

The construction of core contents as a shared scientific practice.
Methodologies for transformation of degree program design

La costruzione dei contenuti core come pratica scientifica condivisa.
Metodologie per la trasformazione della progettazione dell'offerta
formativa

Loretta Fabbri^a

^a *Università degli Studi di Siena, loretta.fabbri@unisi.it*

Abstract

The contribute describes a research process that aims to share an effective degree program for professionals in the field of education. Teco-D Pedagogia, this is the name of the project, realized an empirical research on the concepts, constructs and training objectives described in the SUA document (Scheda Unica Annuale - Yearly Activity Sheet) of the degree programs for educators (L-19) in different universities. It intends to promote a process of comparison between organizations that want to adopt and develop core contents that should characterize the program and to share teaching devices that identify, in the active development methodologies a promising paradigm for the transformation of university teaching.

Keywords: transformative methodologies; collaborative research; higher education.

Abstract

Il contributo vuole descrivere un processo di ricerca finalizzato a condividere un'offerta formativa efficace per i professionisti dell'educazione e della formazione. Teco-D Pedagogia, questo il nome del progetto, ha realizzato una ricerca, empiricamente ispezionabile, sui concetti, sui costrutti, sugli obiettivi formativi descritti nelle Schede SUA (Scheda Unica Annuale) di differenti università di un campione di Corsi di laurea (CdL) L-19. Intende promuovere così un processo di confronto tra attori organizzativi disponibili, in seguito, ad adottare e sviluppare i contenuti *core* che dovrebbero caratterizzare i CdL in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19) e a condividere dispositivi didattici che individuino nelle metodologie attive di sviluppo un paradigma promettente per la trasformazione dei modi di fare didattica universitaria.

Parole chiave: metodologie trasformative; ricerca collaborativa; alta formazione.

1. Dalla ricerca ad una ricerca-azione condivisa (Perché condividere. La riforma come traduzione)

La ricerca Tecno-D Pedagogia vuole contribuire a quella filiera di studi e azioni finalizzati a rivisitare i modi tradizionali di concepire e fare università. In particolare, vuole condividere un'offerta formativa efficace per i professionisti dell'educazione. Il tema è estremamente sfidante perché l'università, come sistema di produzione di conoscenze e di formazione, è alle prese con la ricerca di sistemi di attività capaci di trasformare alcune criticità in un impegno comune verso la loro tematizzazione.

Lo sfondo è dato da alcuni problemi riconosciuti come rilevanti: di quali conoscenze hanno bisogno le studentesse e gli studenti per affrontare la loro professione? Ciò significa anche chiedersi, eventualmente in altra sede, come produrre una conoscenza sui processi educativi utile perché significativa per l'emancipazione dei singoli e delle comunità, in grado di generare valore economico e sociale (Scaratti, Galuppo & Gorli, 2014). Come presidiare lo sviluppo di modelli formativi che sappiano ridurre la distanza tra saperi accademici e processi educativi e formativi reali (Fabbri & Rossi, 2008). Ancora, come i saperi accademici possono incorporare il mondo della pratica in un contesto a basso rischio e come si rappresenta il problema della configurazione degli stessi saperi: ogni volta che cambiano i compiti che attendono i professionisti, cambia anche la domanda di conoscenze realmente utilizzabili, in un contesto dove sia i compiti sia le conoscenze sono intrinsecamente instabili.

Un altro dato importante è il prendere atto delle traiettorie che le scienze pedagogiche hanno seguito dopo la riforma (L. n. 205/2017). Nel momento in cui si rilevano le criticità di un'offerta formativa in cerca di un'identità più efficace, si deve anche prestare attenzione ai processi di trasformazione presenti nei diversi contesti sociali.

