

La formazione universitaria alla competenza relazionale e comunicativa dell'educatore socio-pedagogico. Evidenze e riflessioni da un'analisi documentale nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Padova¹

Chiara Biasin², Anna Serbati³

Abstract

L'articolo analizza il ruolo della competenza relazionale e comunicativa nel percorso universitario di formazione dell'educatore socio-pedagogico. Esso riporta una ricerca condotta nel Corso di Laurea L-19 dell'Università di Padova a partire dai contenuti *core* identificati dal Progetto nazionale TECO-D/L-19, rispetto alla competenza "dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi". Lo sviluppo di tale competenza nella figura dell'educatore viene esplorata nei documenti didattici e istituzionali (Scheda SUA, *syllabi* e documenti di tirocinio), rilevando punti di forza e aree di miglioramento, al fine di identificare possibili aspetti di ulteriore valorizzazione di tale competenza nella preparazione accademica.

Parole chiave: formazione universitaria, educatore, competenza relazionale e comunicativa, Progetto nazionale TECO-D/L-19, identità professionale dell'educatore.

Abstract

The paper focuses on relational and communication skills, as key competences of the academic career for educators. It reports a research carried out within the L-19 Junior Degree at the University of Padua, using the core contents identified by the National Project TE-

¹ L'impianto teorico-metodologico dell'articolo è stato progettato e realizzato dalle Autrici in modo congiunto. Tuttavia, sono da attribuire a Chiara Biasin i parr. 1, 2, 3; ad Anna Serbati i parr. 4, 5. Le Autrici hanno scritto insieme *Introduzione e Prospettive conclusive (d'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura delle Autrici, N.d.R.)*.

² Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Padova.

³ Ricercatrice in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Padova.

CO-D/L-19, with a focus on “relational and situational dynamics in different educational and training contexts” competence. The aim of the analysis was to explore the development of the educator’s relational and communicative skills in institutional teaching documents (SUA Form, syllabi, and internship documents), highlighting strengths and areas of improvement, in order to identify further possibilities to promote this competence.

Keywords: university teaching and learning, educator, relational and communicative competence, TECO-D/L-19 National Project, educator’s professional identity.

Introduzione

Il lavoro educativo, caratterizzato da una pluralità di esperienze, situazioni, contesti, ma pure da una grande eterogeneità nelle età, nelle condizioni e nei bisogni dei destinatari, si fonda su due elementi pedagogicamente imprescindibili: la *relazione* e la *comunicazione*. Con Tramma (2003, cfr. in particolare p. 76), si può considerare la dimensione comunicativo-relazionale, da una parte, come un concetto orientativo per l’educazione, proprio perché non è possibile delimitarla nelle sue molteplici variabili e, dall’altra, come un apriori pedagogico: ovvero, una *conditio sine qua non* per l’effettivo incontro con l’altro. La formazione universitaria degli educatori socio-pedagogici nei Corsi di Laurea L-19 in Scienze dell’educazione ha, tra i suoi scopi primari, proprio quello di fornire agli studenti e alle studentesse quelle conoscenze e competenze fondamentali che permetteranno loro di saper creare la relazione educativa e di saper gestire le dinamiche comunicative individuali, o all’interno di gruppi e comunità.

Obiettivo di questo articolo è quello di esplorare qual è il ruolo della competenza relazionale e comunicativa nel curriculum formativo dell’educatore socio-pedagogico, riflettendo sulla centralità di tale dimensione per l’identità di questo professionista dell’educazione, recentemente normato dal D.lgs. n. 65/2017. Si vuol capire come l’offerta formativa universitaria possa, recependo il sistema dei *learning outcomes* quale elemento chiave promosso dal Processo di Bologna (Del Gobbo, 2018), preparare educatori capaci, competenti e sensibili nelle dinamiche comunicative e relazionali. Inoltre, facendo riferimento al Progetto AN-VUR TECO-D/L-19, l’articolo si propone di sondare la consistenza delle conoscenze e delle competenze connesse alla sfera della relazione e della comunicazione, così come sono dichiarate nei documenti istituzionali (Scheda SUA, *syllabi* e regolamento di tirocinio) del Corso di Laurea in L-19 dell’Ateneo di Padova, partecipante a suddetto Progetto. Lo scopo è quello di identificare gli elementi di forza per valorizzare tale

competenza nel quadro formativo proposto dal Corso di Studio, nella prospettiva di un ripensamento del *syllabus* dei vari insegnamenti e/o di una revisione dell'offerta formativa curricolare.

Dapprima attraverso un'analisi della letteratura scientifica italiana di settore e in seguito mediante un'analisi del contenuto dei documenti istituzionali, l'articolo intende suggerire alcuni elementi utili per il miglioramento della qualità della didattica universitaria e per la valorizzazione della competenza relazionale e comunicativa nella formazione accademica degli educatori socio-pedagogici.

1. La dimensione relazionale e comunicativa come competenza chiave dell'educatore socio-pedagogico

Il saper creare, gestire e sostenere una relazione educativa, individuale e/o di gruppo, costituisce una delle competenze cardine della figura dell'educatore. Si tratta di una competenza imprescindibile, complessa, plurale, permanente che «ha lo scopo di mettere in rapporto un adulto esperto con un soggetto in formazione con scopi di facilitazione/accompagnamento/sostegno nella transizione dall'eteroeducazione all'autoeducazione» (Milani, 2000, p. 178). Tale dimensione rappresenta un elemento chiave della professionalità e della progettualità educative perché attiene a conoscenze e saperi, ma pure a pratiche e comportamenti, così come ad attitudini, disponibilità e qualità personali che l'educatore mette in gioco nella profonda reciprocità della relazione. Infatti, se saper costruire una relazione educativa richiede la capacità di ascolto e dell'essere-per-l'altro (Milani, 2000), il saperla gestire e sostenere presuppone il saper calibrare specifici atteggiamenti educativi legati alla gestione dell'asimmetria educativa, alle dinamiche affettive, emotive ed empatiche; implica la capacità di valorizzazione dei vissuti e l'affrontamento dei conflitti, concerne il rispetto, l'ascolto e la comprensione dell'altro, ma comporta pure il richiamo all'essere autentico e congruente da parte dell'educatore (Biasin, 2008).

