

At the beginning was the decree. Towards a shared design process between insiders and outsiders

In principio era il decreto. Verso una progettazione condivisa tra insider e outsider

Loretta Fabbri^a, Mario Giampaolo^b, Alessandra Romano^c

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

^b *Università di Siena*, mario.giampaolo@unisi.it

^c *Università di Siena*, alessandra.romano2@unisi.it

Abstract

The article describes the collaborative research carried out for the co-design of the Program for professional socio-pedagogical educator. Starting from the analysis of the laws and regulations defining normative parameters, using the results of the TECO-D project, the work reconstructs the elements of the research conducted with educators working in the professional sectors interested by the Program. The collaborative methodology implemented has made possible identifying four core contents: situated theories, methodologies of investigation, verification of the effectiveness of the educational action, conflicts between colleagues.

Keywords: professionalization; practical knowledge; collaborative research.

Abstract

Il contributo descrive la ricerca collaborativa condotta per la co-progettazione del Corso intensivo di formazione per la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico. Partendo dall'analisi della traiettoria legislativa che ne ha definito normativamente i parametri, utilizzando il lavoro di ricerca svolto nel progetto TECO-D, si arriva a ricostruire gli elementi della ricerca condotta insieme ad educatori e coordinatori dei servizi che operano nei settori professionali interessati dal corso di formazione. La metodologia collaborativa attuata ha permesso di individuare quattro contenuti ritenuti centrali dai partecipanti alla ricerca: Teorie situate, metodologie d'indagine, verifica dell'efficacia dell'azione educativa, conflitti tra colleghi.

Parole chiave: formazione professionalizzante; conoscenza pratica; ricerca collaborativa.

1. Da un “parere” all’altro. Sviluppo di una traiettoria legislativa.

Il contributo si propone di illustrare la ricerca collaborativa condotta per la co-progettazione e co-costruzione del Corso intensivo di formazione per la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico, partendo dall’analisi della traiettoria legislativa che ne ha definito normativamente i parametri. L’intento è di chiarire lo sviluppo di questa traiettoria legislativa, ovvero l’avvicendamento di decreti, pareri, note e verbali, riportandone gli elementi ritenuti salienti così come scritti nei testi ispezionati. La normativa ha costituito la fonte empirica ispezionabile utilizzata durante le fasi della ricerca, laddove riportava gli obiettivi formativi individuati dagli organi e dalle istituzioni coinvolte nel percorso di evoluzione legislativa (Figura 1).



Figura 1. Timeline della normativa relativa all’istituzione del Corso intensivo di qualificazione per educatori professionali socio-pedagogici.

Il Disegno di Legge n. 2443/2016 e la L. n. 205/2017, art. 1, commi 594-601, disciplinando la professione di Educatore professionale socio-pedagogico, chiedono ai Dipartimenti e alle Facoltà di Scienze dell’educazione di erogare un corso intensivo di formazione per un totale di 60 crediti, rivolto a coloro i quali esercitano il ruolo sprovvisti “di un diploma o di un attestato riconosciuto equipollente al diploma di laurea della classe L-19”. Il corso è “finalizzato a qualificare il personale in servizio nelle istituzioni socio-

educative”, per permettergli di “operare con adeguate conoscenze e competenze nei servizi educativi e nei contesti, formali e non formali del sistema italiano di istruzione, educazione e formazione” (Parere CUN del 3 luglio 2018, p. 2). Nel febbraio 2018 la Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione (CUNSF) propone di adottare un curriculum comune per il Corso, identico in tutte le sedi universitarie nazionali (Figura 2).

SSD	CFU	CONTENUTI ESEMPLIFICATIVI
M-PED/01	8	Pedagogia sociale Pedagogia interculturale La relazione educativa
M-PED/02	8	La storia contemporanea dei servizi socio-educativi Educazione e stato sociale: pedagogia del welfare Il contesto normativo dei servizi socio-educativi
M-PED/03	8	Progettazione educativa Tecnologie dell’educazione e metodologie del lavoro di gruppo Didattica dell’inclusione e dell’empowerment
M-PED/04	8	La ricerca e la sperimentazione educativa nei servizi La progettazione europea La valutazione di processo e di prodotto
M-PSI/01-04-05-06-08	8	Psicologia dei gruppi Psicologia della marginalità e della devianza Psicologia della resilienza
SPS/07-08; M-DEA/01	8	Sociologia dell’educazione extrascolastica Antropologia delle migrazioni Sociologia dei processi culturali

Figura 2. Il curriculum proposto dal CUNSF per il Corso di formazione intensivo per la qualifica di educatore socio-pedagogico (All. A del Resoconto Adunanza CUNSF del 23 febbraio 2018).

Il 22 maggio 2018 la (CRUI), in relazione al Corso intensivo di formazione, auspica che: “stante la necessità di avviare quanto prima questo percorso formativo, è opportuno che la definizione delle attività formative cui dovranno essere complessivamente attribuiti 60 CFU, emerga da una riflessione condivisa e condotta all’interno della CRUI, al fine di assicurare piena coerenza con gli obiettivi formativi previsti, garantire la qualità del percorso stesso e in piena sintonia con quanto il MIUR vorrà indicare anche all’interno del già costituito Tavolo tecnico per la formazione dell’educatore” (Nota CRUI, 22 maggio 2018, p.1).

