

Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa

Alessandra Romano

Università di Siena

Abstract

L'articolo tematizza il contributo dell'evoluzione della Proposta di Legge Iori n. 2656/2014 “Disciplina delle professioni di educatore e di pedagista”, attualmente in fase di discussione in Senato, al fine di approfondirne le implicazioni in caso di approvazione in termini istituzionali e professionali. Il disegno della proposta di Legge e le sue conseguenze in caso di approvazione in termini di identità professionale e progettazione dei curricula formativi viene riletta alla luce delle teorie dell'apprendimento organizzativo (Argyris & Schön, 1998), dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) e del costrutto delle comunità di pratica (Wenger *et al.*, 2007).

The article investigates the contribution of the evolution of Iori's Law Proposal n. 2656/2014 entitled “Discipline of the professions of the educator and of the pedagogue”, currently under the process of approval in the Italian Senate. It aims to explore the implications of its approval both in institutional and professional terms. The planning of the Law Proposal and its consequences in case of approval for the professional identities and for the construction of the academic curricula are considered under the conceptual frameworks of the organizational learning (Argyris & Schön, 1998), of the transformative learning (Mezirow, 2003) and of the community of practice (Wenger *et al.*, 2007).

Parole chiave: Proposta di Legge Iori, epistemologia professionale, apprendimento trasformativo, cambiamento organizzativo, ricerca educativa

Keywords: Iori Law Proposal, professional epistemology, transformative learning, organizational change, educational research

Alessandra Romano - *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*



Una proposta di legge in-attesa

La proposta di legge dal titolo “Disciplina delle professioni di educatore e di pedagogista” è stata presentata alla Camera dall’Onorevole Vanna Iori e da altri deputati il 7 ottobre 2014, è stata registrata con il numero 2656, ed è stata approvata alla Camera il 21 giugno 2016. La proposta di legge intende regolamentare il disordine professionale e accademico sulla figura dell’educatore. L’intervento legislativo assume la finalità di garantire prospettive certe a coloro che operano da specialisti nel sistema educativo e di rispondere in modo adeguato ai cambiamenti sociali e alle esigenze del mercato del lavoro. Gli obiettivi principali sono definire gli ambiti occupazionali dei professionisti dell’educazione, delinearne le competenze, riordinare l’accesso alla professione, dal titolo di studio all’inserimento sul mercato del lavoro, e avanzare verso l’adeguamento al modello Europeo (Vedi QEQ, 2008) per garantire la spendibilità del profilo anche in altri paesi. All’interno della proposta di legge i destini professionali sono suddivisi in base alle competenze e assumono denominazioni diverse: la figura dell’“educatore professionale socio-sanitario” riguarda gli ambiti sanitari e socio-sanitari, mentre l’“educatore professionale socio-pedagogico” opera in ambito educativo e socio-educativo. Secondo la proposta di legge, i laureati in uscita dai Corsi di laurea triennale in Scienze dell’educazione (L-19) possono qualificarsi come “educatori professionali socio-pedagogici” in contesti socio-sanitari, mentre nei contesti sanitari possono intervenire i laureati in uscita dal Corso di laurea triennale interclasse con Medicina (SNT-2) aventi il titolo di “educatore professionale socio-sanitario”. La laurea triennale in scienze dell’educazione e formazione non sarà abilitante alla professione dal momento che non presenta i criteri del numero chiuso, della frequenza obbligatoria e dell’esame finale per l’abilitazione. Il testo della proposta di legge specifica che per l’accesso alla professione è indispensabile il titolo di Laurea, ma in caso di approvazione, non sarebbe retroattiva per gli educatori che operano già senza possedere tale requisito. Coloro, dunque, che svolgono attività senza titolo potrebbero rimanere in servizio nel luogo e nel ruolo attualmente occupato. Inoltre si potrebbero prevedere norme transitorie complesse che valorizzino l’età, gli anni di servizio e l’esperienza lavorativa, e un percorso universitario agevolato per dare la possibilità di istituzionalizzare la propria posizione lavorativa.

In caso di approvazione, la laurea triennale nella Classe 19 diventerebbe, quindi, obbligatoria per poter esercitare le professioni di educatore e formatore. Il titolo viene riconosciuto a livello europeo attraverso il livello delle conoscenze richieste dal Quadro europeo delle qualificazioni professionali. Ponendo fine alle improvvisazioni lavorative, la legge, se approvata, potrebbe ampliare e delineare gli sbocchi occupazionali chiarendo i servizi, le organizzazioni e gli istituti dove poter esercitare l’attività professionale dell’educatore e del pedagogista (per cui diviene necessa-

Alessandra Romano - *Risvolti professionali nell’iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*



ria la laurea abilitante magistrale)ⁱ.

