la capacità di applicare conoscenze teoriche, assente tra le preferenze dei rispondenti più adulti.

L'analisi comparata tra le categorie di studenti che hanno svolto il tirocinio e quelli che hanno lavorato o richiesto il riconoscimento, in modo analogo ai dati di Roma, considera le percentuali relative alle singole categorie di risposta (Fig. 2). Una questione interessante riguarda la capacità di progettare un intervento educativo: il 75% delle scelte corrisponde alle preferenze degli studenti che lavorano, il 42,9% a quelle degli studenti che hanno richiesto il riconoscimento di altre attività, mentre soltanto il 35,7% a quelle degli studenti che hanno svolto il tirocinio. L'essere empatici è stata riconosciuta come competenza rilevante da tutte e tre i sottogruppi di studenti raggiungendo il 50% come scelta degli studenti che hanno svolto il tirocinio, il 75% come preferenza degli studenti che lavorano e il 57,1% come scelta di chi ha chiesto il riconoscimento di altre attività. La capacità di saper lavorare in équipe viene scelta da tutti gli studenti che hanno chiesto il riconoscimento di altre attività, dal 75% del sottogruppo degli studenti che lavorano e dal 67,1% degli studenti che hanno svolto il tirocinio. La competenza relativa al saper osservare sembra essere sottostimata dagli studenti che lavorano essendo indicata come importante solo dal 25%; mentre la considera tale il 71,4% degli studenti che ha svolto il tirocinio e il 57,1% degli studenti che hanno richiesto il riconoscimento di altre attività. La capacità di riflessione e metariflessione non viene riconosciuta come competenza importante da possedere dagli studenti che lavorano, ma intercetta la scelta del 34,3% degli studenti del sottogruppo che hanno svolto il tirocinio e del 42,9% degli studenti del sottogruppo che hanno richiesto il riconoscimento di altre attività.

Figura 2. Gruppo di rispondenti “Carlo Bo”, dati relativi alle competenze più importanti per sottogruppi (Ho svolto il tirocinio, lavoro, altro).



4. Discussione dei risultati

Le studentesse e gli studenti iscritti al terzo anno del Corso di laurea L-19, sono educatrici e educatori in formazione, prossimi alla conclusione del percorso. La maggior parte ha concluso la fondamentale esperienza del tirocinio e alcuni di loro già svolgono un'attività lavorativa. Ascoltare la loro voce può contribuire sia a supportare il processo di miglioramento dell'offerta formativa sia a ipotizzare percorsi di formazione in servizio in accordo con gli Enti che accolgono queste figure professionali, spesso a partire dal momento del tirocinio.

Come indicano i dati, queste azioni debbono tener conto dei contesti di provenienza e riferimento, ma beneficiano anche di una solida base comune. Nell'individuare la rosa di competenze professionali indispensabili agli educatori, i rispondenti di Roma e Urbino hanno messo in luce, anche se con pesi talora visibilmente diversi, l'importanza di possedere capacità sia di natura più personale sia, in maggior misura, riconducibili a una sfera più professionale. Tale importanza è stata espressa sia nei termini di uno specifico saper fare sia di un sapersi relazionare e porre nei contesti di lavoro (Fig. 3).

Figura 3. Gruppo di rispondenti Sapienza e Carlo Bo, dati relativi alle competenze più importanti (valori percentuali).



In particolare, per quanto riguarda il primo aspetto, la maggior parte degli studenti sottolineano l'importanza di saper ascoltare, che raggiunge punte di quasi il 70% tra i rispondenti Sapienza e supera la metà per chi proviene dall'Università Carlo Bo e dell'essere empatici, selezionato da oltre la metà di chi ha risposto al questionario in entrambi gli atenei. Da quasi sette rispondenti su dieci è indicata come di particolare rilievo nelle professioni educative il possesso della capacità di osservazione, che si colloca nella duplice dimensione della competenza professionale e in quella più personale del saper indirizzare lo sguardo per prendersi cura. In senso più specifico, la competenza del saper prendersi cura degli utenti è indicata come essenziale da circa una persona su quattro, indipendentemente dall'ateneo di iscrizione.