Nella successiva nota del 12 Giugno 2018 la CRUI considera come superata la necessità di una “definizione condivisa delle attività formative del percorso di 60 CFU all’interno della Conferenza dei Rettori” poiché il MIUR fornirà indicazioni agli Atenei, sulla base di apposito parere già richiesto al Consiglio Universitario Nazionale (CUN).

Il CUN, riunitosi in adunanza il 3 luglio 2018, si pronuncia “in merito a quali contenuti formativi dovrebbero essere compresi nei corsi intensivi di formazione organizzati dai Dipartimenti e dalle Facoltà di Scienze dell’educazione” (p. 4) (Figura 3).

Il rimando è agli obiettivi formativi della classe di Laurea L-19. Il Consiglio Universitario Nazionale, infatti, afferma che il Corso intensivo di formazione, in continuità con gli

obiettivi formativi previsti dalla Classe di Laurea L-19, dovrebbe consentire ai partecipanti di sviluppare:

- conoscenze teoriche, epistemologiche e metodologiche di base nelle scienze dell'educazione, con riferimento alle diverse dimensioni delle problematiche educative;
- conoscenze teorico-pratiche per l'analisi della realtà sociale, culturale e territoriale;
- competenze per elaborare, realizzare, gestire e valutare progetti e interventi educativi e formativi, al fine di rispondere, nei servizi alla persona e alle comunità, alla crescente domanda educativa espressa dalla realtà sociale;
- competenze pedagogico-progettuali, metodologico-didattiche, comunicativo-relazionali e organizzativo-istituzionali;
- tutto ciò chiamando in causa una rete di discipline che consentono di rilevare congruenze e incongruenze con gli obiettivi formativi.

Ambiti disciplinari	Settori scientifico disciplinari	CFU
Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED/01 Pedagogia generale e sociale M-PED/02 Storia della pedagogia M-PED/03 Didattica e pedagogia speciale M-PED/04 Pedagogia sperimentale	32
Discipline psicologiche	M-PSI/01 Psicologia generale M-PSI/04 Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione M-PSI/05 Psicologia sociale	6-10
Discipline filosofiche, sociologiche, antropologiche e giuridiche	M-DEA/01 Discipline demotnoantropologiche M-FIL/01 Filosofia teoretica M-FIL/03 Filosofia morale M-FIL/06 Storia della filosofia SPS/01 Filosofia politica SPS/07 Sociologia generale SPS/08 Sociologia dei processi culturali e comunicativi IUS/09 Istituzioni di diritto pubblico	6-10
Prova Finale	Project Work	12

Figura 3. Ambiti disciplinari, settori scientifico disciplinari e crediti formativi universitari previsti dal CUN per il Corso intensivo di formazione.

2. Il Corso di qualifica per educatore socio-pedagogico come forma di ricerca collaborativa.

Il paragrafo precedente presenta una pluralità di testi non necessariamente allineati, che si giustappongono ancor prima di raggiungere i destinatari, ovvero le università in qualità di progettiste del Corso. Il coinvolgimento di più istituzioni, i cambiamenti in corso d'opera, le specificazioni e le integrazioni non sono dati neutri. Consentono di intravedere il dibattito, i contraddittori, i conflitti di interesse, il processo di condivisione che hanno accompagnato la stesura della normativa. Il nostro interesse, come ricercatori, è stato volto ad analizzare e descrivere in quale maniera i decreti e i dettati normativi siano stati

tradotti, trasformati e adattati nei nuovi contesti di uso, intendendo questo come un processo di gestione della conoscenza (*Knowledge management*) (Gherardi & Lippi, 2000, p. 13).

Si può ritenere che quanto espresso dalla normativa rappresenti il processo con cui si dà forma a un'idea o alla mediazione/compromesso di idee diverse, producendo oggetti che congelano queste idee o esperienze in una entità materiale. Wenger utilizza il termine "reificazione" per indicare questo processo (Wenger, McDermott & Snyder, 2007). Così facendo creiamo punti di focalizzazione intorno ai quali si organizza la negoziazione di significato. Negoziazione di significato che ha prodotto l'entità materiale, nel nostro caso i decreti, le note, i pareri, e che rimanda ad altre negoziazioni di significato da parte di chi è chiamato a operationalizzare tale normativa. La caratteristica di questi oggetti è che "rappresentano solo la punta di un Iceberg, il che sta ad indicare contesti di significato più vasti realizzati nelle pratiche umane" (Wenger et al., 2007, p. 74).

Se si parte dall'assunto che il decreto che regola la progettazione del corso di qualificazione è la reificazione di contesti di significato più vasti e che l'adozione chiama in causa la negoziazione di altri significati, dobbiamo presidiare i processi di traslazione e/o interpretazione che avvengono da un contesto ad un altro. Questi rimandano ai significati chiamati in causa dagli attori coinvolti e dal loro livello di partecipazione. Wenger non a caso connette al costrutto di "reificazione" quello di "partecipazione" (Wenger et al., 2007) per definire gli elementi che entrano in gioco nel processo di negoziazione del significato e la loro complementarità.