Per gli educatori professionali socio-pedagogici, difatti, gli ambiti di intervento sarebbero l'ambito educativo, sociale, socio-sanitario (limitatamente, come asserisce il testo della legge, alle attività educative). Si chiarisce che l'ambito sanitario resterebbe di competenza dei laureati SNT-2, ma le attività educative che si svolgono in tale ambito (quali attività di recupero e di inserimento) potrebbero essere affidate all'educatore socio-pedagogico. Il profilo del "pedagogista", che ha conseguito il titolo magistrale, opererebbe negli ambiti su indicati con competenze di coordinamento e gestione a vari livelli, tra cui l'organizzazione e il management delle strutture educative. Il discorso legislativo contribuisce a dar vita a strategie politiche di valorizzazione sociale, culturale e lavorativa della professione di educatore, muovendosi di pari passo con l'esplicitazione del senso del lavoro educativo, per rafforzarne il riconoscimento sociale.

La distinzione di due figure educative è maturata negli anni in esito a percorsi di gestione di forme di disagio soggettivo e sociale (handicap, tossicodipendenza, malattia mentale, minori in condizione di disagio), che hanno progressivamente portato a riconoscere differenti tipologie di bisogno con la conseguente esigenza di adeguare metodi, strumenti, obiettivi e strategie di intervento (Lazzarini, 2013, p. 30). Dagli anni Ottanta, difatti, in concomitanza con la strutturazione e il consolidamento del nuovo sistema dei servizi sanitari e sociali, la funzione educativa è andata assumendo rilevanza strategica nei processi di contrasto all'emarginazione, di promozione umana e di integrazione sociale di persone in disagio psicofisico e sociale:

Negli anni del dopoguerra, figure educative erano già presenti ed attive nelle strutture residenziali per disabili o per disadattati; ma si trattava di persone sfornite di preparazione specifica ed il loro ruolo rispondeva ad orientamenti educativi di impronta autoritaria, finalizzati a indurre negli "educandi" comportamenti socialmente accettabili oltre che a garantire la disciplina nelle convivenze istituzionali (istituti, collegi) (Lazzarini, 2013, p. 30).

L'attenzione crescente, a partire dai movimenti di rinnovamento culturale del sessantotto, per le basi di una cultura dei servizi alla persona, chiama in causa orientamenti rispondenti al rispetto della persona e conformi ai diritti di uguaglianza e di pari opportunità di crescita personale e sociale. Il compito di formare nuove figure di educatori adeguate alle mutate esigenze è stato assunto in primis dalle regioni, grazie ad un'iniziativa del Ministero dell'Interno, in cui un'apposita commissione di studio ha tracciato il primo profilo funzionale dell'educatore professionale nel 1982. Nel 1984 il Ministro Degan contribuisce a ridefinire la figura dell'educatore nel Decreto Degan, decaduto nel 1990 per dichiarata illegittimità, ancorando la funzione specifica alla cura di portatori di menomazioni fisiche per il

Alessandra Romano - *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*



loro recupero e reinserimento sociale. Il D.M. 10.02.1984 definisce le funzione dell'educatore professionale circa la cura del recupero e del reinserimento di soggetti portatori di menomazioni psicofisiche. Il decreto inserisce l'educatore professionale nel circuito delle professioni sanitarie pur collocandolo tra le figure atipiche e di dubbia ascrizione. Due sentenze del TAR Lazio e del Consiglio di Stato annullano tale decreto. L'intervento formativo attivato dalle regioni, nonostante marcate divisioni dei processi formativi e nei profili funzionali (la funzione educativa è stata integrata anche dalla funzione animativa), ha impattato sulla diffusione del ruolo dell'educatore nel panorama dei servizi sociosanitari e sociali, contribuendo da una parte alla scoperta della rilevanza della professione dell'educatore nel sistema dei servizi, dall'altra parte al riconoscimento dell'esigenza di percorsi formativi uniformi e organici. L'istituzione della Facoltà di Scienze della Formazione ha costituito la formalizzazione della formazione accademica dell'educatore. Contestualmente la Legge 162/90, riguardante forme di contrasto alla tossicodipendenza e di recupero dei tossicodipendenti, e la legge 104/92, relativa ai diritti delle persone disabili e l'inclusione dell'educatore professionale tra le professioni sanitarie, hanno contribuito alla dicotomia dei percorsi formativi e lavorativi dell'educatore sanitario e dell'educatore sociale. Come ricorda Lazzarini

L'ingresso nel mondo dei servizi dei primi laureati con il titolo di educatore professionale ha posto il problema nodale dell'equipollenza dei titoli rilasciati dai corsi regionali, che nel frattempo avevano cessato ogni attività formativa. A complicare la situazione è intervenuta all'inizio degli anni '90 anche l'istituzione, da parte del Ministero della Sanità (Decreto 17 gennaio 1997, n. 57) della figura del Tecnico dell'educazione e della riabilitazione psichiatrica e sociale (Lazzarini, 2013, p. 32).