Lo sviluppo delle epistemologie dei saperi pedagogici si è confrontato in qualche modo con la crescente complessità delle epistemologie professionali e dei compiti richiesti dai contesti lavorativi. Le denominazioni degli insegnamenti testimoniano, o possono essere presi come indicatori, dello sforzo condotto in questa direzione. Dentro i Corsi di Laurea (CdL) L-19 troviamo pedagogie e didattiche che sono uscite dalle dizioni "generali" per spaccettarsi in settori specifici relativi ai nuovi interessi emergenti. Di fatto i CdL L-19 hanno riconosciuto come propri oggetti di interesse la formazione e i concetti correlati, diversamente distribuiti nei diversi CdL, testimoniando così il carattere situato dei saperi accademici: il lavoro, le organizzazioni, le metodologie della formazione, l'apprendimento organizzativo, il benessere e la vita emotiva nelle organizzazioni, le metodologie esperienziali.

I temi della sostenibilità dell'ambiente, della sostenibilità di una società più equa hanno aperto le porte alla pedagogia dell'ambiente, alla pedagogia della marginalità, alla pedagogia della comunità (solo per citare alcuni ambiti d'indagine scientifica). Sono presenti, inoltre, aree dedicate alla metodologia della ricerca, con particolare attenzione a quelle metodologie trasformative che sono proprie sia dell'educatore che del formatore. Ricerca azione, ricerca partecipativa, ricerca collaborativa sono i significati che stanno dentro il più ampio contenitore delle metodologie della ricerca. A queste dizioni corrispondono le interpretazioni più diverse, di cui si fatica a riconoscere l'utilità delle conoscenze prodotte.

Alla luce di questi sviluppi, si può pensare, aprendo processi di validazione rispetto a ciò che facciamo, non tanto come singoli ricercatori ma anche come attori organizzativi che hanno il compito di management, come progettare la formazione dei professionisti? Dove e come migliorarla? Dove e come valutare gli apprendimenti attesi?

La portata del cambiamento dei contesti sociali, tale da esigere di cogliere le diverse mobilitazioni di interessi particolari, temi, persone, concetti, provenienti da posti culturali e sociali lontani, comunque differenti anche se vicini, spesso in conflitto cognitivo, affettivo e relazionale, si infrange per intero nelle pratiche educative.

Parlare di cambiamento in atto non ha oggi lo stesso significato di sempre. Siamo di fronte ad un cambiamento epocale che non tocca soltanto il confronto tra modelli ideologici o filosofie di vita. I processi di contaminazione e divisione tra persone, comunità e valori caratterizzano sia chi appartiene a una stessa area geografica, sia chi proviene da località culturali e geografiche lontane. Il cambiamento riguarda dettagli, particolari, convinzioni radicate dentro le storie di vita, le routine, le aspettative di ogni singolo soggetto o comunità così come di ogni singola pratica sia essa genitoriale, condominiale o lavorativa. Che cosa generano questi processi? Come i professionisti dell'educazione e della formazione possono essere attrezzati concettualmente e metodologicamente ad affrontarli?

Ciò che la ricerca propone è un accesso ai contesti reali che richiede un'acuta consapevolezza delle precomprensioni e inadeguatezze teoriche, che una comunità può avere nel cogliere il flusso di esperienze, indizi e segnali rilevanti rispetto al proprio oggetto di interesse. In fondo si tratta di attivare una focalizzazione del campo conoscitivo all'interno del quale si è coinvolti sollecitando la trasformazione delle proprie ottiche e lenti di riferimento per uno sguardo più consapevole a ciò che accade intorno (Mezirow, 2003).

Il punto di partenza è stata una ricerca sui contenuti *core* presenti in dieci schede SUA (Scheda Unica Annuale) dei CdL in L-19 di nove università italiane. La portata innovativa è stata quella di pensare a un disegno di ricerca collaborativa che muovesse due traiettorie: la prima finalizzata a valutare in dimensione comparativa gli obiettivi formativi dei CdL L-19 per studiare gli Obiettivi Formativi Finali (OFF) comuni della formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione attraverso l'analisi delle schede SUA (Figura 1).

