

Le competenze nella formazione professionale degli educatori

Silvia Fioretti

*Professoressa Associata di Didattica e pedagogia speciale,
Università di Urbino Carlo Bo,
silvia.fioretti@uniurb.it*

ABSTRACT

Il tema della formazione delle competenze professionali in campo educativo è un argomento molto dibattuto nella letteratura e, negli anni più recenti, è stato protagonista anche di parte della discussione politica. In Italia la professionalità educativa ha trovato, infatti, un riconoscimento normativo dopo un lungo iter legislativo terminato con la legge n. 205 del 2017 che disciplina le professioni di educatore professionale socio-pedagogico, di educatore professionale socio-sanitario e di pedagogista. In questo articolo si discute l'origine e lo sviluppo del concetto di competenza affrontandone la complessità di costruito e le caratteristiche costitutive nella formazione professionale. Il nodo problematico del rapporto tra teoria e prassi è affrontato alla luce delle prospettive integrative e professionalizzanti volte a sviluppare il 'saper agire' nei contesti educativi.

Parole chiave: competenze; formazione professionale; professioni educative; educatori; educazione superiore.

ABSTRACT:

The topic of training professional skills in the field of education is a highly debated topic in literature and, in recent years, has also been the protagonist of part of the political discussion. Educational professionalism has found, in fact, a normative recognition after a long legislative process ended with Law No. 205 in 2017 which governs the professions of socio-pedagogical professional educators, of socio-pedagogical professional health educators and of education itself. This article presents the origin and development of the concept of competence by addressing its construct complexity and constitutive characteristics in professional training. The problematic issue of the relationship between theory and practice is tackled in the light of the integrative and professionalizing perspectives aimed at developing 'knowing how to act' in educational contexts.

Keywords: skills; professional training; educational professions; educators; higher education.

INTRODUZIONE

Il contributo intende discutere la formazione delle competenze nella formazione professionale delle educatrici e degli educatori. Il concetto di competenza professio-

nale ha avuto, nel corso del tempo, un'importante evoluzione e si è progressivamente arricchito di prospettive diverse e di integrazioni significative. In prima approssimazione le competenze si fondano su di una base di conoscenze concettuali, procedurali e strategiche e si collegano con il contesto delle pratiche educative sperimentate nei contesti professionali. Le competenze professionali esercitate dagli educatori esigono flessibilità e capacità di adattamento a situazioni sempre diverse e nuove e si collocano su di un piano di complessità, astrattezza e articolazione particolarmente rilevante. La complessa professionalità degli educatori richiede l'integrazione soggettiva di conoscenze approfondite, di esperienze dirette, di riflessione critica, di sperimentazione pratica, dell'osservazione di modelli. Questo complesso insieme di azioni e riflessioni, attuati dall'educatore, non può essere realizzato tramite un procedimento definito, per mezzo di un percorso formativo uniforme in grado di sostenere e promuovere, in modo affidabile, l'acquisizione di competenze professionali. Ma 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? Per rispondere a questi interrogativi è necessario osservare come le competenze professionali degli educatori, acquisite nei percorsi accademici di studio e di formazione, attraverso pratiche deontologiche socialmente rilevanti e percepite come significative, si sviluppano nei contesti lavorativi. Nei contesti professionali le scelte e le decisioni assunte si esplicitano attraverso forme di attività sempre più solide, attraverso interventi sempre più coerenti, per mezzo di strumenti e sistemi di collaborazione fra pari sempre più consolidati. In tali contesti lo sviluppo delle competenze professionali può estendersi secondo modalità teoriche e pratiche sempre più consapevoli, intenzionali e produttive (Bourdieu, 1972).

L'ORIGINE E LO SVILUPPO DELL'APPROCCIO 'PER COMPETENZE'

Tenteremo di ripercorrere brevemente le evoluzioni del concetto di competenza per evidenziare le interpretazioni che lo stesso concetto ha avuto nel tempo e, in modo particolare, nel contesto professionale del mondo educativo.