Al fine di risolvere la controversia che era in procinto di nascere tra il quadro normativo nazionale e l'introduzione della figura del Tecnico dell'educazione, distinta dalla figura del Tecnico della riabilitazione psichiatrica, svolta risolutiva è stata quella del decreto Bindi (D.M. 520/1998), attualmente ancora in vigore in attesa che sia approvata la proposta di legge Iori. Tale decreto ha tracciato il profilo dell'educatore professionale quale operatore abilitato ad operare in contesti a carattere socio-sanitario, incluso nel novero delle professioni sanitarie, mentre la legge 42/1999 ha stabilito le modalità per l'equipollenza dei diplomi conseguiti in riferimenti a precedenti ordinamenti con il profilo dell'educatore professionale. Il D.M. del 29 marzo 2001 ha sancito la definitiva collocazione dell'educatore professionale nella categoria delle professioni sanitarie riabilitative (Vitillo, Scarpa, 2012). «l'aver dichiarato da parte del Ministero della Sanità con la legge n. 520/1998 che fosse il corso di Laurea triennale della Facoltà di Medicina in Educatore Professionale l'unico ad abilitare tale professionista, ha determinato confusione ed ampliato, in sedi nazionali, regionali e provinciali, le difficoltà di collocamen-

Alessandra Romano - *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*



to lavorativo per il laureato in Scienze dell'educazione e formazione, mettendone anzi spesso anche in discussione il riconoscimento professionale» (Orefice, Carullo, Calaprice, 2011, p. XXXIX).

Dal punto di vista della ricerca sui processi di apprendimento che caratterizzano le organizzazioni, nessuna attività ha esclusivamente un valore tecnico. Ovvero non basta introdurre una legge perché questa si traduca in pratica *tout-court* presso le comunità coinvolte. Perché il riferimento legislativo diventi uno strumento di sviluppo delle comunità, si può da una parte riformulare il paradigma epistemologico degli educatori, dall'altro assicurare l'intervento sistemico e organizzativo che consenta di ricavare delle evidenze normative da tradurre in agire pratico. Quello che si impone è uno *shift* culturale, un cambiamento nella rappresentazione sociale dell'educatore nel mercato del lavoro. L'effetto che il legislatore prefigura è la trasformazione degli educatori in professionisti riflessivi dell'agire educativo, a partire dalle riformulazioni curriculari dei corsi di laurea. Il mutamento, tuttavia, della cultura professionale richiede che il dettato legislativo sia supportato dalla cooperazione interpretativa dei soggetti, i principali attori sociali, che, negli ambiti locali in cui agiscono, negoziano costantemente il significato di ciò che fanno, declinandolo secondo modalità del tutto imprevedibili.

È nella collocazione localmente situata delle istituzioni, delle organizzazioni, delle comunità e dei servizi in cui operano gli educatori professionali che l'introduzione dell'artefatto legislativo si declinerebbe nella complessità della realtà. Il disegno di legge e l'iter che ne sta seguendo sta dando forma al riconoscimento della professionalità dell'educatore, stabilendone gli ambiti e gli strumenti di intervento. Si tratta di procedure che inducono la comunità professionale degli educatori a porsi determinate domande, documentare il proprio fare, progettare in termini plausibili e rendicontabili le azioni future. In questo senso i documenti, le procedure legislative sono le reificazioni con cui la società e le organizzazioni influenzano le esperienze attraverso modalità concrete di regolamentazione dell'agire professionale.

La formalizzazione delle competenze della professione dell'educatore introduce linee guida pratiche che suggeriscono traiettorie di innovazione: la proposta di legge Iori, difatti, comporterebbe per l'organizzazione universitaria di tematizzare le esigenze professionali della figura dell'educatore, e per l'organizzazione del mercato del lavoro di riconoscerne specificità e competenze. Attualmente operano in Italia circa 31.550 educatori professionali, collocandosi terza per numerosità tra le professioni sanitarie. Dai dati Istat 2013 risultano 20.979 educatori professionali (EP) nei presidi residenziali, 1491 sono gli EP che operano presso i servizi legati al Ministero della Giustizia, 3.607 EP (17,7 % del totale del "Personale funzioni riabilitative") che operano come dipendenti del SSN.

A questi sono da aggiungere gli educatori professionali non normati che operano in ambito socio-assistenziale. La figura professionale è inquadrata in almeno 17

Alessandra Romano - *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*



contratti di lavoro, opera anche in attività libero-professionali e nella docenza in campo universitario e della formazione continua della professione (Dati Istat 2013).

