

## **Le competenze progettuali dell'educatore professionale socio- pedagogico: il modello Re-COPE**

*Davide Capperucci<sup>1</sup>*

### **Abstract**

Le professioni educative oggi prevedono una sempre maggiore differenziazione e specializzazione delle competenze a fronte delle richieste provenienti dalla società civile, dalle organizzazioni e dal mondo del lavoro. Il riconoscimento della specificità delle professioni educative e pedagogiche, previsto anche dalla normativa recente, alimenta la riflessione attorno alle competenze professionali degli educatori, tra le quali quelle progettuali ricoprono un ruolo determinante. Il presente contributo, a partire dall'elaborazione di un Repertorio delle Competenze Progettuali dell'Educatore professionale socio-pedagogico, denominato Re-COPE, intende fornire un contributo propositivo e esplorativo per la definizione di un profilo professionale in costante trasformazione.

**Parole chiave:** educatori, educazione, competenze progettuali, profilo professionale, progettazione educativa.

### **Abstract**

Today educational professions require an ever-increasing differentiation and specialization of competences in response to requests from civil society, organizations and the labour world. The recognition of the specificity of educational and pedagogical professions, also provided for by recent legislation, stimulates reflection on the professional competences of educators, among which design competences play a crucial role. This paper, starting from the development of a Repertorio delle Competenze Progettuali dell'Educatore professionale socio-pedagogico, called Re-COPE, intends to provide a proactive and exploratory contribution to the definition of a professional profile in constant transformation.

**Keywords:** educators, education, design competences, professional standards, instructional design.

---

<sup>1</sup> Professore Associato di pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze (UNIFI).

### 1. *Il “mosaico” delle professioni educative*

All'inizio degli anni Duemila, per indicare l'insieme dei professionisti impegnati in attività educative e formative, si era soliti utilizzare l'espressione “operatori dell'educazione” o “operatori della formazione” (Baldassarre, Zaccaro, Ligorio, 2001; Bramanti, 1998; Monasta, 1997). All'interno di queste formulazioni rientravano una molteplicità di professionisti con competenze, compiti, responsabilità e condizioni contrattuali molto eterogenee. Con la Legge 55/2024 sono stati istituiti l'albo dei pedagogisti e l'albo degli educatori professionali socio-pedagogici, con il riconoscimento di percorsi formativi, competenze e profili professionali specifici e regolamentati.

Per quanto riguarda le competenze e le funzioni da assegnare agli operatori dell'educazione e della formazione, orientamenti più precisi sono stati forniti dal DLgs 65/2017, che ha istituito il sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6 anni (Iori, 2017; Loiodice, 2017), e dalla riformulazione delle classi dei corsi di studi, che, con il D.M. 22/10/2004, n. 270, ha previsto percorsi di durata triennale per la figura dell'educatore professionale socio-pedagogico (classe L-19) e percorsi di laurea magistrale per la figura del pedagogista (classi LM-50, LM-57, LM-85). Quest'ultimo provvedimento ha operato una chiara distinzione delle aree di intervento, più incentrate sulla conduzione diretta di azioni educative nel primo caso, maggiormente finalizzate alla pianificazione, coordinamento e gestione di servizi educativi e formativi nel secondo (Tomarchio, 2017).

Il D.M. 19/12/2023, n. 1649, apportando integrazioni e modifiche alle classi dei corsi di laurea previgenti per le università statali e non statali, ivi comprese le università telematiche, ha fornito ulteriori indicazioni per la definizione di un quadro comune delle figure professionali dell'educazione a partire dalla formazione iniziale di tipo universitario. A tale scopo sono stati specificati gli obiettivi culturali delle classi interessate, i contenuti disciplinari indispensabili per tutti i corsi coinvolti, le competenze trasversali non disciplinari, gli sbocchi occupazionali e professionali dei corsi delle classi delle scienze dell'educazione e della formazione, le conoscenze e competenze richieste per l'accesso ai corsi suddetti, regole comuni per la pianificazione dell'offerta formativa (insegnamenti, attività pratiche e/o laboratoriali, tirocini, ecc.) e della prova finale, da dettagliare ulteriormente nei Regolamenti dei singoli corsi di

laurea (Costa, Rebaicini, Fontana, 2024).