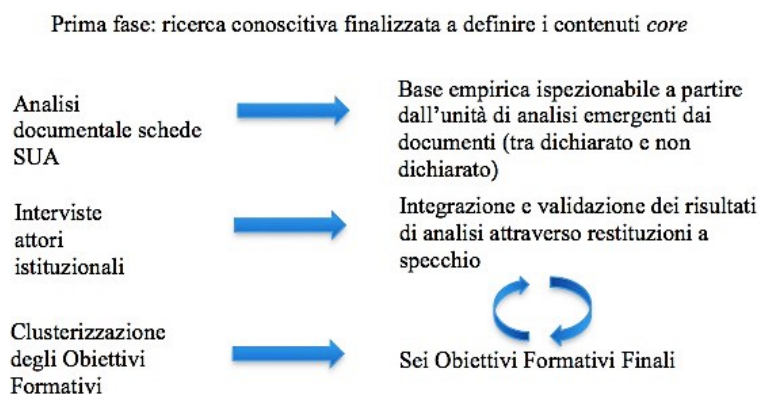


Figura 1. La prima fase della ricerca.

La seconda apre una fase in cui un network di CdL L-19 può condividere strategie organizzative e scientifiche che consentano di sperimentare l'efficacia di un *core curriculum* comune come esito di una negoziazione e sperimentazione tra comunità accademiche diverse a partire dalla ricerca degli obiettivi condivisi del gruppo di lavoro Teco-D Pedagogia. Nella Figura 2 è rappresentato lo schema della procedura della ricerca.

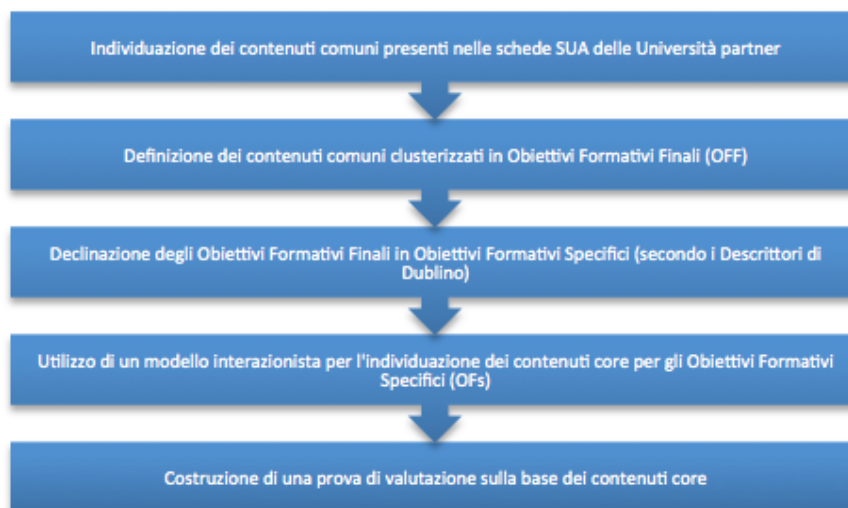


Figura 2. *Workflow* del gruppo di lavoro della ricerca Teco-D Pedagogia.

Le schede SUA (anno 2017) sono diventate oggetto di un'analisi testuale di un documento che ha rappresentato l'espedito euristico per identificare i dati composti da sintagmi attraverso cui si spacchetta l'offerta formativa: le unità di analisi (*coding units*). A ciò hanno fatto seguito interviste ad attori organizzativi, finalizzate a recuperare le teorie in uso che sottostanno a un testo ufficiale. Le interviste sono state considerate dai ricercatori come componenti testuali. Partendo dall'assunto che un documento è la reificazione di un'idea, la ricerca attraverso le interviste ad attori organizzativi che ricoprono il ruolo di responsabili e referenti di quel documento ha recuperato i sistemi di significato che non vengono esplicitati ma che chiariscono che cosa si intende o si voleva intendere dietro quella definizione (Torlone, 2018).

L'obiettivo non era una semplice codifica dei dati, ma la rilevazione di come gli elementi codificati (definitivi teoricamente) si associno o si influenzino a vicenda, consentendo una clusterizzazione degli obiettivi formativi. Dalla mappatura dell'esistente si è proceduto verso l'individuazione delle categorie *core*, cercando di dare un nuovo impulso ai concetti-problemi individuati. Le categorie *core* rappresentano delle unità teorico-concettuali basate su dati accessibili e capaci di mettere ordine nell'eterogeneità dei materiali emersi. Il risultato è qualcosa di diverso da una lista di obiettivi o di contenuti, ma si tratta di un processo capace di attribuire un senso generale a ciò che accade, cominciando a configurarlo in modo concettualmente plausibile.