Le stime, tuttavia, sono molto più alte. Gli educatori che lavorano nelle comunità, nei centri di accoglienza spesso vengono poco o nulla retribuiti e svalutati nelle competenze specifiche a cui si sono formati per logiche di prevalenza di altre figure professionali nel settore dei servizi. La proposta di legge, se approvata, istituirebbe, dunque, un obbligo di riconoscimento socialmente negoziato, dimostrando che vi debba essere una certa corrispondenza tra professionalità educativa e offerta lavorativa sulla base dei bisogni formativi dei territori. Il 72% dei laureati a un anno dalla laurea lavora (dati Istat 2013), il dato, tuttavia, ha subito un decremento negli ultimi anni dovuto alla crisi economica e alle manovre di contenimento della spesa pubblica. Tutto ciò in ragione delle opportunità e dei rischi delineati dall'applicazione della normativa in merito al riconoscimento delle professioni non regolamentate in ordini e albi a seguito della Legge 4/2013. La Legge 4/2013 dal titolo "Disposizioni in materia di professioni non organizzate", pubblicata il 26 gennaio 2013 nella Gazzetta Ufficiale n. 22, è stata approvata il 19 dicembre 2012 dalla X Commissione Attività Produttive della Camera dei Deputati. Con questo provvedimento si è provato a garantire dignità a tre milioni di professionisti riconoscendo per legge il sistema duale delle professioni composto da ordini ed associazioni. La legge affida alle libere associazioni professionali, organizzazioni a carattere privatistico e ad adesione volontaria, senza alcun vincolo di rappresentanza esclusiva, il compito di valorizzare le competenze dei professionisti ad esse iscritte, attraverso il rilascio di un'attestazione di qualificazione professionale che agevola la scelta e la tutela del cittadino/utente. La legge 2/2013, quindi, riconosce le associazioni più che la professione. Tale riconoscimento, se da una parte ha costituito un'apertura verso la Proposta di Legge Iori, dall'altra parte ha reso più cogente la normalizzazione della professione dell'educatore, rispetto a contesti di lavoro in continua evoluzione, e l'armonizzazione della legislazione italiana alla regolamentazione europea per permettere una competitività dei neolaureati nel mercato del lavoro globale.

La ridefinizione della professione dell'educatore, tuttavia, non è provenuta solo dall'alto, dalla formalizzazione legislativa, ma ha preso le mosse soprattutto dal basso, dalla pratica di transizione multidisciplinare e *multi-tasking* degli educatori che possono essere ora professionisti dell'educazione, ora operatori di servizio. La multidisciplinarietà non può essere confusa con interdisciplinarietà: è la giustapposizione di abiti professionali differenti che vengono accostati e adattati a seconda dei diversi contesti e delle differenti esigenze (o emergenze) del momento. L'interdisciplinarietà dell'educatore, invece, è più della sequenza adattiva e riadattata delle multifacce della "figura" dell'educatore. È apprendimento di una nuova professione che sia caratterizzata dall'interprofessionalità tra differenti attività e com-

Alessandra Romano - *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*



piti. Pertanto, non è fondata solo sull'imparare a fare il "pedagogista in situazione", ma è formarsi come professionista riflessivo e incompleto che si chiede continuamente come si colloca la propria professione nei contesti, come si collocano i propri saperi in situazioni educative, come si possono ripensare le proprie competenze in termini di lavoro e professione, non a favore del lavoro, ma come vettore di pensiero critico e complesso che consente di problematizzare le emergenze educative e le comunità organizzative della pratica laddove una lettura ingenua e "tecnica" non vedrebbe problemi. La professionalità dell'educatore, dunque, si caratterizza come attività di conoscenza nell'azione, come processo circolante tra una prassi di trasformazione e gli effetti prodotti, da cui scaturisce nuova conoscenza.

Iter legislativo e cambiamento organizzativo

Osservando gli attori e le loro azioni nei contesti della pratica, si intuisce come gli artefatti legislativi hanno un portato performativo in termini di rappresentabilità. La Proposta di Legge Iori, ad esempio, non è solo una "mossa politica", è una traduzione in termini di significatività di competenze professionali che iscrive nel riferimento normativo il riconoscimento degli oneri come degli onori della professione dell'educatore, contribuendo ad un cambiamento nell'organizzazione stessa della macchina universitaria che forma e che "sforna" educatori professionali. La proposta di legge Iori non è nemmeno solo una formalizzazione burocratica, ma un dispositivo di progettazione/valutazione/trasformazione che orienta il mondo accademico e il mondo del lavoro nel creare le condizioni per supportare la formazione teorica e soprattutto pratica degli educatori, lo sviluppo di competenze professionali spendibili all'estero e l'affinamento delle strategie di potenziamento di *employability*ⁱⁱ. In termini di spendibilità della qualifica di educatore si legge all'Art. 5 della proposta di legge (*Qualifica europea dell'educatore*):

1. L'educatore professionale socio-pedagogico rientra nel livello di conoscenze, competenze e abilità e opera nelle aree di professionalità del 6° livello del Quadro europeo delle qualifiche (QEQ), secondo la referenziazione nazionale delle qualifiche all'European Qualifications Framework da parte del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, del Dipartimento per le politiche europee della Presidenza del Consiglio dei ministri e dell'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL), ai sensi della raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del QEQ per l'apprendimento permanente, di seguito denominata "raccomandazione europea 23 aprile 2008" (Proposta di Legge Iori, Art. 5).