La relazione educativa è lo strumento principe di una professionalità pedagogicamente qualificata e sensibile all'altro, in grado di distinguere e legittimare l'azione dell'educatore rispetto ad altri tipi di relazioni professionali (sanitaria, terapeutica, comunicativa, psicologica ecc.), non necessariamente formative. Essere *pedagogicamente competenti* nella relazione e nella comunicazione non consiste semplicemente in «uno stato d'animo» (Tramma, 2017, *passim*), in un processo di influenza o convin-

cimento, né attiene alla mera esecuzione di esercizi o all'estrinsecazione di una abilità "naturale". Ciò che caratterizza le professioni pedagogiche è dunque la coerenza della dimensione relazionale e comunicativa che prevede la flessibilità e la dinamicità del saper creare incontro e reciprocità, il prendersi cura dell'altro accompagnandolo verso l'obiettivo della realizzazione personale e dell'autonomia. A tale centralità sul piano pedagogico corrisponde, tuttavia, la difficoltà sul piano metodologico e concettuale nel definire con precisione i molteplici tratti e nel delimitare gli elementi costitutivi di questo universale educativo.

Infatti, la dimensione relazionale e comunicativa appare strettamente legata agli specifici contesti, all'età e ai bisogni dei destinatari dell'azione educativa, alla singolarità di condizioni, spazi e tempi così come alle tipologie di progetto e di intervento. Essa si declina a partire da una antinomia costitutiva, in quanto la dimensione dell'universale pedagogico e la dimensione del particolare educativo coesistono; essa è un costrutto «aperto e multiforme» (Tramma, 2003, p. 76), che deve essere razionalizzato, organizzato, problematizzato, vissuto e appreso soprattutto a partire dalla formazione universitaria dei professionisti dell'educazione. La relazione è lo strumento pedagogico consustanziale all'azione educativa, di cui annuncia l'intenzionalità formativa verso il *partner* dell'interazione, presupponendo un insieme coerente di azioni intraprese in vista di un fine (cfr. *Ibidem*) di miglioramento, crescita, sviluppo del/i *partner/s* implicato/i.

La relazione e la comunicazione non sono dunque il fine, ma il dispositivo pedagogico attraverso cui l'educatore socio-pedagogico qualifica la sua azione; sono i "luoghi" attraverso cui si esplicitano intenzionalità, responsabilità formative, progettualità emancipative e si articolano le risposte pedagogicamente fondate delle domande di educazione. Attraverso la relazione e la comunicazione, l'atto educativo interpella l'identità e la soggettività umana, attraverso la valenza intersoggettiva di uno scambio che si fa strumento di promozione della persona, di trasformazione e di attivazione delle sue potenzialità, di conferimento di valore e di senso attraverso la dialettica con l'altro (Bateson, 1972, trad. it. 1977; Rogers, 1980, trad. it. 1983).

2. La competenza relazionale e comunicativa nella formazione universitaria dell'educatore socio-pedagogico

Se la competenza relazionale e comunicativa costituisce il cuore del lavoro educativo, configurando la specificità dell'approccio dell'educa-

tore rispetto ad altre tipologie di rapporti professionali, appare evidente che, nei Corsi di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione, una attenzione speciale deve essere assegnata alle dinamiche della relazione e della comunicazione create, gestite o sostenute da chi si prepara a diventare educatore. Il percorso accademico pone infatti le basi per far apprendere le dimensioni fondative della relazione educativa come categoria strutturante l'identità e la differenza, ma pure per acquisire metodi e approcci affinché l'educatore possa agire in maniera efficace, sapendo posizionarsi in maniera significativa nello scambio educativo.

La necessità di una formazione universitaria in questo dominio rivela la sua centralità ma pure la sua criticità, dal momento che non si può imparare la relazione solo a partire da insegnamenti che ne illustrino modelli e teorie oppure da laboratori che spieghino come applicare tecniche comunicative. Ciò che l'accademia dovrebbe sollecitare è dunque la ricerca di senso e di fondamento delle azioni educative, mediante un'implicazione consapevole ed autentica dell'educatore che si genera proprio nella dinamica intersoggettiva. È una competenza che richiede una declinazione formativa sul piano teorico, pratico, *poietico* (Lombardo, 2017, cfr. in particolare p. 414) ma pure personale, poiché riguarda i tratti di personalità, le motivazioni, le inclinazioni, le storie di vita e le esperienze di relazione, l'immagine di sé dei futuri educatori, ovvero un insieme di fattori che influenzano il modo di rapportarsi all'altro sul piano professionale. Essa intercetta dimensioni simboliche, rappresentazionali, interculturali non solo quando l'obiettivo dell'educatore è il cambiamento e l'emancipazione dei destinatari affidati, soprattutto se in condizione di disagio o vulnerabilità (Mariani, 2005), ma anche quando concerne i bisogni di territori e di comunità: luoghi, a loro volta, caratterizzati da reti di relazioni eterogenee e articolate.

La formazione universitaria dell'educatore socio-pedagogico ha, infatti, il difficile compito di restituire tale complessità che bene riproduce l'incertezza e l'estrema fluidità connaturate allo stesso lavoro educativo (Tramma, 2003), integrando la spinta della preparazione scientifico-culturale con quella della professionalizzazione. I percorsi universitari della Laurea in L-19 hanno pertanto cercato di curvare la preparazione accademica declinandola in favore della costruzione dell'identità professionale degli educatori, muovendo da una visione ben definita del lavoro educativo che «consiste nel costruire, monitorare, valutare gli esiti di esperienze pensate e possibilmente co-progettate con i soggetti destinatari, negoziandone il senso e le modalità, i tempi e le finalità trasformati-ve» (Oggionni, 2014, p. 107), attraverso la relazione educativa. Uno dei

principali *learning outcomes* è dunque quello di espandere gli spazi e i modi per “far apprendere la relazione” ricomponendone le dimensioni nella “liquida” complessità: conoscere i vari linguaggi della cura, dell’accoglienza, della negoziazione e della partecipazione; far sperimentare la creazione di legami, l’empatia e la sospensione del giudizio; potenziare osservazione e ascolto, nel rispetto e nella valorizzazione dell’altro; far riflettere sul posizionamento asimmetrico rispetto al destinatario, sull’ansia e il distanziamento, sull’assunzione di responsabilità; favorire la presa di consapevolezza di sé e di ciò che viene veicolato attraverso la relazione nelle sue funzioni inclusive e progettuali.