All'interno del nuovo assetto ordinamentale le competenze progettuali dell'educatore (e del pedagogo) ricoprono un ruolo di primo piano, nella misura in cui permettono di adattare e personalizzare gli interventi educativi e di cura ai bisogni particolari dei soggetti e dei contesti (Cinque, Dessardo, 2020; Cornacchia, 2020). È proprio a partire dalla progettazione che diventa possibile ipotizzare azioni mirate in grado di trasformare condizioni esistenziali, situazioni professionali e contesti produttivi, mediante l'implementazione di processi di crescita e miglioramento (Calaprice, 2017; Santerini, 2006). Da qui la necessità di porre attenzione alle competenze progettuali, intese come componenti fondamentali del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico.

## *2. Centralità delle competenze progettuali in educazione*

La competenza progettuale, oggi, oltre ad essere una expertise trasversale, è al contempo una competenza specifica, spesso svincolata da conoscenze e competenze disciplinari, che deve confrontarsi costantemente con i vincoli e le potenzialità dei contesti in cui l'educatore si trova ad operare.

I nuovi parametri di distribuzione delle risorse pubbliche, le politiche di contenimento e di ottimizzazione della spesa pubblica, le procedure di accesso ai Fondi Strutturali e New Generation EU (NGEU) dell'Unione europea e delle Amministrazioni decentrate nel periodo pre e post pandemia da Covid-19, nonché gli investimenti delle imprese nella formazione continua, nella formazione aziendale, nella ricerca – anche grazie agli incentivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) – sono andati privilegiando logiche distributive legate non più allo storico delle spese o a indicatori numerico-quantitativi, bensì basate sulla qualità delle proposte progettuali. Per questi motivi, i “bacini professionali” in cui oggi sono richieste “alte” competenze progettuali si sono ampliati e attraversano, in maniera longitudinale, tutti i contesti legati all'istruzione, alla formazione e al mondo delle imprese. Le necessità dettate dal mondo del lavoro hanno incrementato la domanda di competenze progettuali fino a farle diventare un tratto indispensabile per tutti gli educatori, con abilità e conoscenze specifiche che spesso cambiano da un contesto di formazione all'altro (Perillo, 2019).

A prescindere dalla varietà dei “contesti” in cui si progetta la formazione, qualsiasi progetto educativo si struttura a partire da due direttrici

principali, quella ideativa, creativa, costruttiva, prospettica da una parte e quella di controllo, monitoraggio e valutazione dei processi e dei prodotti dall'altro. La progettazione educativa è sempre e comunque "contestualizzata", sia che essa avvenga nelle istituzioni scolastiche, nelle Università, nei servizi socio-sanitari, nell'associazionismo, nelle agenzie formative, nelle aziende, nelle piattaforme di e-learning. Questo suo radicamento ai "luoghi dell'educazione", che sono al contempo "luoghi dell'apprendere", ovvero spazi reali e virtuali in cui costantemente si costruiscono e de-costruiscono le conoscenze del mondo globale, connota la progettazione come dispositivo strategico per il design di nuove politiche educative (Malavasi, 2010). Pertanto, la progettazione educativa risulta particolarmente utile rispetto a tre direttrici prioritarie, quali:

1. la pianificazione di politiche di sviluppo a livello locale e su vasta scala;
2. l'implementazione di interventi educativi finalizzati al raggiungimento di appositi obiettivi di crescita personale e sociale;
3. l'elaborazione di misure e strumenti di monitoraggio dell'efficacia e dell'impatto delle azioni realizzate.

### *3. Competenze progettuali e profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico: il modello Re-COPE*

Le competenze progettuali che contribuiscono alla costruzione del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico rimandano alle fasi della progettazione educativa che l'educatore deve conoscere e attraversare nel corso dell'iter progettuale, ovvero: l'analisi dei bisogni; la definizione degli obiettivi; le strutture di conoscenza e la scelta dei contenuti; le strategie e le tecniche didattiche; la valutazione (Semeraro, 1999). Ogni fase richiede la messa in campo di competenze specifiche, espressione di conoscenze e abilità che l'educatore deve saper mobilitare e adattare alle caratteristiche dei contesti e dei soggetti.