Dentro questo framework interpretativo abbiamo posizionato una traiettoria che ha richiesto alle comunità accademiche di tematizzare come tradurre in contenuti e processi formativi gli obiettivi dichiarati nel decreto di istituzione del corso di qualificazione per educatori socio-pedagogici. Abbiamo deciso di coinvolgere come ricercatori i destinatari e le loro organizzazioni, poiché la progettazione del Corso ha riproposto con forza la questione della funzione professionalizzante dei percorsi di istruzione e formazione superiori e, soprattutto, del superamento operativo di alcune dannose separazioni epistemologiche, socio-culturali e ordinamentali. La separazione, per esempio, tra sapere teorico e sapere pratico, tra sapere scientifico e sapere professionale, tra cultura e lavoro, è tra le cause che concorrono a far sì che gli *stakeholder* considerino "inefficace" la formazione universitaria per l'inserimento protagonista in uno scenario lavorativo oggi in continuo cambiamento e percorso da esigenze innovative di alto profilo. La lontananza di ciò che si studia dalle pratiche lavorative e la persistenza di forme di apprendimento decontestualizzato sono problematiche con cui l'università è chiamata a confrontarsi (Bertagna, 2012; 2016; Fabbri, 2007; Fabbri & Rossi, 2008; Ford, 2017; Howe & Ito, 2017; Lazzari, 2017; Sandrone, 2008; Vicari, 2008).

La questione centrale che come attori coinvolti ci siamo posti riguarda i mezzi attraverso i quali il processo di traduzione – dal decreto alla progettazione/erogazione del corso – viaggia da un'amministrazione (MIUR, CUN, CUNSF) all'altra (Università, Servizi socio-educativi, Servizi socio-assistenziali), partendo dall'assunto che le cose non si realizzano per effetto della sola emanazione delle leggi né per effetto della retorica dell'adozione (Gherardi & Lippi, 2000). Si può rispondere a tale questione attraverso l'attivazione di una ricerca, ovvero un processo conoscitivo rispetto a un problema la cui soluzione non è scontata, ma rimanda ad una costruzione condivisa tra più attori. Nel nostro caso abbiamo voluto rispondere attraverso l'attivazione di una ricerca collaborativa (Shani, Guerci & Cirella, 2014) che necessariamente legava i processi di costruzione di conoscenza alla collaborazione tra più attori organizzativi.

Le prime domande di ricerca sono state: come presidiare la caratterizzazione professionale del corso e che cosa comporta questo per le discipline coinvolte? Che ruolo assegnare a professionisti adulti a proposito della progettazione del proprio apprendimento? Come le organizzazioni possono esprimere su quali “zone prossimali di sviluppo” hanno bisogno di insistere? Ciò si traduce nella necessità di delineare un’offerta formativa che parta dagli obiettivi formativi, e chiede di interpretare le discipline come strumenti finalizzati a fornire chiavi interpretative per facilitare e sostenere la formazione di adulti che svolgono una professione in assenza di titolo.

Le teorie sull’apprendimento adulto suggeriscono linee di ricerca che valorizzano la capacità dei *learner* di apprendere a partire dalla loro esperienza, lavorando con problemi e situazioni reali e significativi (Knowles, Swanson & Holton, 2004; O’Neill & Marsick, 2009; Mezirow, 2003). Queste concettualizzazioni si differenziano per l’attenzione rivolta alla riflessione sull’esperienza concreta, focalizzandosi sullo studio dei processi critici attraverso cui l’adulto costruisce significati da attribuire alla propria esperienza (Lundgren et al., 2017; O’Neill & Marsick, 2009). Gli approcci a cui si fa riferimento forniscono schemi concettuali che concorrono a comprendere il ruolo che l’esperienza di learner adulti assume nei processi di apprendimento, indagandone la complessità attraverso dimensioni che riguardano: i significati che le persone attribuiscono a tutto ciò a cui partecipano quotidianamente, le pratiche di costruzione e riproduzione dei sistemi di attività in cui sono coinvolte e i processi di riflessività in cui sono (più o meno) impegnati (Bracci, 2017). In questo sfondo, l’*outcome* dell’apprendimento è lo sviluppo di capacità critico-riflessive in grado di riconoscere le pratiche in cui si è immersi, validare gli assunti e le prospettive assunte socioculturalmente, acquisire nuovi schemi interpretativi e nuove pratiche e cambiare quelli ritenuti disfunzionali (Fabbri & Romano, 2017; O’Neill & Marsick, 2009; Taylor & Cranton, 2012).