Come è dunque possibile, nei Corsi di Laurea L-19, formare i futuri educatori a costruire la propria identità professionale a partire dalla dimensione relazionale e comunicativa? È evidente che non è sufficiente mettere in luce la connessione tra modelli pedagogici e pratiche relazionali e comunicative (Stramaglia *et al.*, 2018), e neppure semplicemente presentare i legami tra saperi teorici e procedurali, tra tecniche e metodologie replicabili e contesti di intervento. Tale questione è particolarmente significativa se si considera che il paradigma professionale dell’educatore è rappresentato da un “lavoro a perdere”, il quale è finalizzato al progressivo scemare della relazione stessa (Cornacchia, Madriz, 2017), al dissolversi nell’immaterialità di esiti che emergono da situazioni e dinamiche comunicative spesso imprevedibili. Far riflettere gli studenti e le studentesse sul saper agire in una specifica relazione o situazione, mobilitare linguaggi e teorie diverse, attivare processi di riflessione e riflessività sul proprio operato, convocare le capacità personali, sociali e le competenze trasversali (Cornacchia, 2020) in merito al rapporto con l’altro esige uno spazio adeguato negli insegnamenti accademici che, talvolta stretti tra vincoli di ordinamento e documenti istituzionali, dovrebbero essere in grado di restituire la valenza rigenerativa e trasformativa della relazione educativa (Iori *et al.*, 2018) nella sua complessità e pregnanza.

Ci si chiede, pertanto: in che modo formare i futuri educatori che frequentano i Corsi di Laurea in Scienze dell’educazione alla competenza relazionale e comunicativa, guidandoli a comunicare il senso del loro agire e a giustificarne obiettivi, procedure, metodologie in proposte di cambiamento e di trasformazione per e con l’altro? In che modo conciliare i documenti (come la SUA e i *syllabi* degli insegnamenti) normativi che regolano la struttura istituzionale dei Corsi di Laurea con una formazione alla relazione e alla comunicazione che richiede il coinvolgimento attivo e personale degli studenti e delle studentesse a partire da una loro consapevolezza in merito ai risultati dell’apprendimento? In che modo conoscere

le teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e organizzativi può mobilitare la capacità degli studenti di saper identificare i propri bisogni e un piano di sviluppo personale, monitorando le proprie azioni e relazioni?

Nel suo complesso, nell'offerta formativa dei diversi curricula delle Lauree L-19 italiane, si può cogliere la volontà istituzionale di valorizzare la dimensione relazionale e comunicativa nella costruzione della professionalità dei futuri educatori. È nell'esperienza formativa accademica *tout court*, nei suoi aspetti contenutistico-didattici ma anche negli eventi sociali e conviviali, nelle opportunità di crescita personale, nelle dinamiche di incontro e nelle situazioni di scambio tra compagni e docenti, nella possibilità di sperimentarsi in un tirocinio formativo per comprendere lo stretto intreccio tra dimensioni personali e prefigurazioni professionali che gli studenti in Scienze dell'educazione possono accostarsi agli orizzonti pedagogici della relazione formandosi ad essa.

3. *Le competenze relazionali e comunicative dell'educatore nel Progetto TECO-D/Pedagogia*

Nei Corsi di Laurea L-19 è stata sicuramente recepita l'importanza delle competenze che permettono agli educatori di gestire le relazioni e le comunicazioni educative nei vari contesti educativi formali, non formali e informali in rapporto ai diversi bisogni educativi e alle differenti fasce d'età. Tuttavia, sono diverse le modalità con cui viene affrontata la formazione di tali competenze, talvolta valorizzate direttamente attraverso Corsi e laboratori dedicati, ma, più frequentemente, fatte emergere in maniera indiretta nei *syllabi* dei vari insegnamenti che compongono il piano di studio. La dimensione è presente, spesso in maniera non specificamente tematizzata, sotto forma di contenuti e modelli teorici approfonditi, soprattutto nelle diverse L-19 dei Corsi di base di area pedagogica della prima annualità, oppure in attività pratico-operative che hanno lo scopo sperimentale di illustrare agli studenti e alle studentesse le dinamiche relazionali e comunicative; in altri casi, si può constatare come la dimensione sia proposta come competenza trasversale a più insegnamenti o considerata una vera *soft skill* comune a più discipline.

Al fine di legittimare, nei Corsi di Laurea L-19, un'offerta formativa sostenibile in grado di formare studenti competenti e qualificati anche nelle dimensioni relazionali e comunicative, è stato intrapreso, dal 2017, il Progetto TECO-D/Pedagogia. Il Progetto TEst sulle CoMPetenze

promosso da ANVUR ha inteso definire le conoscenze e le competenze che un laureando del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione dovrebbe possedere alla fine del percorso accademico triennale e prima di affacciarsi nel mondo del lavoro. Le attività di ricerca progettuali si sono focalizzate sui *learning outcomes* degli studenti e delle studentesse del terzo anno, approfondendo il costrutto del *Pedagogical Content Knowledge*, anche a partire dalla ricerca europea TUNING⁴ in campo. I membri del gruppo di lavoro del Progetto, coordinati dal Prof. Paolo Federighi dell'Università di Firenze e afferenti a 12 Corsi di Laurea in L-19 italiani – tra cui il Corso di Laurea in Scienze dell'educazione, sede di Padova – hanno individuato in maniera comparativa e sinottica, a partire dall'analisi del contenuto delle Schede Uniche di Autovalutazione dei Corsi stessi, un insieme di contenuti *core*.

La prospettiva del Progetto è quella di definire, in una comune visione nazionale, quali sono i contenuti di riferimento per la formazione accademica identificativi dell'identità di questo professionista dell'educazione. L'individuazione e la costruzione congiunta di tali contenuti *core* (Torlone, 2018) hanno fatto convergere la riflessione comune sulle competenze dell'educatore, pervenendo a delle indicazioni condivise in grado di trasformare le procedure didattiche, metodologiche e organizzative per migliorare l'offerta formativa dei vari Corsi di Laurea coinvolti, misurando altresì i risultati di apprendimento (Fabbri, Torlone, 2018).

La definizione di tali contenuti *core* della formazione universitaria di I ciclo dei professionisti dell'educazione e della formazione (Federighi, 2018) si è fondata su un processo di ricerca-azione basato sul metodo della comunità di pratiche, che ha portato a un quadro comune contenente 30 contenuti *core*. Questi ultimi sono stati declinati in base ai cinque Descrittori di Dublino: D1 – *conoscenza e capacità di comprensione*; D2 – *conoscenza e capacità di comprensione applicata*; D3 – *autonomia di giudizio*; D4 – *abilità comunicative*; D5 – *capacità di apprendere*.