Nella Tabella 1 sono riportate le fasi e le funzioni della progettazione educativa allo scopo di evidenziare l'ampio ventaglio di prestazioni che sono richieste all'educatore impegnato in questo genere di attività.

Tab 1. Fasi e funzioni della progettazione educativa

| Fasi della progettazione educativa | Funzioni della progettazione educativa |
|------------------------------------|----------------------------------------|
|------------------------------------|----------------------------------------|

|                                                           |                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fase 1.<br>Analisi dei bisogni                            | Funzione A.<br>Impiego di strumenti e procedure per l'analisi dei bisogni e il fund raising                                                       |
| Fase 2.<br>Definizione degli obiettivi                    | Funzione B.<br>Preparazione e sottomissione di proposte progettuali                                                                               |
| Fase 3.<br>Strutture di conoscenza e scelta dei contenuti | Funzione C.<br>Individuazione delle aree tematiche e definizione dei contenuti                                                                    |
| Fase 4.<br>Strategie e tecniche didattiche                | Funzione D.<br>Implementazione degli interventi educativi e mediazione didattica                                                                  |
| Fase 5.<br>Valutazione                                    | Funzione E.<br>Valutazione delle risorse, monitoraggio dei processi, scelta dei dispositivi valutativi, valutazione dell'efficacia e dell'impatto |

Nonostante le evidenze prodotte dalla ricerca scientifica, le sperimentazioni condotte dalle amministrazioni regionali, le recenti disposizioni sulla formazione iniziale universitaria degli educatori e l'attività di coordinamento realizzata da organismi nazionali per assicurare una maggiore uniformità dei regolamenti dei corsi di laurea della Classe L-19 (Società Scientifiche, CUN, CUNSF, CONCLEP), permane ancora una certa indeterminatezza in merito alla definizione e al riconoscimento delle competenze che dovrebbero comporre il profilo professionale dell'educatore. Per quanto i risultati fin qui conseguiti rappresentino un traguardo rilevante, lo sguardo resta comunque plurale, multiprospettico e non definito una volta per tutte (Fabbri, Giampaolo, 2021). Ciò detto, risulta importante continuare ad approfondire lo studio delle componenti che definiscono la professionalità dell'educatore, considerando al loro interno anche le principali funzioni legate alle competenze progettuali (Ciani, 2019).

Prendendo a riferimento le funzioni individuate nella Tab. 1 è stata elaborata la proposta di Repertorio delle Competenze Progettuali dell'Educatore professionale socio-pedagogico (da ora Re-COPE), riportata di seguito, intesa come possibile declaratoria delle competenze in materia di progettazione che detta figura dovrebbe padroneggiare. Dette competenze sono state individuate a partire da una ricognizione sistematica della letteratura di riferimento (Baughan, 2021; Bonaiuti, Del Gobbo, Torlone, 2020; Biasin, Boffo, Silva, 2020; Capperucci, 2018; Cardarello,

Nigris, Salvato, 2023; Corsini, 2020; Davidson, 2021; Fabbri, Malavasi, Rosa, Vannini, 2023; Grion, Serbati, Doria, Nicol, 2021; Losito, 2011; Tinmaz *et al.*, 2022; Redecker, 2017; Baidoo-anu, Owusu Ansah, 2023; UNESCO, 2018), per questo motivo, allo stato attuale, il *Repertorio* rappresenta soprattutto uno studio esplorativo da sottoporre a successiva validazione sia per quanto riguarda gli aspetti strutturali che di contenuto. Si prevede, infatti, di verificare il grado di validità e affidabilità delle competenze individuate per ogni area e per l'intero strumento mediante il giudizio di esperti, allo scopo di accertare il grado di pertinenza, chiarezza e appropriatezza degli elementi che compongono il *Repertorio*. A livello statistico, per rilevare la coerenza interna dello strumento sarà impiegato il modello dell'Alfa di Cronbach, mentre saranno impiegati il coefficiente di Correlazione Intraclassa (ICC) per valutare l'affidabilità inter-valutatori o la coerenza tra diversi valutatori e il coefficiente di Kendall (W) per misurare la concordanza tra questi ultimi.