A partire da questo background concettuale, come gruppo di ricerca ci siamo chiesti se e come mettere in relazione attori, prodotti, interessi, organizzazioni secondo nuovi e possibili ambiti di reciproco interesse. Il corso di qualificazione per educatori socio-pedagogico è tra le occasioni che consentono una rivisitazione dei modi tradizionali di *essere e fare* università, di coltivare e/o promuovere sviluppo professionale. Si tratta di un’occasione per mettere in un rapporto serio e autentico la produzione e la trasmissione di conoscenze significative che per essere tali hanno bisogno di un’interazione con tutti gli attori organizzativi che la ricerca collaborativa definisce *insider* (Shani et al., 2014). In qualità di ricercatori fino a che punto possiamo decidere autonomamente come le nostre conoscenze disciplinari possono contribuire allo sviluppo di una professione acquisita sul campo? Come e a quali condizioni presidiare la distanza tra saperi accademici e processi di sviluppo professionale, contrapponendo una proposta formativa significativa e rilevante per learner adulti che già svolgono una professione? In che modo è possibile, ad esempio, adottare un paradigma transdisciplinare che consenta di individuare come organizzatore epistemologico gli obiettivi formativi anziché i contenuti?

Di fronte a queste sfide, abbiamo pensato di adottare il modello della ricerca collaborativa perché in grado di offrire traiettorie capaci di far dialogare saperi accademici e saperi pratici (Shani et al., 2014). Interrogarsi, infatti, circa i bisogni del mondo lavorativo apre un processo di co-costruzione di conoscenza, dove diversi attori sono chiamati ad affrontare temi, a negoziare soluzioni e a validare rispettivi punti di vista piuttosto che a scambiarsi ricette (Fabbri & Romano, 2017; Wenger et al., 2008): come si apprende e riapprende una professione? Di quale conoscenze ha bisogno un professionista che lavora sul campo e ha una formazione eterogenea? Come si progettano traiettorie di

apprendimento che consentono non solo l'acquisizione di competenze esperte, ma anche la valorizzazione della conoscenza sedimentata e legata all'esperienza di learner adulti?

Il tentativo è quello di allineare processi interpretativi, metodologici, legislativi, formativi e materiali che mettono in circolo la conoscenza pratica, di cui sono portatori ed esperti i *practitioner insider*, e la conoscenza scientifica, di cui sono portatori ed esperti i ricercatori *outsider*, facendole viaggiare da un posto ad un altro e concretizzandole in pratiche situate, sistemi di attività e repertori comuni entro specifici contesti organizzativi.

Abbiamo pensato di utilizzare il principio della validazione consensuale su questioni inerenti la formazione di professionisti al lavoro: possono queste persone dotate di *expertise* e saperi consolidati dall'esperienza, partecipare alla definizione della propria offerta formativa? Può essere questo uno dei modi con cui riusciamo a mettere in campo conoscenze rilevanti che sono tali poiché a loro attribuiscono senso e valore i diversi interlocutori coinvolti in grado di indirizzare i ricercatori verso i problemi che devono fronteggiare? In gioco è evidentemente un'operazionalizzazione differente del dialogo tra teorie e pratica, tra attori accademici e *practitioner*. Quest'ultimi non sono solo una fonte per capire e carpire dati, ma dei coprotagonisti di un processo da definire, che parte dal constatare l'insufficienza del sapere accademico rispetto alle esigenze dei professionisti e l'insufficienza di quel sapere pratico che prova a svilupparsi senza agganci significativi verso la ricerca e lo sviluppo di conoscenze inerenti i processi educativi. Da questa prospettiva muove un altro interrogativo: quali strumenti utilizzare per costruire una comunità di ricerca che sappia attivare codici diversi ma complementari e capaci di pensare un'azione formativa efficace?

Queste domande sottendono un'opzione che non è solo metodologica ma che rimanda all'assunto che il coinvolgimento degli *stakeholder* (educatori, formatori, coordinatori di servizi e manager) come ricercatori insider di un gruppo di ricerca è una delle condizioni che può permettere di elaborare un'offerta formativa significativa. La partecipazione degli insider consente l'accesso a dati non rilevabili altrimenti. È attraverso la collaborazione intesa come logica della ricerca che si può intercettare una tipologia di dati iscritti dentro l'esperienza e l'azione degli insider senza i quali i ricercatori outsider non sono in grado di costruire conoscenza utile. In questo quadro la co-progettazione del Corso di formazione rappresenta l'occasione per capire che cosa significa e come si operazionalizza la professionalizzazione dei saperi, come generare rilevanza pratica, producendo conoscenze vicine e pertinenti ai problemi, in grado di orientare situazioni reali attraverso logiche collaborative.

Si tratta, quindi, non soltanto di una metodologia della ricerca, ma anche di come si può costruire conoscenza utile e se è possibile costruire conoscenze utili per una comunità da parte di un'altra che poco sa di ciò che succede in quel contesto e dei significati che lo attraversano.

Parliamo di *Collaborative Research* per indicare un processo di ricerca concepibile come uno sforzo, di due o più parti in gioco, di cui almeno una è parte dell'organizzazione o del sistema portatore di interesse e almeno una è un ricercatore esterno, per lavorare insieme, per produrre conoscenza sui problemi reali che le organizzazioni vivono (Shani et al., 2014). Nel nostro caso i referenti delle cooperative e gli educatori hanno rappresentato gli insider, che co-costruiscono conoscenza a partire dal loro coinvolgimento esperienziale in qualità di attori interni alle cooperative educative, mentre i ricercatori accademici hanno rappresentato gli outsider. Gli educatori e i referenti delle cooperative, ricercatori insider, sono portatori di bagagli di esperienze e storie professionali, inclusi percorsi di

socializzazione professionale, di carriera e dei precedenti lavori, che insieme modellano i *frame* interpretativi e le mappe cognitive che portano con sé nel processo di ricerca collaborativa (Shani et al., 2014), offrendo spunti eterogenei e sfide di pensiero ai ricercatori outsider.