Alessandra Romano - *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*



All'Art.8 si chiarisce inoltre che

1. Il pedagogo rientra nel livello di conoscenze, competenze e abilità e opera nelle aree di professionalità del 7° livello del QEQ, secondo la referenziazione nazionale delle qualifiche dell'*European qualifications framework* da parte del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, del Dipartimento per le politiche europee della Presidenza del Consiglio dei ministri e dell'ISFOL, ai sensi della raccomandazione europea 23 aprile 2008 (Proposta di Legge Iori, Art. 8).

Nello scenario del “mercato sociale” segnato dal generale processo di smantellamento del *welfare* pubblico, dalla contrazione della spesa pubblica in materia di politiche sociali, il sistema dei bandi di concorso che regola l'assegnazione degli incarichi e dei finanziamenti agli enti del privato sociale che erogano servizi socio-educativi – e in cui è impiegata la maggior parte delle figure educative – non assicura, infatti, la continuità del lavoro, contribuendo così al diffondersi di precarietà lavorativa tra gli operatori sociali (Corbisiero, Scialdone, & Tursilli, 2009). Gli esiti formativi della precarietà – intendendo il lavoro flessibile come esperienza *anche* formativa – si collocano nel segno dell'ambivalenza. La mancanza di tutele e di garanzie associate al lavoro flessibile finisce per risolvere l'incertezza lavorativa in un limitato accesso ai diritti sociali e nel mero vissuto di precarietà legato all'incertezza occupazionale e alla frammentazione dell'esperienza lavorativa. L'eco di questa frammentazione si ripercuote specularmente sulle identità professionali di educatori, sempre sulla soglia dello scadere in termini di tempo, di contratto e di mansioni. Lo sforzo di avvicinare le normative delle pratiche professionali ai luoghi di generazione della conoscenza, ossia le pratiche stesse, viene resa urgenza all'interno di un mondo lavorativo turbolento, imprevedibile, ove i problemi mutano ad alta rapidità, sono unici (N=i), rispetto alle caratteristiche contingenti con cui si presentano. Il lavoro sull'epistemologia professionale degli educatori parte dal presupposto che questi possano essere in grado di costruire conoscenza situata, conoscenza il cui valore è determinato in rapporto alla realtà dei problemi affrontati, entro contesti mobili, cioè «difficili da fissare perché turbolenti sull'asse temporale; entro contesti sfuggenti, cioè difficili da descrivere in termini precisi e univoci per la loro intrinseca contraddittorietà» (Kaneklin, 2005, p. 15).

Nel dispositivo legislativo, pertanto, vi è il riconoscimento della comunità scientifica pedagogica che insieme ai principali attori organizzativi, politici e sociali, sigilla il riferimento normativo a favore, e non necessariamente a tutela, degli educatori, sancendo, pertanto, la necessità di nuovo sostegno organizzativo anche per i servizi e le agenzie formative in cui si colloca l'operato degli stessi.

In questa prospettiva, i soggetti coinvolti sono molteplici e ciascuno interpellato per contribuire alla concertazione di una visione d'insieme che sappia ridurre la parcel-

Alessandra Romano - *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*



lizzazione e sviluppare un nuovo modello di progettazione condivisa in cui la politica, le istituzioni e le organizzazioni si confrontano, non solo sul piano dei finanziamenti, ma sulle finalità degli interventi educativi e sulle competenze richieste per rispondere in modo efficace e coerente alla molteplicità dei bisogni espressi dai destinatari del lavoro educativo e dagli educatori, dai territori e dalle organizzazioni, dal mercato del lavoro e dalle istituzioni (Oggionni, 2016, p. 61).

Recuperando la svolta epistemologica di Schön (2006), la proposta di legge n. 2656 costituisce la formalizzazione del passaggio da una logica professionale vincolata agli obiettivi e alle prefigurazioni delle attività da svolgere, per sua stessa natura stringente e svalutante, alla riflessione nel corso dell'azione che apre a modalità di misurarsi con le incertezze del campo di azione, in grado di negoziare i significati attribuiti alle emergenze e agli imprevisti come risorse per apprendere facendo.