L'attenzione alle competenze effettivamente raggiunte al termine dei programmi formativi inizia a manifestarsi attorno agli anni Sessanta. In quel periodo, in un ambito di riferimento comportamentista, si sottolinea la necessità di considerare e definire in modo puntuale gli obiettivi interpretati come comportamenti finali osservabili e misurabili. Tyler aveva enunciato quattro principi fondamentali per la costruzione dei curricula formativi: la chiara definizione degli obiettivi; la selezione delle esperienze formative utili a raggiungere gli obiettivi; l'organizzazione sequenziale delle esperienze formative selezionate; l'accertamento del raggiungimento degli obiettivi seguito dalla relativa valutazione (Tyler, 1949). In questa prospettiva risulta evidente la distinzione fra le attività formative e le esperienze di apprendimento. Le attività formative

rappresentano le iniziative attuate per raggiungere gli obiettivi. Le esperienze di apprendimento si riferiscono alle attività che ogni allievo mette in atto per appropriarsi dei contenuti proposti. Anche Mager approfondisce la linea tracciata da Taylor e identifica il termine 'competenza' come sinonimo del comportamento che un soggetto manifesta pubblicamente in un ambito specifico e secondo condizioni precise (Mager, 1962). Da questi studi si sono sviluppati percorsi importanti come il *Mastery Learning* o apprendimento per padronanza in ambito educativo, la *task analysis* o analisi del compito in ambito professionale e la *competency-based education* o formazione basata sulle competenze. Quest'ultimo approccio si fonda su alcuni caratteri basilari quali: la focalizzazione sui risultati da conseguire; la maggiore importanza data al contesto lavorativo allo scopo di individuare le competenze da sviluppare; i risultati attesi sono interpretati come competenze osservabili e valutabili; la valutazione è, quindi, una sorta di giudizio riferito alle competenze effettivamente acquisite e documentate. Il concetto di competenza coincide, in questo caso, con la prestazione intesa come comportamento osservabile e misurabile. Diventa così possibile individuare livelli di professionalità diversi, esemplificati da un 'saper fare', cioè dall'insieme di operazioni caratterizzate dall'applicare le istruzioni o rispettare strettamente le consegne. Attorno alla fine degli anni Settanta si fa strada la distinzione fra qualificazione rispetto al posto di lavoro e qualificazione di un soggetto. Nel primo caso, la qualificazione rispetto al posto di lavoro fa riferimento al possesso del saper fare e delle conoscenze necessarie per occuparlo. Nella seconda accezione, la qualificazione di un soggetto è vista come il risultato del saper fare generale e dell'insieme delle conoscenze acquisite attraverso la formazione e l'esperienza professionale. Questa distinzione non riesce a superare l'ambiguità fra il considerare una qualifica a partire dall'insieme delle mansioni da svolgere e il prendere in considerazione un concetto di 'ruolo professionale' più ampio, meno legato alle attese del sistema organizzativo e sociale.

Con gli anni Ottanta vediamo l'emergere di un concetto più ampio di competenza. Non solo comportamenti finali osservabili e misurabili ma anche disposizioni personali che ne rendono possibile l'esplicitazione. Viene evidenziato il concetto di schema operativo nello svolgimento di un compito che si concretizza in un prodotto piuttosto variabile. Per portare a termine un compito lavorativo sono necessarie conoscenze, abilità e atteggiamenti e anche che questo insieme venga progressivamente coordinato, affinato e reso flessibile allo scopo di intervenire nelle trasformazioni richieste in modo efficace ed efficiente (Pellerey, 1983). Entrano in gioco anche il grado di responsabilità, di libertà decisionale o di relazionalità con altri professionisti.

La formazione delle competenze è, quindi, al centro di una costruzione sociale e intenzionale. Possiamo coglierne il significato individuando i contesti in cui si realizza e per mezzo del riconoscimento delle modalità del suo sviluppo, ad opera di un soggetto agente. Le pratiche intendono agire, trasformare e mobilitare le principali componenti identitarie: le conoscenze (il sapere); le abilità (il saper fare) e la competenza propriamente detta (il saper pensare).

Le *conoscenze* si acquisiscono e si sviluppano all'interno di istituzioni o percorsi sistematici. Sono rappresentate da degli enunciati oggettivati e universali, in quanto possono essere trasmessi e insegnati direttamente, possono essere cumulati, e possono essere distinti da coloro che li esprimono e da coloro che se ne appropriano.

Le *abilità* si sviluppano socialmente, hanno bisogno di un sistema di formazione, allenamento, esercizio e di apprendistato che coinvolga e trasformi le caratteristiche individuali del soggetto che agisce in questo sistema. Le abilità sono riconducibili a un comportamento, a una pratica, a un'azione o a un insieme di azioni legate all'agente che le concretizza attraverso la messa in atto. Le abilità di dispongono lungo i diversi livelli conquistati (iniziale, intermedio, finale).