La metodologia che ha supportato la definizione degli OFF (OFF1: Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale; OFF2: Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi; OFF3: Modelli di progettazione nei diversi contesti

sociali e organizzativi; OFF4: Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi; OFF5: Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento; OFF6: Management delle organizzazioni educative e formative) incrocia alcune traiettorie della Grounded Theory di Glaser e Strauss (1967) con l'analisi testuale della ricerca sociale (Fairclough, 2003 – citato in Torlone, 2018):

1. la rilevazione quantitativa dei dati testuali, ovvero delle definizioni presenti nelle diverse SUA;
2. lo sviluppo di categorie (gli OFF) che attribuiscono un significato socialmente condiviso ai dati;
3. un tentativo di saturare quanto emerso (Obiettivi Formativi Specifici, OFS) con molti casi appropriati e ricorrenti;
4. lo sviluppo di queste categorie in strutture analitiche più generali con una rilevanza anche al di fuori dell'ambito di riferimento.

2. La traduzione condivisa come effetto di *knowledge management*

La seconda traiettoria di ricerca si configura come collaborativa e finalizzata allo sviluppo dei contenuti *core* e alla sperimentazione di un'offerta formativa efficace. A proposito dei processi di cambiamento, gli studi organizzativi hanno già da tempo sottolineato quanto è improprio pensare che le organizzazioni, nel nostro caso le comunità accademiche, possano evolversi in autonomia o per decreto. I processi di sviluppo sembrano legati ai destini della qualificazione delle risorse umane e del potenziamento delle loro capacità di affrontare il cambiamento come processo di apprendimento che può condurre, attraverso pratiche sociali e condivise, alla soluzione di problemi, piuttosto che all'applicazione di procedure.

A partire dal riconoscimento del quadro presentato da Teco-D Pedagogia si tratta di tradurre e distribuire nei diversi contesti i contenuti *core* riconosciuti come fondamentali, così da poter rispondere coralmemente alla domanda su quali sono i saperi, i concetti, le metodologie che caratterizzano la formazione di base di un professionista dell'educazione e della formazione. Alla rilevazione dell'esistenza si accompagna il bisogno di rispondere collettivamente e rigorosamente ad alcune domande le cui risposte dovrebbero riuscire a prefigurare i nuovi impegni che attendono i CdL L-19. Questo è legato prevalentemente alla rilevazione dell'efficacia delle pratiche educative poste in atto dagli educatori, all'individuazione delle sfide che saranno chiamati ad affrontare. Chi elabora le offerte formative tematizza queste sfide? Ha dati relativi alle pratiche professionali degli educatori sul campo? È legittimo pensare che gli studenti apprendano soprattutto gli autori che amano i docenti dei loro CdL o le metodologie che i loro docenti apprezzano? Dewey anziché Montessori, o Mezirow anziché Knowles, continuando l'esempio di chi proponeva Visalberghi anziché Borghi, o Bertin anziché Laporta? Che si approfondisca la pedagogia della cura e i suoi derivati anziché i temi dell'apprendimento organizzativo? Si può pensare ad un processo collettivo che individui una cassetta degli attrezzi necessari a coloro che svolgono quei lavori per cui l'offerta formativa è pensata e che emergano da un confronto intersoggettivamente rigoroso e validato che potrebbe aiutare a superare approcci riduttivistici? Il diritto di specifici contesti di caratterizzare il Corso secondo le proprie tradizioni di ricerca può mettere in discussione il dovere di prevedere dei concetti di base riconosciuti come sufficienti e necessari per la formazione comune del professionista dell'educazione e della formazione?

Si delinea, quindi, un percorso che implica la traduzione condivisa di traiettorie formative che, pur nella loro diversità, individuano la radiografia dei saperi e possono studiare come e quali cambiamenti sono necessari agli attori e alle organizzazioni implicate. La ricerca collaborativa diventa un modo per condividere come fare a controllare il destino dei nostri enunciati dentro le diverse interpretazioni istituzionali che pongono vincoli e confini.