Nel pensare progetti di ricerca siamo spesso vittime di leggende metropolitane relative alle procedure scientifiche e al rispetto di quel rigore metodologico che non ci consente di guardare a ciò che succede ma al livello di formalizzazione necessario a farci prendere in considerazione dalla nostra comunità accademica. Il rischio di lavorare in contesti tradizionalmente orientati alla sola comunità scientifica è quello di specializzarsi in competenze molto approfondite su poche specifiche opzioni metodologiche e disciplinari. Il lavoro collaborativo, invece, assume che i ricercatori outsider sappiano rapportarsi ad oggetti di ricerca complessi che sono definiti a partire dalle esperienze dei contesti di studio, e non da premesse disciplinari, attraverso la combinazione rigorosa di metodologie di analisi diverse tra loro (Shani et al., 2014). Rispetto a queste premesse, all'inizio abbiamo pensato di utilizzare interviste e *focus group*. Le interviste dovevano essere semistrutturate così da garantire la copertura di focus investigativi, accompagnandole in alcuni casi da un approccio clinico che facesse emergere come i *practitioner* pensano e si rappresentano i problemi e le questioni in gioco. Dopo i primi tentativi abbiamo notato come noi ricercatori fossimo innamorati delle nostre domande e prigionieri dei nostri interessi. Un conto è organizzare un setting di ricerca tra ricercatori outsider e insider, un conto è intervistare gli insider organizzativi. L'analisi dei primi incontri ci ha consentito di rilevare la necessità di entrare in rapporto con il flusso dell'esperienza dei soggetti coinvolti, che cambiava a seconda del ruolo che ricoprivano, della funzione che svolgevano. Le domande di ricerca erano a volte ingenuie rispetto alle questioni poste. Il problema non era tanto quello di identificare i "vuoti" di conoscenza che presentavano gli insider, quanto conoscere, interpretare e valorizzare conoscenze che sfuggono al ricercatore accademico e che il ricercatore apprende attraverso attori che come lui producono conoscenza.

Abbiamo, allora, provato a costruire arene discorsive dentro le quali outsider e insider discutessero e spacchettassero, secondo interessi e logiche diverse, uno stesso problema: saltano le procedure tradizionali, le domande ingenuie dei ricercatori e le risposte non fondate degli outsider. I processi educativi rappresentano sia un ambito di ricerca che un'attività concreta: in questo senso, è necessario condurre insider e outsider dentro un processo di apprendimento "negoziale e reciproco" e di validazione "reciproca" delle rispettive distorsioni.

3. L'offerta formativa come co-costruzione condivisa tra insider e outsider. Senza leggende metropolitane

I ricercatori outsider e insider hanno avuto come riferimento iniziale per la co-progettazione del corso intensivo di formazione il percorso di ricerca TECO-D (<http://www.anvur.it/attivita/ava/teco-test-sulle-competenze/teco-d/>). Questo ha portato alla formulazione di Obiettivi Formativi Finali, saperi minimi comuni a tutti i profili di educatore e formatore in uscita dal percorso universitario della Classe L-19. La definizione degli Obiettivi Formativi Finali (OFin) ha richiesto un lavoro di analisi documentale delle Schede SUA-CdS (<http://ava.miur.it/>) di 10 università aderenti al progetto. Le schede hanno costituito la fonte empiricamente ispezionabile dei dati a partire dai quali ricavare le informazioni necessarie per la definizione degli OFin (Figura

4). Dopo aver individuato gli OFin, si è proceduto con la scomposizione e lo spaccettamento di questi in Obiettivi Formativi Specifici (OFS), declinati secondo i 5 Descrittori di Dublino.

Le definizioni degli OFS, così come spaccettati, sono state validate e condivise con gli attori organizzativi e con i referenti dei Corsi di Studio coinvolti. Sono stati, poi, individuati i contenuti *core* per ciascuno degli OFS delineati, etichettati come problemi/concetti, in grado di indicare le conoscenze e le competenze che ciascun laureando in Scienze dell’Educazione e della Formazione L-19 dovrebbe possedere.

La metodologia adottata dal progetto TECO-D ha consentito di tracciare una mappa di contenuti-*core* passando da un’offerta formativa basata su contenuti disciplinari a una progettazione dell’offerta formativa basata su *learning outcomes* e di condividere e validare con gli attori organizzativi integrazioni e sviluppi.

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

Figura 4. Gli obiettivi formativi finali del progetto di ricerca TECO-D.