Alle classi di conoscenze, competenze, abilità che caratterizzano la famiglia professionale L-19, vengono fatti corrispondere sei Obiettivi Formativi Finali (OFF), a loro volta declinati in Obiettivi Formativi Specifici (OFS). I sei OFF del Corso di Studio in L-19 così elaborati sono:

⁴TUNING Educational Structures in Europe è un Progetto che ha preso avvio nel 2000 con l'obiettivo, in linea con il Processo di Bologna, di promuovere un approccio alla (ri)progettazione, allo sviluppo, all'implementazione, alla valutazione e al miglioramento continuo dei percorsi di studio nell'*higher education*. Maggiori informazioni reperibili: <http://www.tuningacademy.org/> (data di ultima consultazione: 7.11.20).

1. “costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale”;
2. “metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa 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”.

A partire da questi contenuti *core*, è stata ideata, sperimentata e somministrata una prova per verificare le competenze in uscita degli educatori socio-pedagogici dai percorsi del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione; i 92 *items* della prova si distribuiscono in competenze e conoscenze disciplinari, e in conoscenze e competenze trasversali, fornendo agli studenti un *feedback* formativo alla fine del test. In particolare, le 14 domande afferenti all'OFF 4 hanno inteso sondare nei futuri educatori quali sono le conoscenze e le teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive. Gli specifici *items* hanno cercato di esaminare anche il possesso, da parte degli studenti, delle competenze per leggere e comprendere i contesti interpersonali, organizzativi, comunitari, la capacità d'uso del dialogo, la prossemica e alcuni comportamenti comunicativi. La competenza relazionale e comunicativa, così come intercettata dagli *items* dell'OFF 4 del test TECO-D/Pedagogia, implica la capacità del futuro educatore di conoscere e applicare modelli per leggere e comprendere i contesti relazionali, di autoanalizzare i bisogni formativi e di utilizzare strumenti della comunicazione, al fine di creare e gestire relazioni educative con vari destinatari e in contesti differenti.

In questo modo, risulta evidente che a partire da tali contenuti *core* può essere ripensata la formazione accademica qualificante e caratterizzante l'educatore socio-pedagogico e, dunque, riformulata un'offerta formativa dei Corsi di Laurea L-19 che valorizzi appieno la dimensione relazionale e comunicativa in contesti educativi in continua trasformazione.

4. *La ricerca nel Corso di Laurea L-19 dell'Università di Padova*

Nel contesto sopra descritto del Progetto TECO-D/Pedagogia, la presente ricerca si è posta l'obiettivo di esplorare in che modo la compe-

tenza relazionale e comunicativa dell'educatore sia valorizzata nei documenti didattici istituzionali del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione, sede di Padova, partecipante al gruppo di ricerca del Progetto TECO-D. Lo scopo è stato quello di rilevarne i punti di forza e le aree di miglioramento, per identificare possibili aspetti di ulteriore valorizzazione di tale competenza nell'ottica di una revisione del curriculum.

La ricerca ha visto come unità di analisi tre fonti documentali: la Scheda Unica Annuale (SUA) 2019, i 32 *syllabi* degli insegnamenti erogati nell'anno accademico 2019-20 all'interno del curriculum SED (Scienze dell'educazione) del Corso di Studio, che forma la figura professionale dell'educatore e i documenti relativi al tirocinio formativo diretto (nello specifico: la traccia del progetto di tirocinio, del diario di bordo, della scheda di metà tirocinio e della relazione finale, nonché il regolamento di tirocinio) previsto obbligatoriamente per 250 ore.

La scelta dell'analisi di tali documenti si motiva per due ragioni. La prima consiste nel fatto che i *syllabi* e la Scheda SUA costituiscono i documenti ufficiali che fungono da "vetrina informativa" dell'offerta didattica per tutti gli *stakeholder* interessati, *in primis* gli studenti e le studentesse, ma anche docenti, famiglie, datori di lavoro, valutatori. In secondo luogo, essi svolgono entrambi una funzione educativa e didattica importante in ottica di promuovere un apprendimento *student-centred*. La Scheda SUA offre infatti un chiaro quadro della figura professionale in uscita e del percorso formativo che la prepara, indicando la progressione del percorso e mappando le competenze da sviluppare nel curriculum (Moon, 2002), che costituiscono il punto di partenza per la progettazione dei singoli insegnamenti e per la loro armonizzazione. Il *syllabus* costituisce poi una proiezione ragionata dell'intero percorso didattico, a partire dai risultati di apprendimento che gli studenti dovranno raggiungere, di come essi saranno misurati e di quali metodi didattici e attività di apprendimento ne favoriranno e supporteranno il raggiungimento. Esso rappresenta un importante strumento di comunicazione e condivisione con gli studenti delle conoscenze e competenze da acquisire e dimostrare in un determinato corso o insegnamento, divenendo quindi un rilevante strumento-guida per lo studente, in particolare all'inizio di un percorso educativo e formativo, ma anche nel corso del semestre (Serbati, 2019).

L'opportunità di analizzare la Scheda SUA (per la parte concernente obiettivi formativi e risultati di apprendimento attesi) e i *syllabi* appare come una *chance* per rivolgere uno sguardo analitico e riflessivo allo sviluppo e alla valorizzazione, attuale e futura, della competenza rela-

zionale e comunicativa nel curriculum formativo dell'educatore. La scelta, inoltre, di includere nell'analisi i documenti di tirocinio si motiva per il fatto che la competenza relazionale oggetto del presente lavoro, soprattutto nelle sue declinazioni rispetto al terzo, quarto e quinto Descrittore di Dublino, appare fortemente orientata a situazioni e scelte che avvengono in contesto professionale e a un saper comunicare il proprio agire educativo in modo efficace e pertinente rispetto agli interlocutori. I documenti del tirocinio, infatti, mirano ad accompagnare studenti e studentesse nella propria riflessione anche sugli aspetti comunicativo-relazionali dell'esperienza e sulle interazioni con gli utenti e con i colleghi/supervisor dei servizi in cui sono ospitati.

Trattandosi di fonti di tipo testuale, l'approccio scelto è stato di tipo qualitativo, orientato a un insieme di pratiche interpretative interconnesse, per raggiungere una migliore comprensione della realtà (Semeraro, 2011), e la metodologia utilizzata è stata l'analisi del contenuto carta-matita. Com'è noto, essa può ricondursi a metodi induttivi, orientati alla creazione di categorie a partire dal dato testuale, o deduttivi, in cui le categorie concettuali e interpretative di lettura e codifica dei testi derivano da nuclei tematici individuati in precedenza (Denzin, Lincoln, 1994). Per superare i limiti di entrambi i metodi, i due momenti vengono spesso alternati e combinati nella codifica dei dati testuali. Nella presente ricerca, si è scelto di procedere proprio in questo modo, partendo da categorie concettuali costitutive della competenza già presenti nell'Obiettivo Formativo Finale 4 definito nei contenuti *core* dalla ricerca TECO-D/L-19 "dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi", declinate secondo i cinque Descrittori di Dublino (vedi Tab. 1), che sono servite da *framework* interpretativo per gli elementi emergenti dai testi dei documenti analizzati.