Funzione A. *Impiego di strumenti e procedure per l'analisi dei bisogni e il fund raising*

Competenze:

- A.1 Conoscere e comprendere le funzioni e i compiti di vari soggetti istituzionali.
- A.2 Riconoscere i modelli di organizzazione del lavoro presenti nelle agenzie e negli enti di specifici contesti territoriali e/o distretti industriali.
- A.3 Riconoscere le modalità di esercizio della leadership presenti all'interno di un'organizzazione.
- A.4 Identificare le ragioni (implicite e esplicite) per cui è richiesta la progettazione di un intervento educativo.
- A.5 Definire i problemi reali a cui la proposta progettuale intende rispondere.
- A.6 Condurre un'analisi del contesto, individuando vincoli ed opportunità.
- A.7 Analizzare le caratteristiche e i bisogni di diverse tipologie di soggetti-target.
- A.8 Analizzare le caratteristiche e i bisogni della committenza.
- A.9 Utilizzare strumenti qualitativi, quantitativi e misti per l'analisi dei bisogni.

- A.10 Rilevare il grado di motivazione dei destinatari della proposta progettuale, utilizzando appositi strumenti di indagine (questionari, interviste, focus group, ecc.).
- A.11 Interpretare le informazioni derivanti da ricerche demografiche, merceologiche, economico-finanziarie riferite a specifici contesti locali e/o organizzativi.
- A.12 Conoscere e rispettare i criteri di allocazione e distribuzione delle risorse finanziarie.
- A.13 Predisporre una proposta di bilancio preventivo utilizzando i formulari richiesti.
- A.14 Gestire pratiche e procedure per l'acquisto di beni e servizi.
- A.15 Individuare possibili fonti di co-finanziamento.

Funzione B. *Preparazione e sottomissione di proposte progettuali*

Competenze:

- B.1 Conoscere e padroneggiare i dispositivi normativi e ordinamentali (regionali, nazionali e dell'Unione europea) relativi alle politiche per l'educazione, la formazione e il lavoro.
- B.2 Interpretare norme secondarie e disposizioni attuative in materia di educazione, formazione e lavoro.
- B.3 Attivare e gestire contatti con uffici ed istituzioni preposte al finanziamento di attività educative.
- B.4 Attingere informazioni da banche dati online e non su specifiche misure d'azione.
- B.5 Reperire bandi per progetti finanziati emessi da enti pubblici o privati.
- B.6 Interpretare un bando o un avviso pubblico per la presentazione di progetti finanziati.
- B.7 Compilare un formulario di progetto, comprendendo le informazioni richieste dalle sezioni di cui è composto.
- B.8 Interpretare i criteri di ammissibilità riportati in bandi pubblici di progetti finanziati.
- B.9 Indicare chiaramente le competenze che si intendono promuovere mediante la sottomissione di una proposta progettuale.
- B.10 Definire gli obiettivi generali e specifici di una proposta progettuale.
- B.11 Negoziare gli obiettivi educativi con i committenti e i destinatari

dell'intervento.

- B.12 Stabilire criteri quali-quantitativi per il raggiungimento degli obiettivi previsti dalla proposta progettuale.
- B.13 Attivare partenariati locali, nazionali e internazionali per la presentazione di progetti finanziati mediante la sottoscrizione di appositi partnership agreement.
- B.14 Elaborare una proposta finanziaria congrua con la proposta progettuale.
- B.15 Redigere una proposta finanziaria considerando i vincoli previsti per ciascuna area o voce di spesa.