In rapporto alla progettazione del Corso di formazione per educatore socio-pedagogico, gli attrezzi a disposizione degli outsider sono stati una serie di discipline indicate dalla normativa, gli OFin e gli OFS individuati dalla ricerca TECO-D. Il primo passaggio richiesto è stata la validazione delle indicazioni della normativa, e degli OFin e degli OFS per il corso di Laurea in L-19 con i ricercatori insider all’interno di setting di arene discorsive di confronto e scambio tra posizioni diverse.

Agli outsider interessa, attraverso il dispositivo dialettico, l’attivazione di un contesto che consente di cogliere nel flusso dell’esperienza pratica, indizi e segnali rilevanti rispetto all’offerta formativa che si intende sviluppare. In gioco è l’opportunità di catturare i problemi nella loro forma in azione. Per esempio: i conflitti. Con chi l’educatore entra in conflitto? Quando? Come? Come si configura nel contesto reale? Abbiamo così immaginato un protocollo “accademico” di scambio e di passaggi di conoscenze non riconducibili a traiettorie lineari ma piuttosto a processi di traslazione e trasformazione della conoscenza che emergono attraverso negoziazioni, contrapposizioni e dinamiche di potere. Le discipline, sia che si parli di pedagogia o di psicologia, sia che si parli di Obiettivi formativi finali, quali per esempio “Modelli di progettazione” o “Management delle organizzazioni”, devono tener conto delle pratiche d’uso degli educatori all’interno dei contesti lavorativi reali (Fabbri, 2007; Federighi, 2012; Gherardi & Lippi, 2000).

4. Conclusione

Nei mesi di giugno, luglio e agosto 2018, abbiamo svolto sette incontri con organizzazioni che lavorano nell'ambito socioassistenziale e socioeducativo. Cooperative, associazioni e fondazioni di grandi e medie dimensioni, i cui dipendenti sono interessati alla partecipazione al Corso intensivo di formazione. Incontriamo persone che a vario titolo le rappresentano. Oltre alla presenza di educatori che svolgono quotidianamente il lavoro con gli utenti, spesso sono seduti al tavolo i referenti del settore formazione, i manager delle cooperative o i coordinatori delle strutture in cui si erogano i servizi.

Principalmente le organizzazioni coinvolte svolgono il loro lavoro insieme a minori, giovani, donne vittime di abusi, disabili, persone con problematiche psichiche, anziani e immigrati offrendo assistenza all'interno di strutture definite attraverso una ridondanza di terminologie: centri diurni di socializzazione, centri diurni di aggregazione, comunità di accoglienza, comunità terapeutiche, comunità riabilitative, comunità educativa per minori adolescenti, residenze psichiatriche, servizi di assistenza domiciliare, servizi di assistenza domiciliare educativa, servizi di assistenza domiciliare integrata, servizi pomeridiani per bambini in difficoltà scolastica o familiare, doposcuola, campi solari, residenza sanitaria assistenziale, comunità alloggio protetta, appartamenti assistiti, appartamenti per la vita indipendente.

Abbiamo prefigurato gli incontri come un setting progressivo di confronto e approfondimento volto ad esplorare, da un punto di vista materialista, le pratiche lavorative degli educatori e dei coordinatori dei servizi e, da un punto di vista soggettivista, il significato di queste pratiche (Gherardi, & Perrotta, 2012). La strategia conversazionale adottata ha avuto un focus ricostruttivo-riflessivo, adatto ad esplorare il "saper fare" spesso inserito dentro le azioni, e un focus episodico-narrativo, incentrato sui casi e sugli eventi reali e significativi di quelle stesse pratiche (ivi, p. 54). Abbiamo provato a mettere insieme, nella stessa arena discorsiva, sia la conoscenza scientifica e la prospettiva accademica offerta dal punto di vista esterno dei ricercatori outsider, sia la conoscenza pratica come esperienza personale di apprendimento di un sapere e di un saper fare specifico visto secondo l'ottica interna degli insider. In questo modo siamo riusciti a far emergere i principali contenuti *core* (Appendice 1).

Appendice 1

Progetto di ricerca TECO-D	Dalla ricerca collaborativa insider-outsider
Costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale.	Non servono teorie generali e astratte. Le teorie dovrebbero essere legate ai problemi piuttosto che rimandare alle scelte epistemologiche dei diversi formatori; dovrebbero servire a conoscere e interpretare gli eventi che accadono. A volte la loro genericità o parzialità le rendono inutili. Le teorie interessano perché dovrebbero essere fonti a cui rifarsi quando abbiamo bisogno di categorie interpretative. Sarebbe più importante avere un repertorio di teorie educative che non doversi confrontare con la teoria che il formatore ritiene fondamentale. Questo rinforza negli educatori l'idea che l'esperienza non ha bisogno della teoria o rinforza la convinzione che ognuno può avere la teoria che crede. Manca la consapevolezza che ogni teoria ha le sue potenzialità e le sue criticità. Insider: <i>"Quando partecipiamo a corsi di formazione, ci presentano teorie che interpretano giovani, anziani, disabili, immigrati in termini generici.</i>