Quando parliamo di *Collaborative Research*, parliamo di un processo di ricerca concepibile come uno sforzo, espresso da due o più parti in gioco, di cui almeno una è componente dell'organizzazione o del sistema portatore di interesse e l'altra è un ricercatore esterno, coinvolto per lavorare insieme, per produrre conoscenza sui problemi reali che le organizzazioni vivono (Shani, Guerci & Cirella, 2014). Nel nostro caso la Collaborative Research non prevede contemporaneamente ricercatori *insider* da un lato e *outsider* dall'altro lato, ma inizialmente solo un gruppo di ricercatori che si muovono in contesti organizzativi diversi, che partono da paradigmi epistemologici anche differenti rispetto all'oggetto della ricerca, ma che sono interessati a pratiche di gestione di modelli di formazione efficaci e dialogicamente costruiti, che hanno come riferimento un sistema simbolico diffuso e condiviso a livello esplicito (Federighi, 2018; Torlone, 2018). La Collaborative Research si traduce, in questo caso, nella costituzione di progetti di Knowledge and Innovation Communities (KICs) (Shani, Guerci & Cirella, 2014), che condividono un comune sforzo per la costruzione di nuove forme di legami organizzativi, sociali e di produttività utili al cambiamento e all'innovazione di un'offerta formativa sfidante. Le KICs si caratterizzano per l'adozione di un processo dialogico che consente una costruzione congiunta del pensiero di persone in relazione che cercano di innovare l'offerta formativa di cui sono progettisti. La condivisione con gli studenti e i componenti del mondo del lavoro rappresenterà le interazioni necessarie per evitare distorsioni e soprattutto consentirà l'accesso alle conoscenze proprie di chi vive l'università da prospettive diverse.

Le comunità accademiche dei ricercatori, con le aperture agli insider, dovranno legittimare un'offerta formativa sostenibile, in grado di rappresentare interessi locali e globali, aprire processi di negoziazione che immettano nel circuito nuovi e vecchi significati, costruendo così un modello di validazione reciproca dove i concetti sono effetti del campo di relazione in cui sono iscritti. In questo senso, la condivisione si spacchetta da una parte in operazioni di negoziazione tra teorie generali e teorie in uso presenti nei diversi contesti coinvolti (Argyris & Schön, 1978), dall'altra nella sperimentazione di un modello formativo di cui si sono condivisi i fondamenti ma che è aperto alle indicazioni che emergeranno dal campo (Gherardi & Lippi, 2000).

Il modello della Collaborative Research e delle Knowledge and Innovation Communities offre la possibilità di riconoscere il valore epistemologico e sociale della collaborazione tra attori che condividono una stessa pratica e intendono assumersi un impegno comune (Figure 3 e 4). Dal punto di vista concettuale muoviamo dal riconoscimento del valore della collaborazione nei progetti di ricerca e generazione di conoscenze.

Alle domande relative a quali sono le teorie educative distintive che deve conoscere un professionista dell'educazione e della formazione, quali sono le metodologie che caratterizzano il lavoro educativo e formativo, quali gli strumenti e le tecniche per facilitare i processi di apprendimento, come gestire un CdL immerso in contesti multidisciplinari, la risposta dovrà nascere da uno sforzo collaborativo e di *inquiry* collettiva di ricercatori impegnati nell'indagine comune finalizzata a dare soluzioni a

questioni di interesse reciproco, attraverso il dialogo, la sperimentazione, la *review* della conoscenza pregressa, la validazione critica degli esiti (Shani, Guerci & Cirella, 2014).



Figura 3. Il processo di ricerca collaborativa del progetto Tecno-D Pedagogia.



Figura 4. Processo di costruzione di *Knowledge and Innovation Communities*.