#### *Funzione C. Individuazione delle aree tematiche e definizione dei contenuti*

Competenze:

- C.1 Individuare la tematica principale della proposta progettuale coerentemente con la misura di finanziamento prevista dal bando.
- C.2 Definire le aree disciplinari e/o d'intervento prioritarie per la realizzazione del progetto.
- C.3 Selezionare i contenuti della proposta progettuale in base ad apposite declaratorie di figure e/o competenze professionali.
- C.4 Stabilire la struttura dei contenuti da affrontare nella proposta progettuale.
- C.5 Condurre revisioni sistematiche e revisioni della letteratura inerenti specifici ambiti di ricerca e aree tematiche.
- C.6 Individuare le risorse professionali da impiegare nel progetto in base alle competenze, abilità e conoscenze da promuovere.
- C.7 Selezionare le conoscenze e le abilità dell'intervento educativo in base alle competenze da promuovere in uscita.
- C.8 Prevedere forme di adattamento e ridefinizione dei contenuti inseriti nella proposta progettuale.
- C.9 Prevedere raccordi interdisciplinari tra i contenuti selezionati.
- C.10 Garantire l'accessibilità dei contenuti selezionati attraverso varie tipologie di fonti e risorse documentali.
- C.11 Articolare i contenuti selezionati in unità di apprendimento e/o moduli formativi.
- C.12 Sostenere l'acquisizione dei principali contenuti di progetto in base alla selezione di metodologie didattiche adeguate.
- C.13 Associare i contenuti selezionati ad attività didattiche appropriate.

- C.14 Selezionare i contenuti previsti dalla progettazione educativa in base ai prodotti finali previsti dal progetto.
- C.15 Attivare sinergie e forme di networking con agenzie e istituzioni educative che condividono gli stessi interessi tematici e/o di ricerca.

Funzione D. *Implementazione degli interventi educativi e mediazione didattica*

Competenze

- D.1 Interagire con diversi organismi istituzionali per l'implementazione operativa della proposta progettuale.
- D.2 Collaborare con varie tipologie di professionisti dell'educazione (e non) impegnati nell'implementazione della proposta progettuale (tutor, docenti, responsabili delle risorse umane, selezionatori, coordinatori, decisori politici, personale amministrativo, ecc.).
- D.3 Promuovere dinamiche relazionali costruttive e proattive per la risoluzione di conflitti.
- D.4 Attivare strategie comunicative improntate al dialogo e alla gestione democratica di gruppi di lavoro e di apprendimento.
- D.5 Individuare le risorse professionali necessarie per la realizzazione della proposta progettuale.
- D.6 Prevedere le strumentazioni materiali e i supporti logistici necessari per la realizzazione della proposta progettuale.
- D.7 Elaborare una progettazione attuativa prestando attenzione agli aspetti organizzativi, metodologici, didattici, tecnologici e finanziari.
- D.8 Stimare la congruità tra i tempi di realizzazione del progetto e gli obiettivi da perseguire anche mediante il supporto di dispositivi specifici (diagrammi di flusso, diagrammi di Gantt, time line, chart template, grafici lineari, diagrammi di Venn, ecc.).
- D.9 Padroneggiare molteplici metodologie e tecniche didattiche (trasmissive, laboratoriali, cooperative, ecc.).
- D.10 Utilizzare molteplici strumenti e sussidi didattici (tecnologici, digitali, intelligenza artificiale-IA, multimediali, cartacei, ecc.) per lo sviluppo della *digital literacy* (DigCompEdu).
- D.11 Predisporre misure di recupero e accompagnamento dell'apprendimento.
- D.12 Prevedere misure di personalizzazione e individualizzazione degli

interventi educativi.

- D.13 Prevedere misure di autoregolazione dell'apprendimento tenendo presenti differenti strategie apprenditive.
- D.14 Gestire gruppi di apprendimento con differenti caratteristiche personali (età, genere, grado di istruzione, background formativo, appartenenza sociale, ecc.).
- D.15 Predisporre attività educative orientate al cooperative learning e al lavoro per gruppi.
- D.16 Predisporre attività di ricerca orientate al problem-posing e al problem-solving.
- D.17 Impiegare pratiche riflessive per lo sviluppo di competenze metacognitive.
- D.18 Prevedere misure per il trasferimento delle conoscenze e delle competenze maturate grazie al progetto in contesti educativi e/o professionali.
- D.19 Impiegare piattaforme di e-learning per interventi di didattica a distanza sia in modalità sincrona che asincrona.
- D.20 Ri-progettare obiettivi, metodi, attività didattiche, ecc. successivamente al verificarsi di nuove istanze espresse dal contesto e/o dai soggetti in formazione.