Le *competenze* si sviluppano attraverso la mobilitazione, o l'orchestrazione, delle conoscenze e delle abilità. È possibile inferire la loro presenza a partire dalle azioni, dai comportamenti, dalle operazioni che si decide di mobilitare, quindi dalla loro esecuzione (Le Boterf, 2001).

In sintesi, possono essere identificate tre grandi componenti delle competenze: le conoscenze che consentono di comprendere come funzionano le cose; le abilità che indicano come farle funzionare; le metaconoscenze che permettono di gestire le conoscenze e che non sono acquisite soltanto con l'esperienza. Questo complesso di elementi fondamentali viene definito in: sapere, saper fare, saper essere ai quali può essere aggiunto il saper stare con gli altri. La competenza può essere identificata come capacità di mobilitare questi saperi nelle concrete situazioni di lavoro.

Attorno agli anni Novanta si inizia a identificare un modello di competenza tipicamente manageriale composto da conoscenze (sapere specifico professionale e sapere generale e organizzativo), capacità (abilità professionale connesso allo svolgimento dell'attività e all'utilizzo del bagaglio di conoscenze) e qualità personali (utili ad implementare le capacità e ad orientare i comportamenti organizzativi) (Quaglino, 1995). In questo caso possiamo osservare una maggior attenzione dedicata alla qualificazione professionale e non solo al 'mestiere' legato al posto di lavoro. L'introduzione delle tecnologie dell'informazione implica la crescente valorizzazione di competenze diversificate e flessibili sino ad attribuire particolare rilevanza alla dimensione personale interna e soggettiva del professionista. L'attenzione non è più centrata sul 'saper fare' legato ad un posto di lavoro particolare ma si inizia a considerare tutta la complessità del 'saper agire' professionale.

LA COMPLESSITÀ DEL COSTRUTTO DI COMPETENZA

Il costrutto di competenza si dimostra particolarmente complesso ed articolato. È, infatti, possibile ravvisare una distinzione fra la componente interna ed astratta e quella esterna e visibile. Così come è possibile interpretarla come una mobilitazione, o orchestrazione, di schemi d'azione.

La concezione di competenza considera le diverse prestazioni mostrate o realizzate da un soggetto in un ambito particolare del sapere, del saper fare, del saper essere come indicatori di competenza. In questo senso la competenza è invisibile ma può essere rilevata attraverso una famiglia di prestazioni che permettono di inferirla nel soggetto. In questo senso la competenza è uno stato interno e astratto rappresentato da una disposizione all'azione che può essere colto dalla presenza di un'azione più o meno prestazione esterne. Chomsky individua, a questo proposito, una distinzione fra *competence* e *performance* in ambito linguistico. La competenza consiste nella conoscenza che il parlante ha della sua lingua, una conoscenza implicita. L'esecuzione consiste nell'uso della lingua in situazioni concrete e nell'attuazione che, essendo controllata e limitata da molteplici fattori, non rappresenta la competenza realmente posseduta dal soggetto (Chomsky, 1965). Le Boterf approfondisce questa analisi individuando, nella componente esterna e visibile della competenza, il riconoscimento sociale che la manifestazione esperta richiama. Una persona non si dice competente solo perché ritiene di esserlo. Una persona manifesta nell'azione la sua competenza e questa deve poter essere riconosciuta socialmente da altre persone. Non può essere considerata solo uno stato interno ma è un processo che porta ad un risultato positivo (Le Boterf, 2001).