Il processo di analisi ha previsto una codifica dei contenuti dei documenti oggetto di ricerca, selezionando frasi considerate significative per la ricerca e creando etichette semantiche associate alle frasi. L'analisi ha previsto un processo ricorsivo e iterativo di codifica e riletture dei codici per eliminare eventuali ridondanze.

Successivamente, sono state create alcune macro categorie concettuali che raggruppavano assieme codici afferenti alla stessa dimensione tematica. Codici e categorie sono stati interpretati utilizzando il *framework* dell'OFF 4 della ricerca TECO-D/Pedagogia.

Tab. 1 – CdS L-19 Contenuti *core*, OFF 4 – “dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi”

Competenze e conoscenze disciplinari		Conoscenze e competenze trasversali		
Conoscenza e capacità di comprensione	Conoscenza e capacità di comprensione applicata	Autonomia di giudizio	Abilità comunicative	Capacità di apprendere
Conoscenza: teorie e metodologie	Abilità: applicazione di conoscenze	Sintetizzare e valutare	Saper comunicare	Capacità di apprendimento
Conoscere le teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e organizzativi	Intervenire nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario	Avanzare, formulare e argomentare proposte di cambiamento e trasformazione	Comunicare il senso del proprio agire. Giustificare gli obiettivi, le procedure, le metodologie in forma orale e scritta	Identificare i propri bisogni formativi e definire un proprio piano di sviluppo personale monitorando le proprie azioni

5. *Presentazione e discussione dei risultati dell'analisi dell'OFF. 4 – “dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi” nei documenti istituzionali della L-19 dell'Università di Padova*

La Tab. 2 rappresenta le occorrenze dei codici emersi associati alle cinque competenze dell'OFF 4 con la relativa distribuzione in base alla loro collocazione, ovvero nella Scheda SUA, nel *syllabus* (sezioni: *conoscenze e abilità da acquisire, modalità di esame, criteri di valutazione, contenuti, attività di apprendimento previste e metodi di insegnamento* – NB: le voci: *prerequisiti, eventuali indicazioni sui materiali di studio e testi di riferimento* non sono state analizzate in quanto poco rilevanti rispetto all'obiettivo di indagine), e nei documenti di tirocinio (la traccia del progetto di tirocinio, del diario di bordo, della scheda di metà tirocinio e della relazione finale, nonché il regolamento di tirocinio).

Com'è possibile vedere, tutte le competenze dell'OFF 4 sono presenti nei documenti del curriculum “educatore” della L-19 dell'Università di Padova. Un particolare rilievo assume la competenza “saper comunicare il senso del proprio agire. Saper giustificare gli obiettivi, le procedure, le metodologie in forma orale e scritta” (con una frequenza totale di 110 occorrenze), che appare essere una dimensione rilevante su cui i e le docenti del Corso di Studi convogliano la propria azione didattica, in direzione di percorsi di apprendimento consapevole per gli studenti e le studentesse

Tab. 2 – Ricorrenze dei codici associati alle cinque competenze dell'OFF 4 con distribuzione per collocazione (sezione del *syllabus*/documento di tirocinio/Scheda SUA)

Competenze	Syllabi curricolo educatore L-19							SUA	TOT			
	Conoscenze, abilità da acquisire	Modalità di esame	Criteri di valutazione	Contenuti	Attività di apprendimento e metodi di insegnamento	Regolamento di tirocinio	Scheda di metà tirocinio			Traccia diario di bordo	Traccia progetto personale	Traccia relazione finale tirocinio
1	17			5		2	2		2		13	39
2	6	1		2		3					8	20
3	8		15	2	7	1	1			1	10	45
4	24	3	40	1	15	3	3	2	2	3	13	110
5	1			1	1	2	3	2	2	3	4	22

LEGENDA COMPETENZE OFF 4 TECO-D/Pedagogia:

1. *Conoscere le teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e organizzativi*
2. *Saper intervenire nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario*
3. *Saper avanzare, formulare e argomentare proposte di cambiamento e trasformazione*
4. *Saper comunicare il senso del proprio agire. Saper giustificare gli obiettivi, le procedure, le metodologie in forma orale e scritta*
5. *Saper identificare i propri bisogni formativi e definire un proprio piano di sviluppo personale monitorando le proprie azioni*

e capacità riflessiva e documentale in vista di una professionalità responsabile e autonoma. Un numero così elevato di occorrenze si lega, inoltre, al fatto che tale competenza corrisponde proprio al quarto Descrittore di Dublino che ha come *focus* le abilità comunicative, e quindi pone particolare attenzione agli aspetti relazionali del ruolo dell'educatore.

Mediamente rappresentate risultano le competenze “saper avanzare, formulare e argomentare proposte di cambiamento e trasformazione” (con una frequenza totale di 45 occorrenze) e “conoscere le teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e organizzativi” (con una frequenza totale di 39 occorrenze), a testimonianza dell'importanza di un'azione propositiva e attiva dei futuri educatori abbinata a una capacità di presentarne le ragioni e a un solido substrato teorico.

Presenti in misura minore le competenze “saper identificare i propri bisogni formativi e definire un proprio piano di sviluppo personale monitorando le proprie azioni” (con una frequenza totale di 22 occorrenze) e “saper intervenire nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario” (con una frequenza totale di 20 occorrenze), che, pur essendo competenze presenti e importanti in vista delle capacità metodologico-operative dei futuri laureati e laureate e della loro capacità di apprendimento continuo come professionisti, trovano uno spazio minore nel Corso di Laurea. Si analizza di seguito ciascuna competenza, riportandone le macro-categorie concettuali identificate e alcuni esempi di frasi codificate³:

a. conoscere le teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e organizzativi

Rispetto alla Scheda SUA, questa competenza si rinviene tra gli obiettivi formativi chiave della figura dell'educatore:

³Le citazioni sono riportate segnalando tra parentesi due cifre: la prima rappresenta il documento da cui è estratta (rispettivamente: 1 conoscenze e abilità da acquisire; 2 modalità di esame; 3 criteri di valutazione; 4 contenuti; 5 attività di apprendimento previste e metodi di insegnamento; 8 regolamento di tirocinio; 9 scheda di metà tirocinio; 10 traccia diario di bordo; 13 traccia progetto personale di tirocinio; 14 traccia relazione finale di tirocinio; 15 Scheda SUA) e la seconda rappresenta la riga corrispondente alla citazione.