La proposta di legge, dunque, rappresenterebbe il tentativo di riposizionamento di un problema di epistemologia e pratica professionale: la sua progettazione e costruzione muove dall'analisi dell'esistente, dagli elementi che offre la situazione stessa, da un'indagine progressiva che richiede di studiare i dati relativi alla professione dell'educatore *con* gli educatori nella situatività dei contesti di intervento.

Se ieri la figura del pedagogo veniva automaticamente abbinata all'infanzia e all'adolescenza oggi non è più così. Infatti questo professionista opera in tutte le età della vita con delle caratterizzazioni e delle competenze specifiche che si maturano sia durante il percorso di studi sia durante l'esperienza sul campo. Chi si occupa di Educazione degli Adulti, deve imparare a stare “nei cambiamenti” per leggere la realtà con strumenti adeguati che diano la possibilità di progettare un intervento educativo rispondente al bisogno reale della persona (Buccolo, 2016, p. 80).

La progettazione della Proposta di Legge, il suo iter legislativo, costituiscono una «traiettorie di apprendimento partecipativo condiviso da una comunità professionale» (Fabbri, 2013, p. 54), la comunità scientifica pedagogica, che rivendica uno spazio negoziale e legislativo orientato a favorire la presa di coscienza dei processi di conoscenza funzionali ad affrontare i cambiamenti organizzativi e sistemici nel mondo del lavoro. Se le

irriducibili dimensioni dell'incertezza e dell'ambiguità possono essere fronteggiate con successo se di esse si ha consapevolezza e si adotta un atteggiamento intellettuale di disponibilità a mettere in discussione e a modificare, se necessario, gli scopi preliminari, trasformando gli eventi imprevisti in altrettanto occasioni di apprendimento e di arricchimento dell'azione (Fabbri, 2013, pp. 51-52),

le professionalità educative richiedono adeguate conoscenze e competenze di

Alessandra Romano - *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*



ordine psico-pedagogico, che devono essere operazionalizzate all'interno dei curricula formativi per educatori in stretto raccordo con i saperi e le esperienze pratiche, coltivate già nel tirocinio durante il percorso di studi. Preservando quel bagaglio di competenze trasversali e *soft-skills* per intercettare la complessità dell'intervento educativo, i professionisti dell'educazione sviluppano le cornici interpretative in grado di consentire loro di leggere l'unicità, l'ambiguità, l'imprevedibilità, la provvisorietà, la potenzialità trasformativa dei contesti della loro pratica professionale. Sono 'ricercatori', nella finezza dell'atteggiamento esplorativo di coloro che non conoscono già gli esiti di un'azione, ma mantengono l'apertura all'incontro con i cambiamenti che derivano dall'intervento formativo. Intervento che è sempre intessuto di dimensioni estensive, quali vincoli e risorse contestuali, organizzative, *performance* e necessità parametriche, come di motivazioni inconscie, teorie in uso, saperi taciti, impliciti relazionali e sistemici. Nei contesti di pratica i professionisti dell'educazione si muovono integrando conoscenze di senso comune e conoscenze scientifiche formalizzate ed organizzate sul piano teorico. La valenza delle sistematizzazioni teoriche e istituzionali è nella performatività dell'epistemologia della educazione professionale e della professione educativa, a questo punto critico-riflessiva, emancipativa e trasformativa. La professione dell'educatore, ritenuta tradizionalmente «debole», assurge alla competenza della gestione della complessità, mettendo in discussione le epistemologie professionali tecniche. La proposta della legge Iori, in fase di discussione, cerca di farsi garante non solo della conoscenza della tecnica, del sapere e del saper fare, della rigosità metodologica della professione dell'educatore, che per quanto incompiuta e aperta all'apprendimento permanente, non è affidata allo spontaneismo mascherato di mobilità in contesti trasversali. È la mobilità tra saperi forti e saperi deboli, tra *hard* e *soft skills* nelle pratiche di lavoro che salva dal considerare ancora una volta «prescrittive» l'interdisciplinarietà, la progettazione partecipata e il lavoro per competenze.

La legiferazione in corso sui curricula dei corsi di studio in scienze dell'educazione si sforza di ripensare alle competenze che si presume debba acquisire il professionista dell'educazione e alla creazione degli spazi e dei dispositivi per l'apprendimento di queste competenze all'interno dei corsi di laurea.

I rimaneggiamenti ai corsi di laurea che ne deriveranno in caso di approvazione sono aperture verso spazi di indagine riflessiva (e trasformativa) sulle problematiche pedagogiche nei contesti sociali, spazi di riflessione sul senso e sulla funzione della professione, delle pratiche, dell'agire educativo.