*Funzione E. Valutazione delle risorse, monitoraggio dei processi, scelta dei dispositivi valutativi, valutazione dell'efficacia e dell'impatto*

Competenze:

- E.1 Valutare l'adeguatezza dei profili professionali individuati in funzione del raggiungimento delle finalità del progetto o dell'intervento educativo.
- E.2 Valutare l'efficacia dei sistemi di comunicazione adottati internamente al partenariato.
- E.3 Condurre survey e indagini esplorative per rilevare la fattibilità e sostenibilità di un progetto educativo.
- E.4 Prevedere ex ante possibili mutamenti che il progetto educativo potrà determinare sull'organizzazione del lavoro dei partner coinvolti.
- E.5 Prevedere ex ante possibili mutamenti che il progetto educativo potrà avere sulle competenze professionali e/o trasversali dei destinatari dell'azione formativa.
- E.6 Prevedere e definire vincoli, opportunità, conseguenze positive e negative legate all'implementazione e realizzazione del progetto educativo.

- E.7 Stimare il grado di rilevanza che il management dell'organizzazione e i partecipanti attribuiscono al progetto o all'intervento educativo individuato dalla committenza.
- E.8 Predisporre strumenti finalizzati al bilancio delle competenze in ingresso.
- E.9 Predisporre strumenti di valutazione e autovalutazione degli apprendimenti dei soggetti in formazione.
- E.10 Predisporre strumenti di monitoraggio dello stato di avanzamento delle attività educative previste dal progetto.
- E.11 Predisporre strumenti di valutazione del grado di soddisfazione dei soggetti in formazione, dei formatori e della committenza.
- E.12 Predisporre strumenti di valutazione dei risultati in relazione agli obiettivi previsti dalla progettazione educativa.
- E.13 Elaborare strumenti per valutare in itinere e ex post il rapporto costi-benefici relativo alle singole azioni del progetto e al progetto nel suo complesso.
- E.14 Predisporre strumenti per la certificazione delle competenze in uscita dal progetto o dall'intervento educativo.
- E.15 Individuare modalità e strumenti per valutare ex post l'impatto delle attività del progetto sul trasferimento di conoscenze e competenze in contesti di vita personale e/o professionale.
- E.16 Attivare procedure per il riconoscimento delle competenze acquisite, spendibili all'interno del sistema integrato di istruzione e formazione e/o nel mondo del lavoro.
- E.17 Utilizzare strumentazioni informatiche e piattaforme online per l'accountability delle fasi di avanzamento del progetto.
- E.18 Produrre interim report, rapporti per la committenza, relazioni per i soggetti del partenariato e documentazione di fine progetto.
- E.19 Eseguire la rendicontazione contabile di progetti finanziati (time-sheet, beneficiary module, schede di budget, schede finanziarie, bilanci consuntivi, ecc.).
- E.20 Elaborare strumenti per valutare l'impatto di progetti finanziati sulle politiche delle organizzazioni coinvolte e/o su quelle di possibili stakeholders.

La presente proposta di Repertorio delle Competenze Progettuali dell'Educatore socio-pedagogico (Re-COPE) non ha la pretesa di essere esaustiva, né tanto meno intende soddisfare una volta per tutte l'ampia gamma di comportamenti professionali connessi alla pluralità dei servizi educativi che la società contemporanea oggi richiede. La velocità con

cui le professioni educative vanno evolvendosi in base alle richieste del mercato, della società e all'uso dell'intelligenza artificiale (Baidoo-anu, Owusu Ansah, 2023), rende il lavoro dell'educatore fortemente dinamico e soggetto ad un costante aggiornamento delle conoscenze e delle competenze che ne ispirano le pratiche. Alcune delle competenze sopra riportate, infatti, potrebbero essere ulteriormente specificate in riferimento ai contesti cui l'azione progettuale si riferisce, altre invece potrebbero essere accorpate o ridimensionate.