Piaget ha teorizzato il concetto di '*schema d'azione*' secondo il quale lo schema è una struttura invariante di un'azione, o di un'operazione, che consente, attraverso aggiustamenti minori, di fronteggiare una varietà di situazioni che si riferiscono alla stessa struttura (Piaget, 1967). Diversi autori riprendono questa opzione, la identificano come uno '*schema operatorio*', l'interpretano come un modello di azione, distinta da azioni particolari, ma capace di orientarla e guidarla (Vergnaud, 1996, Perrenoud, 1997). Precisamente uno schema operatorio, o schema di condotta, si costituisce come un'organizzazione che scaturisce dall'esperienza, dal ripetersi di azioni e dalla riflessione sulle caratteristiche comuni e che consente di identificare una '*famiglia*' di situazioni simili, una classe di problemi individuando gli '*invarianti*' (gli elementi che rimangono costanti al cambiare delle esperienze). Questi elementi invariabili, se riconosciuti come simili a quelli già sperimentati, consentono al soggetto un riconoscimento immediato e una semplice applicazione dello schema già sperimentato. Nel caso in cui questi invarianti non siano facilmente identificabili si impone una trasformazione, più o meno profonda, dello schema adottato. Gli schemi operativi implicano una competenza di natura professionale, si apprendono tramite l'esperienza e la pratica e si appoggiano su di una base teorica. È proprio la riflessione teorica e critica che consente il riconoscimento degli invarianti, l'individuazione delle categorie e dei quadri concettuali e di collegare fra loro le diverse esperienze operative. Gli schemi si integrano progressivamente in un abito inteso come un insieme di schemi di azione che permettono di generare pratiche adatte a situazioni sempre diverse (Bourdieu, 1972). La competenza si caratterizza quindi in un insieme di schemi, che sottende un'azione o un'operazione specifica. Una competenza esperta mette in opera, contemporaneamente, diversi schemi di percezione, di pensiero, di azione che implicano

inferenze, anticipazioni, generalizzazioni, diagnosi, a partire da dati, informazioni, decisioni. Il concetto di competenza che scaturisce è quindi il frutto della mobilitazione di un insieme di schemi d'azione in riferimento alle problematiche del compito lavorativo da affrontare e consente di affrontare la complessità del concetto stesso. Una competenza è sempre legata ad una forma complessa di azione, alla soluzione di un problema specifico. Una competenza professionale si specifica in relazione alle pratiche proprie del settore individuato. Le Boterf insiste sul concetto di mobilitazione e combinazione di elementi interni visti come risorse pertinenti (conoscenze, saper fare, qualità, ...) in vista della realizzazione di attività professionali, che rispondono a esigenze esterne e conducono al conseguimento di risultati che soddisfano criteri specifici di prestazione (Le Boterf, 2001). Le Boterf individua nella rapida evoluzione del mondo del lavoro un ulteriore aspetto di complessità. La competitività, la globalizzazione e l'introduzione delle tecnologie, rende i luoghi di lavoro come ambienti caratterizzati da ripetizioni, routine ed esecuzioni prescrittive e, allo stesso tempo, ambienti caratterizzati da incertezze, complessità, innovazioni. Ai professionisti, e agli educatori in particolare, si richiede un passaggio dal 'saper fare' al 'saper agire'. In altre parole, al sapere che cosa fare e sapere quando farlo in situazioni professionali contingenti.

LE COMPETENZE PROFESSIONALI FRA TEORIA E PRATICA

In Italia la formazione delle educatrici e degli educatori influenza in modo significativo la qualità delle pratiche educative e formative attuate. In questa prospettiva la preparazione universitaria iniziale, attuata attraverso i corsi di laurea in Scienze dell'educazione, assolve ad un ruolo strategico. La relazione fra aspetti teorici e componenti operative e pratiche si presenta altamente problematica ed è stata oggetto di diverse interpretazioni in merito alla formazione e allo sviluppo delle competenze professionali (Eraut, 1994). Secondo un'accezione di 'senso comune' la teoria appartiene all'astrazione, alla deduzione, può essere trasposta nella pratica attraverso le indicazioni che fornisce per la gestione delle esperienze. In modo opposto, la pratica è relativa ad aspetti passeggeri, incerti, accessori. Questi aspetti caratterizzano in modo estremamente problematico la centralità dell'intervento didattico e ne minano l'efficacia (Fioretti, 2016). Nei contesti educativi troviamo aspetti teorici e coinvolgimenti operativi espressi in forme diverse e integrati in modo differente. Ad esempio, i dispositivi di alternanza fra apprendimento ed esperienze (tirocinio, stage, orientamento, ...) possono essere descritti come percorsi che cercano di integrare due modalità di apprendimento interdipendenti. La prima modalità prevede di utilizzare le conoscenze nell'esperienza, generando così un processo di apprendimento orientato alla strutturazione dell'azione in un contesto specifico. La seconda modalità individua nell'esperienza la possibilità di apprendere delle conoscenze ricavate dall'azione e

di modificare il potenziale delle stesse conoscenze attraverso il ritorno all'azione. L'integrazione delle due modalità (dalle conoscenze all'azione e dall'azione alle conoscenze) dovrebbe consentire di mettere in azione le conoscenze e di trasformare le attività in conoscenze. L'integrazione non avviene in modo lineare e continuativo. Infatti, padroneggiare delle conoscenze relative ad un ambito non fornisce garanzie rispetto alla possibilità di risolvere problemi in quell'ambito. D'altro canto, non sembra sufficiente individuare esattamente il contesto, o l'ambito, per raggiungere la soluzione del problema o il risultato prefissato.