Ricerca pedagogica, trasformazione e complessità

Nella coprogettazione della proposta di legge, l'expertise su base scientifica in

Alessandra Romano - *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*



chiave didattica e pedagogica e l'expertise derivata dalle buone prassi hanno costituito delle linee guida di riferimento. Le pratiche dell'educazione forniscono i dati, gli argomenti che costituiscono i "problemi" dell'indagine: queste pratiche rappresentano la prova definitiva del valore da attribuire al risultato di tutte le ricerche. Le teorie dell'apprendimento, dei processi di costruzione della conoscenza - come si trasmette, come si apprende, come si utilizza il sapere - rimandano a teorie in uso per troppo tempo non validate e che oggi rivelano la loro inadeguatezza. L'interpretazione delle pratiche professionali intese come luoghi di produzione di significati ha connotato il taglio della ricerca in senso epistemologico, configurandola cioè come strumento di conoscenza e insieme di ampliamento del sapere organizzativo e professionale. I contesti pratici non sono, dunque, campi di applicazione ed esecuzione di teorie o norme istituzionali, ma

luoghi in cui gli attori manipolano, più o meno creativamente, teorie e norme ai loro fini pratici e costruiscono un mondo di regole, paradigmi e teorie elaborate attraverso le esperienze e le interazioni quotidiane, in termini di sviluppo organizzativo (Rossi, 2005, p. 10),

in cui «leggere e interpretare i processi innovativi partendo dalla convinzione che gli esiti non sono dati, ma rimandano a percorsi di negoziazione, riscrittura, condivisione, apprendimento» (*ibidem*). Il sapere educativo può essere concepito come una struttura concettuale

la cui credibilità scientifica poggia sulla possibilità di incidere nella realtà concreta. Si tratta cioè di richiamare il carattere non neutrale, ma di parte dell'educazione, il cui oggetto di ricerca è determinato dagli interessi e dal progetto complessivo di un singolo individuo o di un gruppo di individui che lo scelgono e lo definiscono (Cadei, 2005, p. 114).

La ricerca educativa rintraccia nei vincoli e nelle condizioni concrete la propria intellegibilità, muovendo dall'interesse conoscitivo dei soggetti e rielaborando assetti stabiliti. Studiare il "problema" degli educatori vuol dire interessarsene e ricercare una possibilità di azione. Non più mero comprendere, si caratterizza come strumento per acquisire potere di azione e di fattività, mai libero dai valori e dalla dimensione politica dei processi formativi, mai neutro.

Come nella ricerca educativa l'intero procedimento d'indagine è sostenuto da un atteggiamento euristico del ricercatore, che in fase di avvio dovrà ipotizzare le risposte pertinenti alle domande di fondo che hanno alimentato la ricerca (per quali ragioni, in che misura, impiegando quali risorse e con quali conseguenze), così la costruzione della Proposta di Legge e il suo iter è un processo di indagine, tentativo di traduzione legislativa di un dispositivo di delucidazione del reale educativo, ponteggio per la costruzione di un ponte tra le emergenze del problema complesso della pratica educativa nei contesti e nei servizi e le effettive operazioni messe in atto per farvi fronte. Tale similarità procedurale tra la proposta di legge e la ricerca

Alessandra Romano - *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*



educativa potrebbe tradursi nella seguente domanda: attraverso quali procedure di validazione e valutazione il riferimento normativo (la proposta di legge Iori) può divenire normalizzazione di una pratica calata nell'esistente? Ogni applicazione implica per i legislatori come per i ricercatori una decisione in merito alla scelta dell'intervento da compiere (e conseguentemente per gli educatori delle buone prassi da promuovere). Come nella ricerca educativa la raccolta dei dati, le procedure di campionamento, l'apparato metodologico sono dettati dal modello emergente che ha il ricercatore, così nel ridefinire i curricula dei corsi di laurea triennale e magistrale, le pertinenze, le competenze e le spettanze della professione dell'educatore e del pedagogista vengono dettate dalla proposta di legge Iori, la cui validazione è affidata alle pratiche di reificazione che potranno seguire alla sua approvazione.

Il sapere prodotto dalle comunità, all'interno delle organizzazioni, nei contesti familiari, nei luoghi della vita quotidiana, è sempre fatalmente locale, inseparabile dagli artefatti e dalle storie che lo hanno generato, è *embeddato* nella pratica. Per intercettare questo sapere, è necessario spesso immergersi in una situazione, avvicinarsi e, in un certo senso, toccare la conoscenza pratica con mano, vivere in alcuni casi le dinamiche proprie del campo d'indagine. La ricerca pedagogica a carattere situato e trasformativo si pone l'intento di intercettare i saperi locali, i sistemi di significato, le pratiche situate caratterizzanti uno specifico contesto, i diversi punti di vista degli attori sociali. Fare una ricerca educativa significa trasformare l'oggetto di indagine (Mezirow, Taylor, 2011).