- *capacità di leggere e interpretare i bisogni educativo-formativi e le risorse della persona e della comunità, e capacità di promuovere interazioni costruttive tra persone, gruppi e culture* [15:6];
- *adeguata conoscenza e capacità di comprensione della cultura organizzativa dei contesti lavorativi* [15:18].

Delle rimanenti occorrenze, è possibile individuare tre diversi aspetti che emergono nei *syllabi* e nei documenti di tirocinio, rinvenuti perlopiù nella sezione del *syllabus* dedicata alle conoscenze e abilità da acquisire: segno, quindi, che questa competenza rappresenta un traguardo di apprendimento che i/le docenti stabiliscono per gli studenti e le studentesse.

Il primo riguarda quelle “conoscenze teoriche utili a poter improntare la relazione educativa tarandola sul *target*/contesto nel quale l’educatore si trova”, come ad es.:

- *conoscenze relative alle condizioni di possibilità dell’educazione nella società contemporanea* [1:12];
- *identificare l’attualità e gli sviluppi della pedagogia della preadolescenza* [1:18],

con riferimento a modelli e approcci pedagogici utili ad interpretare contesti/dinamiche, anche in relazione ai momenti di vita della persona, condizione per instaurare relazioni efficaci.

Il secondo riguarda la “riflessione teorica sull’azione e sulla relazione educativa”, come testimoniano le seguenti frasi:

- *l’educabilità della persona con disabilità, la cura educativa, la relazione educativa* [1:27];
- *identificare gli elementi costitutivi della relazione educativa, riconoscendone la specifica fenomenologia* [1:21].

Il terzo riguarda invece più la sfera pratica, ovvero la capacità di riflettere (in particolar modo nel tirocinio) sul contesto nel quale l’educatore si trova, ovvero su norme, leggi, ruolo ricoperto, aspetti utili ad improntare poi una relazione educativa adeguata:

- *indicare la denominazione e la natura giuridica dell’Ente, l’ambito di intervento, la tipologia delle figure professionali che vi operano, la struttura e l’organizzazione, il tipo di servizi/interventi educativi e formativi che propone* [13:5],

elemento, questo, molto importante al fine di poter interpretare relazioni e dinamiche fra persone.

b. Saper intervenire nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario

Questa competenza appare ben rappresentata nella Scheda SUA, con riferimento all'importanza di padroneggiare una "cassetta degli attrezzi" per stabilire relazioni educative positive:

- *capacità di interazione e cooperazione nei gruppi di lavoro* [15:19];
- *capacità di comunicare in modo efficace, costruttivo e flessibile nella relazione educativa* [15:22];
- *capacità di coinvolgimento e distanziamento nella relazione educativa* [15:23].

Essa, però, emerge dall'analisi condotta come quella meno rappresentata nei syllabi, maggiormente nella sezione dedicata alle conoscenze e abilità da acquisire, e spesso in maniera non del tutto esplicita, anche nei documenti di tirocinio. Vi sono comunque alcuni insegnamenti volti proprio alla costruzione di *capacità applicate di intervento comunicativo-relazionale*, da cui si evincono le seguenti citazioni:

- *applicare alcuni metodi, tecniche e strumenti dell'osservazione sistematica per l'analisi del comportamento comunicativo e della relazione interpersonale in situazioni di insegnamento-apprendimento* [1:7];
- *capacità di interagire discorsivamente e di replicare in situazioni di dibattito soprattutto polemico* [1:42].

Tali insegnamenti, benché non numerosi, si pongono proprio come obiettivo lo sviluppo di capacità metodologiche e la proposta di alcuni strumenti che gli studenti e le studentesse possano utilizzare per creare relazioni significative che come educatori si troveranno a sviluppare e gestire. Sebbene non risulti molto approfondita l'importanza per l'educatore di questa competenza, nei documenti di tirocinio, uno degli aspetti su cui si richiede a studenti e studentesse di autovalutarsi riguarda comunque la sfera di relazione con utenti e colleghi/e:

- *so relazionarmi in modo adeguato con gli utenti* [9:8];
- *mi relazio in maniera corretta con il personale dell'Ente* [9:7].

Ciò evidenzia l'importanza del fatto che gli studenti e le studentesse attivino strategie relazionali efficaci e pertinenti nella pratica professionale del tirocinio.

c. Saper avanzare, formulare e argomentare proposte di cambiamento e trasformazione

Rispetto alla Scheda SUA, tale competenza si rinviene nelle capacità di progettazione e implementazione di azioni educative trasformative, nonché di intervenire sui processi educativi e di apprendimento in modo pertinente, come dimostrato, ad es., dalla seguente citazione:

- *particolare attenzione è data alla contestualizzazione dei fenomeni educativi, privilegiando la riflessione sulla diversità e specificità dei processi, dei protagonisti e della domanda formativa, anche in senso progettuale ed operativo [15:3].*

Trattandosi di una competenza piuttosto ampia e di carattere trasversale, nei *syllabi* è possibile individuare due aspetti che emergono, rinvenuti frequentemente nella sezione dedicata ai criteri di valutazione adottati dal/dalla docente.

Un primo aspetto concerne la capacità di “argomentare e applicare i giusti strumenti/metodi nella comunicazione della propria azione”, che denota un’abilità di sintesi e di valutazione tipiche di una comprovata autonomia di giudizio, come indicato ad es. nei criteri di valutazione e nelle metodologie didattiche di seguito riportati, in cui si evince lo sforzo dei/delle docenti di promuovere un approccio riflessivo e una capacità di elaborazione e discussione, anche con i pari:

- *pertinenza nell'applicazione di metodologie, tecniche, strumenti [3:9];*
- *discussione sugli argomenti del Corso;*
- *costruzione di strumenti di valutazione;*
- *valutazione fra pari per il miglioramento dei prodotti elaborati;*
- *compilazione di questionari riflessivi [5:3].*

Oltre agli aspetti evidenziati nei criteri di valutazione, i/le docenti valorizzano tale competenza nei *syllabi* anche promuovendo capacità, negli studenti e nelle studentesse, di “leggere la realtà locale/comunitaria” al fine di poter portare cambiamento rilevante e pedagogicamente fondato:

- *il Corso si propone di offrire alcune chiavi interpretative per leggere il territorio odierno e comprenderne le dinamiche sociali, utili a contestualizzare*

la propria azione professionale. Osservare e interpretare il territorio, la sua evoluzione, i suoi bisogni e i suoi problemi è, infatti, essenziale per pensare lo sviluppo sociale, promuovere il benessere e per intervenire sulle criticità che si manifestano nelle comunità locali [4:7].

d. Saper comunicare il senso del proprio agire. Saper giustificare gli obiettivi, le procedure, le metodologie in forma orale e scritta

Questa competenza è quella rinvenuta nell'analisi con più alta frequenza. Anzitutto, nella Scheda SUA è ben rappresentata, con riferimento a capacità comunicative ed espositive con altri educatori, con persone destinatarie dei servizi educativi, di dialogo a tutto tondo:

- *capacità di relazionare su un progetto ed esporre i risultati di un intervento educativo/formativo [15:20];*
- *capacità di identificare possibili e potenziali connessioni tra i vari aspetti di un argomento, di un problema, di un evento educativo [15:15].*

Nei *syllabi* e nei documenti di tirocinio, tale competenza si può dividere in tre macro-categorie: la prevalente è quella legata alla capacità *espositiva* di studenti e studentesse (uso di termini corretti, lessico appropriato, collegamenti fra argomenti ecc.), emersa in particolar modo nelle conoscenze e abilità da acquisire e nei criteri di valutazione definiti dai/dalle docenti, come ad es.:

- *conoscere il lessico specifico e le categorie fondamentali di ambito pedagogico (educazione, istruzione, formazione), cogliendone specificità e relazioni [1:20];*
- *organizzare un'esposizione personale sui contenuti storici e storico-comparativi presentati [1:34].*

Risulta, infatti, molto importante che laureati e laureate siano in grado di utilizzare un lessico educativo appropriato, adattando il proprio linguaggio al *target* dell'utenza, accompagnando pertanto le persone alla comprensione delle azioni da compiere e negoziando con colleghi e professionisti i percorsi migliori da adottare. A tal fine, molti/e docenti utilizzano strategie di apprendimento e metodi valutativi autentici quali presentazioni individuali e/o di gruppo, progetti, relazioni, simulazioni, in cui studenti e studentesse possano sperimentare concretamente l'uso di un linguaggio appropriato, l'esposizione personale critica e rielaborata di contenuti, la scelta di registri comunicativi e relazionali adeguati al contesto.

Presente, anche se in misura minore, la “conoscenza di nozioni e/o strumenti utili all’interpretazione del contesto” al fine di orientare la propria azione:

- *la capacità di utilizzare strumenti adeguati per intercettare e descrivere processi e fenomeni culturali che attraversano le nostre società* [1:33].

Affinché vi siano una riflessione e una giustificazione del proprio agire appare, infatti, necessario che il/la laureato/a padroneggi delle cornici teoriche a supporto della capacità interpretativa e comunicativa delle proprie scelte. La capacità di “riflettere e motivare il proprio agire” (competenza trasversale del pensiero critico, riflessivo e autovalutativo) rappresenta, infatti, l’altro aspetto fondamentale di questa competenza. Nei documenti di tirocinio questa *skill* è emersa più chiaramente rispetto ai *syllabi*, anche se spesso la capacità di riflessione critica è stata promossa nelle attività di apprendimento ed è stata vista come aspetto positivo nella valutazione dello studente in sede di esame. Alcuni/e docenti, infatti, dichiarano nei *syllabi* di utilizzare metodologie, quali esercitazioni e analisi di caso, che stimolino lo sviluppo di processi riflessivi e comunicativi.

- *Le discussioni tenderanno a suscitare, unitamente all’analisi dei documenti, le capacità di lettura critica, le capacità espositive e le abilità necessarie ad uno studio personale e a comprendere la comparazione soprattutto in ambito storico* [5:12];
- *il diario di bordo è uno strumento importante che ti accompagna nel tuo tirocinio e ti aiuta a riflettere sul contesto, sulle situazioni che vivi durante la giornata/settimana, sugli aspetti salienti e sugli eventuali problemi che emergono, sui risultati della tua osservazione o indagine, sugli apprendimenti che via via acquisisci. Non è una semplice descrizione dei fatti, ma una riflessione critica, vale a dire che è un’opportunità per esercitare e sviluppare la tua capacità di riflettere su ciò che vedi e vivi nel tirocinio* [10:1].

e. Saper identificare i propri bisogni formativi e definire un proprio piano di sviluppo personale monitorando le proprie azioni

Nella Scheda SUA vi è un molteplice richiamo a questa capacità di apprendimento permanente, declinata come negli esempi riportati di seguito:

- *capacità di riconoscere il proprio bisogno formativo* [15:26];

- *capacità di ricercare le opportunità di aggiornamento, perfezionamento e miglioramento delle proprie conoscenze e competenze* [15:27];
- *capacità di adattamento ai diversi contesti educativi e di recupero di risorse interne nelle diverse situazioni problematiche* [15:28].

Questa competenza è stata poi rilevata per la quasi totalità nei documenti di tirocinio, in particolar modo la capacità di definizione di un piano di sviluppo personale. È, infatti, all'interno del tirocinio che lo studente o la studentessa deve fissare degli obiettivi, monitorandone il raggiungimento, dimostrando quindi una capacità di apprendimento *lifelong* rappresentativa del quinto Descrittore di Dublino:

- *Queste conoscenze consentiranno agli studenti di gestire nel corso della loro vita professionale gli aggiornamenti e gli approfondimenti necessari sia per l'insegnamento della psicologia dello sviluppo, che per l'attività di educatore* [1:31];
- *indicare le competenze legate alla figura professionale che forma il curriculum. Individuare e definire la COMPETENZA PRINCIPALE che si intende raggiungere attraverso il tirocinio. Specificare inoltre gli ambiti o le dimensioni delle competenze da sviluppare (aspetti emotivi, affettivi, sociali, emozionali, atteggiamenti)* [13:3].

Se studenti e studentesse acquisiscono, mediante il tirocinio e la riflessione su di esso, questa importante capacità di costruire un piano di sviluppo personale e professionale, saranno poi in grado di potenziarla ulteriormente nella pratica professionale di educatore/educatrice, in base alle esigenze che si presenteranno nei diversi contesti.