Anche quando ci riferiamo alla formazione e allo sviluppo di atteggiamenti e comportamenti competenti la relazione fra teoria e pratica risulta estremamente problematica. Il concetto di competenza, all'interno del paradigma cognitivista, è configurato come un costrutto dinamico e articolato che caratterizza un individuo che agisce, in modo intenzionale, in un particolare contesto. Il contesto, inteso in senso fisico, culturale e sociale, non rappresenta un insieme di variabili indipendenti dall'individuo stesso ma è una parte integrante del suo agire e del suo modo di interpretare le situazioni. Le competenze si originano e si sviluppano da un'interazione intenzionale fra un soggetto e un contesto e variano al variare delle situazioni (Lave, 1988). In altri termini, la competenza è la capacità posseduta da un soggetto agente di gestire il suo potenziale di conoscenze e di abilità in situazione.

Il contesto educativo in cui apprendono e operano gli educatori è estremamente complesso e ricco di situazioni problematiche. Una situazione educativa ha una moltitudine di variabili che non consentono di definire a priori gli elementi dell'interazione, cioè come la competenza sarà tradotta in esecuzione. L'azione del soggetto in situazione richiede la fusione della competenza con l'esecuzione per la soluzione del problema incontrato. Questa necessaria fusione sembra prendere la forma di un'attività di ragionamento, di un'astrazione anche implicita e non direttamente consapevole quando, agendo nei contesti e nell'urgenza delle pratiche, si presentano problemi da risolvere. Come possono coesistere in una stessa persona la competenza e l'esecuzione, la componente conoscitiva e la componente operativa?

Per Pastré, Mayen e Vergnaud (2006) la coesistenza è resa possibile dalla teorizzazione (o oggettivazione) dell'azione. In altre parole, dal tentativo di mostrare come l'attività umana sia organizzata, efficace, riproducibile e analizzabile. Per questi autori ci sono due forme di conoscenze, una predicativa l'altra operatoria, che corrispondono a due modalità di teorizzazione, strettamente legate fra loro. Abbiamo una prima forma 'predicativa' della conoscenza. Si esprime attraverso enunciati e permette la nascita dei saperi. Questa prima forma corrisponde ad un registro epistemico. Si individuano, dato un dominio, gli oggetti, le proprietà e le relazioni che caratterizzano la conoscenza. Abbiamo poi una seconda forma, una modalità 'operatoria' della conoscenza. Corrisponde ad un registro pragmatico, intende orientare e guidare l'azione. Questa forma pragmatica rivela tutta la sua utilità quando si tratta di valutare la situazione per prendere delle decisioni e agire. La componente teorica, legata alla teoriz-

zazione, è presente in entrambi i registri. Lo sviluppo conoscitivo del soggetto non può essere connesso alla progressiva acquisizione delle conoscenze. È, innanzitutto, un elemento rilevatore della capacità di inibire delle reazioni (o delle conoscenze contraddittorie) alla risoluzione dei problemi posti dalla configurazione assunta dal contesto in un dato momento. Non sempre è sufficiente inibire le risposte abituali. In alcune occasioni potrebbe essere necessario decostruirle perché costituiscono un ostacolo insormontabile a tutti i nuovi apprendimenti. Si possono costruire risposte nuove le quali, una volta stabilizzate e configurate in un *habitus* operativo (Dewey, 1938; Bourdieu, 1972), prendano il loro posto nel repertorio delle risposte disponibili. Flessibilità e dinamicità sembrano caratterizzare l'attività conoscitiva ed esecutiva degli educatori che si trovano a confrontarsi con la complessità delle situazioni.