	<p><i>Non solo ma ci si sofferma un po' troppo su un piano prescrittivo e ideale. Avvertiamo una sorta di estraneità da parte del formatore circa ciò che succede sul campo, circa le criticità che affrontiamo, per cui o lo sentiamo astratto o lo sentiamo lontano, estraneo. In questo corso dovrete proprio evitare questo. Non so dirvi come ma posso dire che abbiamo bisogno di conoscenze più specifiche. Ad esempio, se parliamo di immigrati, è evidente la necessità di conoscere le loro culture, per poter impostare una relazione professionale. Non mi so spiegare, ma ciò che serve non è tanto quello che posso trovare sui libri, ma esempi e strumenti per osservare ciò che accade, per verificare se siamo attrezzati a gestire situazioni inconsuete, che ci consentano di non precipitare verso il giudizio ma di attendere, che ci costringano a pensare che ciò che sappiamo non è sufficiente”.</i></p>
<p>Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi.</p>	<p>Di fronte a situazione contraddittorie anziché porre in atto una propria traiettoria interpretativa sarebbe necessario acquisire strumenti, quali metodologie di indagine, che consentono di raccogliere dati, osservare i cambiamenti e sulla base di questi procedere. Le diverse interpretazioni in gioco dovrebbero rappresentare dei confronti utili alla definizione del problema.</p> <p>Rispetto alla domanda formativa è un termine che non è stato preso in considerazione dagli educatori intervistati. Si parla, soprattutto, della necessità di aumentare le capacità degli educatori di cogliere i cambiamenti in atto nei contesti e degli attori di cui ci si occupa. Si sottolinea lo spostamento verso relazioni dove domande e bisogni emergono attraverso metodologie conversazionali.</p> <p><i>Insider: “...ti racconto la storia di una mamma che manda tre piccioni al figlio. Tre, quattro mesi fa un bambino egiziano che non sente la mamma da qualche anno, si riesce finalmente a mettere in contatto con lei, iniziano a parlare, la mamma tutta piangendo: “ti mando, figlio mio, 3 piccioni cotti da me”... attraverso lo zio che vive a San Giovanni Valdarno. I miei colleghi rimasero inorriditi quando il ragazzo ricevette quel regalo, e se la presero con me: ma che sei matto, le infezioni, ma che senso ha mangiarli”. Dopo una riunione si decide che il ragazzo non riceverà più piccioni. Un’educatrice, però, decide di lavorare su questo caso e riesce a far accettare all’équipe la possibilità per il bambino di ricevere questi piccioni, che poi ovviamente non ha mangiato, ma che hanno avuto per lui un valore simbolico, riallacciare il rapporto con la madre, ricevere da lei attenzione e cura. Questa collega è stata brava perché ha capito che dietro questi piccioni vi era l’affettività, l’appartenenza. Nelle riunioni successive ci siamo accorti del cambiamento del ragazzo...”</i></p>
<p>Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi.</p>	<p>L’azione educativa quasi mai segue la logica della progettazione top-down. La progettazione così come la definizione degli obiettivi risultano periferiche. L’interesse professionale si focalizza su come valutare l’efficacia dell’azione educativa in contesti non determinabili. Si sottolinea la criticità del rapporto tra azione e valutazione rilevando che talvolta diventa una sorta di autoinganno intellettuale (“ce la suoniamo e ce la cantiamo”). Emerge l’esigenza di definire quando e a quali condizioni un’azione educativa è efficace e come l’idea di efficacia debba rapportarsi non tanto a valori generali, ma a valori condivisi almeno da una comunità e allineati alle reali possibilità di cambiamento degli attori coinvolti.</p> <p><i>Insider: “mi ricordo l’episodio di quel ragazzino che uscì dalla nostra casa famiglia perché maggiorenne; lo abbiamo avuto per due anni...ci chiedevamo se avessimo lavorato bene o male. Alcuni di noi ritenevano che questo ragazzo aveva acquisito delle spinte verso l’autonomia molto buone, anche perché attraverso questa esprimeva la sua creatività, vi leggevamo anche un buon processo di adattamento alla società. Ci siamo trovati, con altri educatori, in forte discordanza sulla valutazione di questo ragazzo e</i></p>