### *Conclusioni*

All'interno del ventaglio di competenze che oggi un educatore deve possedere, quelle progettuali, richiamate anche all'interno di questo contributo, costituiscono un tassello imprescindibile, nella misura in cui creano le condizioni per saper leggere situazioni personali e professionali complesse, rispetto alle quali prospettare percorsi migliorativi che necessitano di una professionalità fortemente specializzata e esperta (Iori, 2018).

Il Repertorio delle Competenze Progettuali dell'Educatore socio-pedagogico (Re-COPE), proposto nelle pagine precedenti, ha inteso fornire un contributo esplorativo e propositivo alla riflessione sul profilo dell'educatore professionale, in corso anche nel nostro paese, prendendo a riferimento gli studi e le ricerche sull'*instructional design*.

I recenti provvedimenti di legge sulle nuove classi dei corsi di laurea, compresi quelli afferenti all'area delle Scienze dell'educazione e della formazione, per un verso hanno puntato ad un aggiornamento dei curricula universitari nel tentativo di preservare sia le specificità dei saperi scientifici che la possibilità di creare percorsi maggiormente interdisciplinari, per un altro hanno cercato di incrementare la qualità dell'offerta universitaria rendendola più coerente con le esigenze del mondo del lavoro e della società (Ulivieri, Calaprice, Traverso, 2017). Tali provvedimenti sono sicuramente utili, nella misura in cui forniscono orientamenti-quadro per le politiche universitarie, ma al contempo rischiano di apparire piuttosto vaghi, generici, poco rispondenti ai bisogni reali del mondo delle professioni, nel momento in cui non declinano o avanzano proposte meglio definite di competenze specifiche caratterizzanti ciascun profilo professionale (limitandosi solo a quelle "trasversali", come indicato negli allegati al Decreto, sia per le lauree triennali che per quelle magistrali). Va benissimo porre l'accento sullo sviluppo di competenze trasversali, ma questo non deve andare a discapito delle competenze spe-

cialistiche e professionalizzanti che legano la formazione universitaria al mondo del lavoro. Ridefinire infatti i percorsi universitari nella prospettiva dell'interdisciplinarietà non significa in nessun modo negare o non riconoscere la specificità dei saperi e delle competenze che connotano l'epistemologia professionale di tanti mestieri e di tante professioni. Da qui l'utilità di modelli come Re-COPE, o di altri repertori simili presenti in letteratura, frutto di revisioni sistematiche e di processi di validazione già realizzati o in corso di realizzazione – come nella fattispecie – funzionali a dettagliare in maniera accurata e puntuale le competenze del profilo professionale dell'educatore, da promuovere prima attraverso la formazione iniziale e perfezionare poi nella pratica professionale.

### Riferimenti bibliografici

- Baldassarre V.A., Zaccaro F., Ligorio M.B. (a cura di) (2001): *Progettare la formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*. Roma: Carocci.
- Baidoo-anu D., Owusu Ansah L. (2023): Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *Journal of AI*, n. 7(1), pp. 52-62.
- Baughan P. (Ed.) (2021): *Assessment and Feedback in a Post-Pandemic Era: A Time for Learning and Inclusion*. Heslington, York (GB): AdavanceHE.
- Biasin C., Boffo V., Silva C. (2020): Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 17(2), pp. 7-25.
- Boffo V. (a cura di) (2007): *La cura in pedagogia*. Bologna: Clueb.
- Bonaiuti G., Del Gobbo G., Torlone F. (2020): Project design. Core contents for education and training professionals' education. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, n. 20(2), pp. 1-15.
- Bramanti D. (a cura di) (1998): *Progettazione formativa e valutazione*. Roma: Carocci.
- Calaprice S. (2017): Le professioni di educatore e pedagogo: nascita, sviluppo e riconoscimento giuridico. E la ricerca pedagogica? *Pedagogia Oggi*, n. 15(2), pp. 31-45.
- Capperucci D. (2018): Valutazione e certificazione delle competenze attraverso le rubriche: triangolazione per migliorare la validità e affidabilità dei risultati. *Lifelong Lifewide Learning*, n. 14 (31), pp. 140-155.
- Cardarello R., Nigris E., Salvato R. (2023): La didattica, le didattiche per favorire lo sviluppo delle competenze e degli apprendimenti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, n. 15(25), pp. 17-28.
- Ciani A. (2019): Con intenzionalità, collegialità e determinazione. Validazione di una scala sulle convinzioni progettuali proattive degli educatori. *Lifelong*