Un ruolo centrale assume la capacità di saper progettare, ritenuta importante da oltre la metà dei rispondenti di entrambi i gruppi, e – in misura minore – di saper poi realizzare un intervento educativo, competenza ritenuta di rilievo da un soggetto su tre proveniente dall'Università Carlo Bo e da uno su quattro proveniente da Sapienza.

Le scelte degli studenti iscritti ai due atenei appaiono leggermente diverse nell'attribuire importanza alla capacità di essere consapevoli del proprio ruolo (quasi il 30% delle scelte di chi è iscritto alla L-19 in Sapienza e circa il 15% per chi è iscritto alla "Carlo Bo") e di sapersi relazionare con altre figure professionali (oltre il 15% di chi frequenta l'ateneo urbinato e poco più del 5% di chi frequenta quello romano), selezionate in modo speculare dai rispondenti dei due gruppi. Queste differenze sono in qualche modo equilibrate dalla pari importanza attri-

buita al sapersi adattare ai diversi contesi di lavoro, opzione selezionata in un caso su cinque da entrambi i gruppi.

La più trasversale e generale capacità di risolvere i problemi è ritenuta importante da circa un rispondente su cinque iscritto a “Sapienza” e da un rispondente su dieci iscritto alla “Carlo Bo”; laddove, tuttavia, il rapporto si rovescia nell’importanza attribuita al saper attivare processi di riflessione e di meta riflessione, competenza ritenuta importante da oltre uno studente su tre di Urbino (30% circa) e da circa uno su sei del gruppo romano (15% circa).

5. Conclusioni

Per una analisi in chiave di miglioramento dell’offerta formativa, le risposte delle studentesse e degli studenti iscritti al terzo anno dei corsi di laurea triennali delle due università possono essere lette alla luce dei risultati della ricerca TECO-D Pedagogia, avviata da ANVUR nel 2017 con l’obiettivo di riflettere sui *Learning Outcomes* dei Corsi di Studio L-19. L’analisi e l’interpretazione del contenuto delle Schede Uniche Annuali dei CdS delle L-19 unitamente alle interviste ai Presidenti delle CdL-L19 e agli estensori delle SUA in esame, hanno permesso al Gruppo di Lavoro ANVUR/Pedagogia di elaborare i sei Obiettivi Formativi Finali della CdL-L19 (Federighi et alii, 2019):

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

Quanto emerge dalla lettura dei dati presentati in questa sede, relativi ai questionari compilati dai due gruppi di rispondenti, che rappresentano oltre un terzo del totale delle persone iscritte al terzo anno e successivi della L-19 nei due atenei coinvolti, ci sembra evidenziare una sensibilità per i temi legati in particolare al terzo e al quarto obiettivo formativo, nel richiamo all’importanza della progettazione e agli aspetti relazionali. La scarsa propensione a selezionare aspetti legati all’applicazione delle competenze teoriche, indicata come competenza importante in ambito educativo da un numero irrilevante di rispondenti, così come il possesso di competenze più tecniche, come padroneggiare il lessico tecnico-specialistico saper scrivere testi professionali (selezionata unicamente da iscritti Sapienza, in percentuale bassissima) o anche saper documentare (competenza ritenuta praticamente irrilevante dai rispondenti iscritti presso Sapienza), potrebbe indirizzare verso una maggiore attenzione al primo e al quinto obiettivo.

Naturalmente la limitatezza del dato non consente generalizzazione; tuttavia, riteniamo utile questo tipo di ascolto della voce delle studentesse e degli studenti al fine di lavorare sui risultati del percorso di apprendimento, in termini di conoscenze e competenze, e anche di percezioni consolidate, o in via di consolidamento, su quel che costituisce il cuore delle competenze in ambito educativo.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Editions des Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Editions du Seuil.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. New York: Routledge Falmer.
- Federighi, P., Bracci, F., Del Gobbo, G., Torlone, F., & Torre, E. (2019). *Framework. Teco-D Pedagogia (Scienze dell'educazione e della formazione L-19)*. ANVUR. Retrieved April 10, 2022, from <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf>
- Kahneman, D. (2013). *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire des compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- Putnam, R. T. (1987). Structuring and adjusting content for students: A study of live and simulated tutoring of addition. *American Educational Research Journal*, 24(1), 13–48.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Routledge.
- Searle, J. R. (2001). *La razionalità dell'azione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundation of a New reform*. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.