Prospettive conclusive

Il presente articolo ha trattato del ruolo centrale della competenza relazionale e comunicativa nella formazione accademica dell'educatore socio-pedagogico. Le teorie, i metodi, le tecniche e le dinamiche relative alla relazione e alla comunicazione, affrontate con insegnamenti specifici o proposte come competenze trasversali, costituiscono un punto imprescindibile dell'offerta formativa universitaria dei Corsi L-19 di Scienze dell'educazione e della formazione.

Partecipando al Progetto ANVUR TECO-D/Pedagogia, il Corso di Laurea L-19 dell'Università di Padova si è misurato proprio con i contenuti *core* relativi all'OFF 4 *Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi*

contesti educativi e formativi. Tali conoscenze e competenze costituiscono quell'“universale pedagogico” che permette all'educatore di creare, gestire, sostenere la relazione educativa, attraverso il dialogo, l'ascolto, la comunicazione autentica con l'altro. Appare di centrale importanza che la formazione universitaria valorizzi la dimensione relazionale e comunicativa, quale categoria strutturale della professionalità dell'educatore, restituendone la complessità e la multidimensionalità con una centratura su modelli e strumenti, valori e contesti.

Il lavoro di analisi del contenuto svolto nella Scheda SUA, nei *syllabi* del curriculum in Scienze dell'educazione della L-19 dell'Ateneo patavino e nei documenti di tirocinio è stato un'occasione preziosa per posare uno sguardo oggettivo, supportato da evidenze, sulla formazione della figura professionale dell'educatore e sulla competenza comunicativa identificata nel Progetto TECO-D/Pedagogia. Tale dimensione è apparsa, in generale, ben promossa e valorizzata. Il Collegio dei docenti del Corso di Laurea pone come centrale lo sviluppo di capacità di tipo relazionale, in particolar modo l'essere in grado da parte degli studenti e delle studentesse di comunicare il senso del proprio agire e giustificare gli obiettivi, le procedure, le metodologie adottate, che appare un punto di forza rilevante della proposta didattica della L-19.

A partire da questa ricerca, è possibile altresì identificare possibili aspetti di ulteriore valorizzazione di tale competenza, in prospettiva di una revisione del curriculum che forma gli educatori socio-pedagogici. Anzitutto, appare importante attivare strategie di potenziamento della competenza di intervento nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario, poiché ciò risulta essere meno presente nel percorso formativo. Questo è possibile in due direzioni: da un lato, appare necessario allineare la connessione tra la scheda SUA, in cui tale competenza appare valorizzata, e la sua declinazione negli insegnamenti, potenziando la coerenza tra la scheda stessa e i *syllabi*. Dall'altro lato, sarebbe opportuno inserire insegnamenti che permettano ai futuri laureati e alle future laureate di aumentare le occasioni di misurarsi operativamente con strumenti e strategie per sviluppare la capacità di applicare conoscenze e comprensione relative alla capacità di costruire relazioni autentiche e significative in qualità di educatori e educatrici. Ciò sarebbe possibile sia introducendo nuove attività didattiche sia potenziando le esistenti con proposte metodologiche che permettano agli studenti di sperimentarsi nella gestione di attività comunicative e relazioni educative simulate.

Da ultimo, un'altra traiettoria di potenziamento di una competenza così importante potrebbe essere quella di valorizzarla ulteriormente nei documenti di tirocinio, introducendo nuovi spunti riflessivi per i/le tirocinanti su come si relazionino in forma orale e scritta con persone utenti dei servizi educativi che li ospitano, con colleghi e supervisori, con *stakeholders* in generale. Ciò potrebbe costituire anche uno dei criteri di valutazione del percorso dello studente o della studentessa da parte del/della tutor aziendale e del/della tutor docente, così da sensibilizzare ulteriormente tutti gli attori interessati nei confronti di una competenza così fondante della professionalità dell'educatore.

Riferimenti bibliografici

- Bateson G. (1972): *Verso un'ecologia della mente*. Trad. it. Milano: Adelphi, 1977.
- Biasin C. (2008): *La figura "ideale" dell'educatore: risultati di una ricerca*. In C. Biasin (a cura di): *La responsabilità sociale dell'università per le professioni*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 177-199.
- Cornacchia M., Madriz E. (2017): *La liquidità dell'educatore: note per una formazione sostenibile*. *Me.Tis. Mondi educativi*, a. VII, n. 1 (<http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/945-2017-06-26-13-48-11.html>; data di ultima consultazione: 7.11.20).
- Cornacchia M. (2020): Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell'università. *Ricerche Pedagogiche*, a. LIV, n. 214, pp. 69-84.
- Del Gobbo G. (2018): Potenzialità del corso "Educatore professionale socio-pedagogico" per il miglioramento della QA dei Corsi L-19 nel quadro del Processo di Bologna. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 126-141.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (eds.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Fabbri L., Torlone F. (2018): La formazione dei professionisti dell'educazione tra obiettivi formativi e *learning outcomes*. Prove di condivisione. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 1-6.
- Federighi P. (2018): I contenuti *core* dell'offerta formativa dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 19-36.
- Iori V. (a cura di) (2018): *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Lombardi M.G. (2017): Le competenze relazionali nelle cooperative territoriali. *Pedagogia Oggi*, a. XV, n. 2, pp. 409-415.

- Mariani V. (a cura di) (2005): *La relazione educativa di aiuto nelle diverse condizioni ed età della vita*. Tirrenia (PI): Edizioni del Cerro.
- Milani L. (2000): *Competenza pedagogica e progettualità educative*. Brescia: La Scuola.
- Moon J. (2002): *The Module and Programme Development Handbook*. London: Kogan Page.
- Oggoni F. (2014): *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Rogers C.R. (1980): *Un modo di essere*. Trad. it. Firenze: Martinelli, 1983.
- Semeraro R. (2011): L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, a. IV, n. 7, pp. 97-106.
- Serbati A. (2019): *Come definire i traguardi dell'apprendimento degli studenti: dagli obiettivi educativi alle competenze e Learning Outcomes*. In A. Di Pace, V. Tamborra (a cura di): *Insegnare in università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*. Milano: FrancoAngeli, pp. 38-57.
- Stramaglia M., Deluigi R., Fedeli L. (2018): La relazione didattica "in contesto" come paradigma educativo fondamentale. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 81-93.
- Torlone F. (2018): Metodi e strumenti per la definizione dei contenuti core del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 37-70.
- Tramma S. (2003): *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2017): Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socio-educativi della contemporaneità. *Pedagogia Oggi*, a. XV, n. 2, pp. 107-120.