Dal punto di vista scientifico e organizzativo i punti da presidiare saranno:

- le condizioni necessarie per costruire comunità accademiche trasversali alle diverse università di appartenenza, che condividono l'impegno comune di studiare, validare e sviluppare i sistemi di progettazione e valutazione di un'offerta formativa rispetto ai compiti e alle nuove prefigurazioni delle epistemologie professionali e dell'evoluzione dei contesti lavorativi. L'oggetto diventa trasversale: come le comunità accademiche possono condividere i criteri di costruzione di un'offerta formativa efficace? Come possono misurare l'efficacia degli apprendimenti che gli studenti conseguono? L'offerta formativa può uscire da una posizione periferica che la riconosce come oggetto burocratico e diventare un oggetto di riflessione-azione collettiva? Sono domande la cui risposta è legata alla possibilità di un'elaborazione e azione cooperativa, dove le differenze e le caratterizzazioni locali si incontrano per produrre nuove conoscenze derivanti dalle azioni poste in atto;
- la costituzione di un'aggregazione tra pari che individua nella partecipazione a questa pratica di ricerca il suo impegno comune in vista della costruzione di un repertorio condiviso partendo dai contenuti core in continua evoluzione. Gli accademici possono riconoscersi come compagni di avversità (Revans, 1982),

che attraverso domande e confronti dialogici sono in grado di risolvere i problemi che li riguardano? La partecipazione così come la condivisione sono approcci generativi di un determinato modo di fare ricerca. La ricerca procederà, pertanto, chiedendo ai membri che hanno partecipato al progetto Teco-D Pedagogia di aderire alla sperimentazione e al suo sviluppo, riconoscendo il proprio focus non tanto nella somministrazione delle prove di valutazione, quanto nell'elaborazione di un repertorio condiviso di costrutti, concetti, metodologie, obiettivi formativi che caratterizzano le competenze dei professionisti dell'educazione e della formazione, tenuta ferma la possibilità per ognuno di porre l'accento su alcuni aspetti e non su altri, di privilegiare alcuni attori e non altri. Il CdL L-19 nasce come percorso multidisciplinare, caratterizzato dalla traiettoria delle scienze dell'educazione. Questo, se per certi aspetti ha rappresentato una deriva a rischio di identità, dall'altra può rappresentare il punto di forza di un corso di studio che costruisce professionalità complesse attraverso paradigmi transdisciplinari. Come in ogni comunità, i livelli di partecipazione saranno diversi e vanno codificati, perché a seconda del posizionamento di ognuno cambiano i compiti e gli impegni. La partecipazione si riferisce non tanto al coinvolgimento locale in determinate attività con determinate persone, quanto piuttosto ad un processo più inclusivo dell'essere partecipanti attivi nelle pratiche di comunità sociali, nel nostro caso di comunità accademiche (Fabbri, 2007; Wenger, McDermott & Snyder, 2007);

- le modalità attraverso cui facilitare processi d'apprendimento che consentano alle studentesse e agli studenti di partecipare in termini attivi ai processi di generazione della conoscenza, di confrontarsi con i problemi che incontreranno utilizzando gli schemi interpretativi messi a disposizione, la ricerca e il contributo dei pari. La formazione universitaria come impresa *knowledge delivery* è chiamata ad andare oltre la trasmissione delle conoscenze di cui un professionista dell'educazione e della formazione ha bisogno (Fabbri & Melacarne, 2016). Le metodologie attive di sviluppo diventano il paradigma con cui operationalizzare l'astrattezza di un concetto quale quello di didattica innovativa. In questo senso, il terzo compito è sperimentare insieme forme di didattica partecipativa, capace di promuovere apprendimenti dall'esperienza e attenta alla spendibilità pratica del sapere appreso. Scientificamente e culturalmente la sfida non è di poco conto.

Bibliografia

- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento trasformativo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., & Melacarne, C. (2016). Didattica dell'innovazione e innovazione didattica. L'apprendimento come condizione per il cambiamento. In M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison (eds.), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 319-339). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fabbri, L., & Rossi, B. (eds.). (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.

- 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).
- Gherardi, S., & Lippi, A. (eds.). (2000). *Tradurre le riforme in pratica. Le strategie della traslazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *A Discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine, Chicago, IL: Sociology Press.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/29/17G00222/sg> (ver. 15.12.2018).
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Revans, R.W. (1982). What is action learning? *Journal of Management Development*, 1(3), 64–75.
- Shani, A., Guerci, M., & Cirella, S. (2014). *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scaratti, G., Galuppo, L., & Gorli, M. (2014). Prefazione. In A. Shani, M. Guerci & S. Cirella (eds.), *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze* (pp. XIII - XXXIV). Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.