Questa modalità, appresa nei contesti formativi e professionali, ci consente di individuare il profilo di un educatore che agisce nella pratica e guida responsabilmente la propria formazione. In questo senso, l'educatore è un operatore pratico capace di organizzare le attività e, allo stesso tempo, in grado di adattare, di regolare, di valutare la sua azione di fronte alle situazioni sempre in mutamento e in evoluzione. Questa modalità di regolazione è essenziale in una prospettiva di formazione e sviluppo delle competenze professionali in quanto comprende due forme principali.

La prima, durante le attività, nei contesti, consente di aggiustare, modificare, intervenire sulle proprie scelte, decisioni e azioni. Possiamo immaginarla come una sorta di 'regolazione' della tattica di gioco, costituisce un elemento chiave del dispositivo per assicurare un adeguamento permanente fra il sistema dei vincoli e delle risorse a disposizione.

La seconda, a posteriori, è volta a stabilire un bilancio di ciò che è accaduto e a osservarne le conseguenze. In questa prospettiva un educatore, teorico e pratico allo stesso tempo, può analizzare e regolare la sua esecuzione riformulando il suo progetto di azione (Schön, 1984; Salerni, Szpunar, 2019). Assumere una prospettiva flessibile, un *habitus* in divenire, diventare così agente del proprio processo di formazione, consente all'educatore di stabilire una regolazione fra la sua esecuzione e i momenti di riflessione e analisi sulla stessa. Si avrebbe la possibilità di gestire le trasformazioni e di sviluppare le capacità di osservazione e di analisi delle situazioni. Per acquisire questa possibilità di 'regolazione' e autoregolazione occorre tempo, esercizio in attività, esperienze e riflessione. Questa regolazione strategica dell'*habitus* corrisponde alla messa in atto, alla progettazione coordinata degli interventi, alla modifica intenzionale delle azioni programmate, all'aggiustamento dei comportamenti e delle reazioni anche emotive, alla gestione cosciente dei processi cognitivi impegnati nell'esecuzione. Un educatore competente deve disporre, quindi, sia di un insieme di risorse cognitive (conoscenze, abilità competenze operatorie, informazioni, regole, esperienze pregresse, ...) sia di risorse pragmatiche (capacità di selezione, di coordinamento, di attivazione, di realizzazione nei contesti, ...).

Le Boterf (2001) definisce queste caratteristiche come ‘mobilitazione delle risorse’, si tratta di un apprendere realizzato nella e attraverso l’attività in relazione con i suoi modelli. L’educatore è, quindi, un soggetto attivo, costruisce le sue nuove conoscenze o competenze appoggiandosi su quelle già in azione. La comprensione delle caratteristiche e delle variabili del contesto è elaborata a partire dalle rappresentazioni che già possiede e che può aver acquisito nei percorsi formativi anche accademici.

La verbalizzazione delle esperienze messe in atto gioca un ruolo fondamentale nello sviluppo della capacità dell’educatore di teorizzare e oggettivare, di ristrutturare le informazioni in riferimento alle concezioni e alle rappresentazioni che possiede. Questi processi di oggettivazione, attuati attraverso forme di scrittura anche professionale, sono profondamente individuali ma, allo stesso tempo, possono favorire o ostacolare la coesione di pratiche o di relazioni all’interno di un gruppo di studio o di lavoro (Cros, 1987; Sposetti, 2017).

LA FORMAZIONE DEL ‘SAPER AGIRE’ FRA UNIVERSITÀ E CONTESTO LAVORATIVO

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, del loro ‘saper agire’ professionale, risponde ad una richiesta sociale e questa domanda ha finalmente trovato, in Italia, 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 deliberazione 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, 1984).

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.

UN PROGETTO DI RICERCA

Quali competenze professionali possono essere considerate utili per le educatrici e gli educatori?

Nello sviluppo delle competenze professionali e delle strategie di scrittura, quale rapporto sostenere fra 'teoria e pratica'?

I percorsi accademici e le attività di formazione in servizio consentono lo sviluppo e l'integrazione delle componenti 'predicative' e 'operatorie'?

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 dei protagonisti, gli educatori in formazione e in servizio.