- Lifewide Learning*, n. 5(34), pp. 50-69.
- Cinque M., Dessardo A. (2020): Competenze trasversali e interdisciplinarità come contenuti core per la formazione dei professionisti dell'educazione. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, n. 20(2), pp. 169-185.
- Commissione Europea (2022): *Education and Training Monitor: Comparative Report*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office, (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/117416>; data di ultima consultazione: 28.12.2024).
- Cornacchia M. (2020): Formare le competenze trasversali degli educatori sociopedagogici: il ruolo dell'università. *Ricerche Pedagogiche*, n. 2(14), pp. 69-84.
- Corsini C. (2020): Valutazione: controllo o sviluppo? *LEND Lingua e Nuova Didattica*, n. 1, pp. 20-26.
- Costa A., Rebaicini A., Fontana E. (2024): Come cambia l'apprendimento nella formazione degli Educatori professionali. *Journal of Health Care Education in Practice*, n. 6(1), pp. 181-189.
- Davidson N. (2021): *Pioneering Perspectives in Cooperative Learning: Theory, Research, and Classroom Practice for Diverse Approaches to CL*. Londra: Routledge.
- Fabbri L., Giampaolo M. (2021): Educatori designer e maker. Trasformazioni in atto per una professione del fare. *Nuova Secondaria*, n. 9, pp. 5-20.
- Fabbri M., Malavasi P., Rosa A., Vannini I. (a cura di) (2023): *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grión V., Serbati A., Doria B., Nicol D. (2021): Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento. *Education Sciences and Society*, n. 2, pp. 205-220.
- Iori V. (2017): Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso. *Pedagogia Oggi*, 15(2), pp. 17-30.
- Iori V. (a cura di) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Loiodice I. (2017): Una legge per dare nuova dignità a educatori e pedagogisti. *Pedagogia Oggi*, n. 17(1), pp. 47-58.
- Losito B. (2011): Valutare è necessario. Valutare è possibile? *Scuola democratica*, n. 3, pp. 118-124.
- Malavasi P. (a cura di) (2010): *Progettazione educativa sostenibile. Pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.
- Monasta A. (1997): *Progettualità sviluppo locale e formazione*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Perillo P. (2019): Lo stato della crisalide. Per una lettura transazionale della formazione degli educatori. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, n. 7(2), pp. 49-76.
- Redecker C. (2017): *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie Y. (Ed). EUR 28775 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Santerini M. (2006): *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. Brescia: La Scuola.
- Semeraro R. (1999): *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Firenze: Giunti.
- Tinmaz H., Lee Y.T., Fanea-Ivanovici M., Baber H. (2022): A Systematic Review on Digital Literacy. *Smart Learning Environments*, n. 9(1), pp. 1-18.
- Tomarchio M. (2017): Formare educatori e pedagogisti tra corsi di laurea e ricerca in formazione. *Pedagogia Oggi*, n. 15(2), pp. 297-307.
- Ulivieri S., Calaprice S., Traverso A. (2017): Formare Educatori e Educatrici. Il ruolo della Pedagogia italiana. *Pedagogia Oggi*, n. 15(2), pp. 9-16.
- UNESCO (2018): *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills Indicators 4.4.2*. UNESCO-Institute of Statistics, (<https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>, data di ultima consultazione: 08.02.2025).