	<p><i>dei risultati ottenuti.... intanto perché non si erano condivisi i parametri: Alcuni avevano deciso che il criterio di valutazione doveva essere che questo ragazzo ha tirato fuori tutte le sue risorse, da una timidezza iniziale è diventato uno che ha tirato fuori i suoi progetti, i suoi valori, è diventato autonomo. Altri colleghi, diversamente da noi, dicevano: “bene!?!?... guardate che a me ha risposto male, ieri sera ha buttato a terra tutte le tazzine, ha tirato una grana...”. Li si è capito che partivamo da concetti diversi, ognuno partiva dal suo... È logico che finché uno ha in testa una cosa e l’altro in testa un’altra...non ci troveremo mai d’accordo, avremo difficoltà non solo nel fare i progetti ma anche poi nel valutarne l’efficacia. L’idea di poter dire sono un professionista che mi trasformo, che parto dall’esperienza, dalla relazione con i ragazzi e so leggere i cambiamenti, so fare le verifiche...manca!”.</i></p>
<p>Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi.</p>	<p>Il conflitto ha a che fare con la difficoltà di condividere prospettive, interpretazioni e logiche d’azione comune, anche all’interno della stessa famiglia professionale o della stessa tipologia di servizi. Da qui emerge l’esigenza di dispositivi di confronto tra organizzazioni diverse che si occupano della stessa tipologia di utenti, ma che sono animate da culture, visioni e sistemi valoriali differenti.</p> <p><i>Insider: “Una altra volta mi ha rassicurato tanto C. che mi difese contro gli operatori del SERT dicendo loro: “ho capito che voi avete questa apertura, questa elasticità ma non potete pensare di non ascoltare, lui ci dice delle cose per cui c’è da imparare...” e fece una descrizione delle cose belle che aveva visto nelle nostre comunità e ripeteva a quelli del SERT che in futuro avrebbero avuto cose da imparare da noi. Una volta chiarito il criterio che nessuno di noi ha ragione e io posso, nel confronto tra diversi interventi educativi, imparare, accadono delle robe insperate”.</i></p> <p><i>Insider: “Per esempio dal SERT...ci hanno tanto rassicurato. Un’assistente sociale che ho sempre pensato andasse per la tangente, poi ci ha detto: “Ragazzi avete fatto un ottimo lavoro...che noi ci sogniamo”. Noi nel privato a volte siamo un pochino più chiusi a causa delle nostre origini. Se vieni dai nostri filoni cattolici, politici a volte siamo un pochino più irrigiditi. Una volta un’altra assistente sociale mi disse: “questo ragazzo a Firenze ci ha fatto impazzire...”. Noi in realtà eravamo scontenti, invece secondo lei il ragazzo si è trovato sereno nella nostra comunità, ha iniziato a vestirsi per benino, a mangiare in maniera regolare ed è stata lei a dirci, che forse le nostre richieste nei confronti del ragazzo erano troppo alte. Un altro esempio che posso farti è che per il SERT se un tossico dopo 30 anni di tossicodipendenza prende con regolarità il metadone, può essere interpretato come qualcosa che gli consente di svolgere una vita normale, di non essere più oggetto a pratiche di microcriminalità, di riuscire a gestire la sua dipendenza. Per organizzazioni come la nostra ci sarebbe bisogno di un diverso intervento educativo. Il SERT, in questo senso, ci ha permesso di aprire un po’ gli occhi, dicendo che un ragazzo potrebbe anche non tornare in comunità ma se fa un percorso che va bene a lui, quello è il risultato”.</i></p>

Bibliografia

- Bertagna, G. (2012). *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (ed.). (2016). *Lo sviluppo del rapporto tra scuola e impresa: alternanza e apprendistato*. Roma: Ebitemp.

- Bracci, F. (2017). *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: Unicopli.
- Disegno di Legge 21 giugno 2016, n. 2443. *Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagoga*.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., & Rossi, B. (ed.). (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Federighi P. (2012). *L'embedded learning da processo formativo a dispositivo aziendale e territoriale*. In P. Federighi, G. Campanile & C. Grassi (eds.), *Il modello dell'Embedded Learning nelle PMI* (pp. 107-110). Pisa: Edizioni ETS.
- Ford, M., (2017). *Il futuro senza lavoro. Accelerazione tecnologica e macchine intelligenti. Come prepararsi alla rivoluzione economica in arrivo*. Milano: Il Saggiatore.
- Gherardi, S., & Lippi, A. (2000). *Tradurre le riforme in pratica. Le strategie della traslazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gherardi, S., & Perrotta, E. (2012). *L'arte del saper fare. Donne artigiane e creatività pratica*. Milano: Ledizioni.
- Howe, J., & Ito, J., (2017). *Al passo col futuro. Come sopravvivere all'imprevedibile accelerazione del mondo*. Milano: Egea.
- Knowles, M.S., Swanson, R.A., & Holton, III, E.F. (2004). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Boston: Taylor & Francis Ltd.
- Lazzari, M. (2017). *Istituzioni di tecnologia didattica*. Studium: Roma.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*.
- Lundgren, H., Bang, A., Justice, S.B., Marsick, V.J., Poell, R.F., & Yorks, L. (2017). Conceptualizing reflection in experience-based workplace learning. *Human Resource Development International*, 20(4), 305–326.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.
- Nota CRUI prot. 1174-18/P/rg del 22 maggio 2018.
- Nota CRUI prot. 1318/P/gl del 12 giugno 2018.
- O'Neil, J., & Marsick, V.J. (2009). Peer Mentoring and Action Learning. *Adult Learning*, 20(1&2), 19–24.
- Parere del Consiglio Nazionale Universitario (CUN) 03 luglio 2018 Richiesta parere in merito ai contenuti formativi del corso intensivo di formazione di cui all'art. 1, comma 597, della Legge 27 dicembre 2017, n. 205.

- Sandrone, G. (2008). *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*. Cosenza: Rubbettino.
- Shani, A., Guerci, M., & Cirella, S. (2014). *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Taylor, E.W., & Cranton, P. (eds.). (2012). *The handbook of transformative learning: theory, research and practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Vicari, S. (2008). Conoscenza e impresa. *Sinergie*, 76, 43–66.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.C. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini Associati.