Gli obiettivi generali del progetto di ricerca, avviato 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 professionale;
- 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 degli educatori e di scrittura professionale;
- avviare una ricerca esplorativa, rivolta a educatori in servizio in vari contesti educativi dell'ambito extrascolastico (nidi, ludoteche, comunità per minori, comunità di recupero e di accoglienza, servizi per la disabilità, ...) volta ad indagare la percezione dell'importanza, della diffusione di consapevolezza e delle modalità di acquisizione e sviluppo delle competenze degli educatori e di scrittura professionale.
- individuare un modello di formazione e sviluppo delle competenze professionali allo scopo di promuovere, nei contesti accademici e formativi, percorsi intitolati alla formazione integrata e flessibile di competenze professionali.

Nell'a.a. 2018/19 è stata avviata un'indagine esplorativa che ha coinvolto 42 studentesse e studenti in uscita dal corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione delle università Sapienza di Roma (22 studenti) e Carlo Bo di Urbino (20 studenti). È stato somministrato un questionario aperto (Fig. 1) ed è stato chiesto loro di riflettere sul rapporto tra formazione universitaria e lavoro in termini di competenze e sulle pratiche di scrittura come parte di tali competenze.

FIG. 1. Il questionario per studenti e per educatori in servizio

Anagrafica	Questionario Studenti (QS)	Questionario per educatori in servizio (QES)
	Sesso; Età	Sesso; Età
Percorso universitario e formativo	Iscrizione, CFU, media voto, svolgimento tirocinio, altre lauree, esperienze lavorative	Titolo di studio, altre lauree, altri titoli, ambito di servizio.
Le competenze professionali	Secondo te quali sono le <i>competenze professionali</i> più importanti che un educatore o un'educatrice dovrebbe possedere? Quali sono state le <i>esperienze</i> più formative per la futura professione sia all'università sia in situazioni di lavoro o tirocinio?	Secondo te quali sono le <i>competenze professionali</i> più importanti che un educatore o un'educatrice dovrebbe possedere? Quali sono state le <i>esperienze</i> più formative per la tua professione sia durante la formazione sia in situazioni di lavoro?
La valutazione del percorso universitario e di formazione e il raccordo fra teoria e pratica	Il percorso di formazione ha un inizio ma non ha una fine e la pratica professionale è una fonte continua di apprendimento. A questo punto del tuo percorso universitario ti senti pronto per fare l'educatore? Perché? Ritieni che le conoscenze teoriche acquisite nell'ambito dei corsi universitari si integrino con i percorsi di laboratorio e di tirocinio che hai frequentato? In quale modo? Ti chiediamo di fare un bilancio del tuo percorso di formazione all'università evidenziando quelli che, a tuo parere, sono i punti di forza e di possibile criticità. Nel farlo considera che il percorso di formazione non si esaurisce nella formazione accademica.	Il percorso di formazione ha un inizio ma non ha una fine e la pratica professionale è una fonte continua di apprendimento. A questo punto del tuo percorso professionale senti di avere delle lacune? Quali? Ritieni che le conoscenze teoriche acquisite nell'ambito di percorsi di formazione siano utili per la tua attività professionale? In quale modo? Perché? Ritieni che le esperienze acquisite nell'ambito della pratica professionale siano utili per la tua attività professionale? In quale modo? Perché? Ti chiediamo di fare un bilancio del tuo percorso di formazione e di esperienza professionale evidenziando quelli che, a tuo parere, sono i punti di forza e di possibile criticità. Nel farlo considera che la professionalità rappresenta un esito di un itinerario articolato e complesso, frutto di diverse interazioni.

<p>La scrittura in generale e la scrittura professionale</p>	<p>Secondo te per un educatore o un'educatrice quanto è importante la scrittura? E perché? In quali occasioni? Ti chiediamo di rispondere alle seguenti domande sulla scrittura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ti senti gratificato quando scrivi? - Se dovessi fare un bilancio complessivo delle tue esperienze di scrittura all'Università diresti che hai avuto problemi? - Nella stesura di un testo universitario conoscere il lessico tecnico-specialistico della Pedagogia quanto è importante per te? - Nella stesura di un qualsiasi testo conoscere ortografi e sintassi quanto è importante per te? 	<p>Secondo te per un educatore o un'educatrice quanto è importante la scrittura? E perché? In quali occasioni? Ti chiediamo di rispondere alle seguenti domande sulla scrittura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ti senti gratificato quando scrivi? - Se dovessi fare un bilancio complessivo delle tue esperienze di scrittura diresti che hai avuto problemi? - Nella stesura di un testo professionale conoscere il lessico tecnico-specialistico della Pedagogia quanto è importante per te? - Nella stesura di un qualsiasi testo conoscere ortografia e sintassi quanto è importante per te?
<p>Scrivere all'università e nei contesti professionali</p>	<p>La tua capacità di scrittura dalla fine delle scuole superiori all'università è migliorata o peggiorata? Perché? Nello scrivere le relazioni di tirocinio, hai avuto problemi? (motivare) Secondo te l'università dovrebbe fare qualcosa per supportare gli studenti nell'acquisizione di abilità di scrittura?</p>	<p>La tua capacità di scrittura dalla fine del tuo percorso formativo è migliorata o peggiorata? Perché? Nello scrivere documenti o relazioni di tipo professionale, hai avuto problemi? Desideri fare qualcosa per migliorare la tua abilità di scrittura?</p>
<p>Scrivere per lavoro</p>	<p>Ti è mai capitato di scrivere per lavoro? In quali occasioni?</p>	<p>Ti è mai capitato di scrivere per lavoro? In quali occasioni?</p>
<p>Richiesta di suggerimenti</p>	<p>Se hai altre osservazioni puoi aggiungerle qui.</p>	<p>Se hai altre osservazioni puoi aggiungerle qui.</p>

L'indagine esplorativa iniziale è stata rivolta ad un maggior numero di studenti e di educatori e approfondita con questionari on line, interviste a studenti e educatori del mondo dell'extrascolastico, focus group. Gli esiti di queste indagini sono in via di elaborazione e di pubblicazione.

CONCLUSIONI

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, in Italia, i corsi curriculari 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.

Conclusioni

La questione delle competenze nella formazione professionale è complessa e particolarmente articolata. 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 in Italia. 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 tali contesti lo sviluppo delle competenze professionali può estendersi secondo modalità teoriche e pratiche sempre più consapevoli, intenzionali e produttive.

BIBLIOGRAFIA

- Baldacci M. (2010), *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori.
- Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Les Editions des Minuit.
- Bourdieu P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Groz.
- Bourdieu P. (1994), *Raisons pratique. Sur la théorie de l'action*, Paris, Editions du Seuil.
- Chomsky N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MIT Press.
- Dewey J. (1938), *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- Eraut M. (1994), *Developing Professional Knowledge and Competence*, New York, Routledge Falmer.

- Fioretti S. (2016). *La formazione delle competenze*, in Baldacci M. Colicchi E., *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Roma, Carocci, pp. 201-220.
- Fioretti S., Sposetti P., Szpunar G. (2020), *Lo sviluppo delle competenze professionali delle educatrici e degli educatori*, in Cappuccio G., Compagni G., Polenghi S., *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Lecce, Pensa Multimedia, pp.744-757.
- Kahneman D. (2013), *Pensieri lenti e veloci*, Milano, Mondadori.
- Lave J. (1988), *Cognition in practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Le Boterf G. (2001), *Construire des compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation.
- Mager R.F. (1962), *Preparing instructional objectives*, Palo Alto, CA, Fearon Press.
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2006), *La didactique professionnelle*, *Revue française de pédagogie*, 154, pp.145-198.
- Pellerey M. (1983), *Progettazione formativa: teoria e metodologia*, in Quaderni di formazione ISFOL, 1, pp. 65-77.
- Perrenoud P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- Piaget J. (1967), *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard.
- Polanyi M. (1966), *The Tacit Dimension*, New York, Doubleday.
- 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), pp. 13-48.
- Quaglino G.P (1985), *Fare formazione*, Bologna, Il Mulino.
- Schön D. A. (1984), *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, Routledge.
- Searle J.R. (2001), *La razionalità dell'azione*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Shulman L.S. (1987), *Knowledge and Teaching: Foundation of a New reform*, *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1-22.
- Sposetti P., Szpunar G., Fioretti S. (2020). *Strategie di scrittura e competenze professionali delle educatrici e degli educatori. Quale consapevolezza al termine del percorso formativo universitario*, in AA.VV., *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, Tomo I, Atti del Convegno Internazionale SIRD, Roma 26-27 settembre 2019 Lecce, Pensa MultiMedia, (pp. 53-62).
- Tyler R.W. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press.
- Vergnaud G. (1996), *Au fond de l'action, la conceptualisation*, in Barbier J.M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 275-292.