L'*actor network theory* valorizza i processi di costruzione congiunta della conoscenza, evidenziando la dimensione reticolare

attraverso la quale da una pluralità di soggetti e sistemi esperti in gioco sono prodotte conoscenze condivise e convergenti sui problemi da affrontare. Questa centratura sottolinea la rilevanza del tema dello sviluppo di nuove professionalità all'interno di scenari contrassegnati da turbolenza, velocità di trasformazione, elevate soglie di incertezza e precarietà. Le modalità di messa in rete dei soggetti (individuali e collettivi), la tessitura di alleanze fra gli stessi e il recupero dei saperi distribuiti e situati nelle rispettive culture di riferimento si coniugano con le concrete azioni del dispositivo di ricerca, volte a far emergere l'uso e l'interpretazione che di concetti e questioni i diversi attori coinvolti fanno (Rossi, 2005, p. 10).

Il sapere comune, che nasce dalle esperienze di vita, professionale e privata, degli educatori è da una parte forma di sapere degno di essere riconosciuto, formalizzato e valorizzato in relazione con i legislatori che hanno lavorato alla proposta di legge e con il loro sapere scientifico, dall'altro lato è visto come fonte di saperi di portata generale, che possono essere generati a partire dall'esperienza e dal contatto diretto con le situazioni particolari dei contesti di lavoro.

Cox, Geisen, Green (2011) individuano un inscindibile legame tra la ricerca descrittiva e quella trasformativa. Si delineano conseguentemente scenari epistemo-

Alessandra Romano - *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*



logici in cui

L'interesse e lo scopo della ricerca non è quello di costruire teorie generali dell'azione organizzativa o educativa o formativa, ma di delineare *local theory* che sappiano rendere conto di azioni situate, che siano esiti di un approccio dialogico e partecipativo alla costruzione della conoscenza e siano in grado di generare trasformazioni condivise (Fabbri, 2007, p. 19).

La ricerca si interroga sulla plausibilità sociale dei risultati che produce (quanto i risultati sono ancorati a uno specifico contesto), sul loro livello di significatività (se e come questi vengono riconosciuti importanti da coloro che hanno partecipato alla ricerca), sulla potenzialità trasformativa dell'indagine (quanto il processo di ricerca ha prodotto cambiamenti nel campo d'indagine e se questi sono condivisi da un eventuale committente o dai soggetti coinvolti). Tali interrogativi sono state le traiettorie di indagine che si può ipotizzare siano state seguite anche nella formulazione della proposta di legge Iori, in cui la validazione legislativa del percorso di formazione accademica e del percorso di inserimento professionale della figura dell'educatore viene negoziata secondo i criteri della plausibilità e della situatività sociale, della significatività, della potenzialità trasformativa di quanto legiferato. I riferimenti legislativi possono essere prodotti e produttori di innovazione sociale, di promozione e gestione del cambiamento purché vi siano gli educatori che con il loro agire professionale li afferrino e se ne appropriino, li valorizzino e li interiorizzino, riportandoli nei loro luoghi di lavoro e con i diversi attori sociali e organizzativi con cui sono a stretto contatto.

Il passaggio da una proposta di legge a un cambiamento organizzativo consente di indagare il modo in cui un'idea diventa una pratica o in altri termini il modo in cui un'idea trae significato e significatività dal mondo nel quale è utilizzata. La sfida del cambiamento nella proposta di legge porta con sé sia un progetto di trasformazione dell'esistente sia la coniugazione di interessi particolari con interessi più ampi. Il destino di ogni riforma e di ogni proposta che verrà approvata è quello di non esistere fino a quando non si concretizza nella pratica dei contesti di applicazione e di applicabilità. L'oggetto proposta di legge diventa via via più complesso a mano a mano che ogni organismo istituzionale ci rimette le mani e lo vaglia. I passaggi normativi e il susseguirsi delle riforme interrogano le storie degli attori sociali e organizzativi coinvolti e chiedono di strutturare identità professionali attualmente forse non più competitive negli scenari lavorativi.

3. Pratica e sviluppo professionale

Cohen e Siegel (1991) propongono una teorizzazione dei contesti fondata sul riconoscimento di molteplici livelli complessi: i contesti come sistemi sociali, in cui si fa riferimento all'ordine simbolico di una certa cultura; i contesti come luoghi

Alessandra Romano - *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*



fisici, per cui si riconosce un collegamento tra ambiente fisico e comportamenti che vi si manifestano; l'individuo nel contesto; i contesti come evoluzione nel tempo, che stanno a indicare la dinamicità dei contesti descritti. Il contesto è centrato, pertanto, sulle persone, le quali sono osservate in sistemi di relazioni sociali – sia prossimali che distali – all'interno di ambienti fisici che offrono opportunità e vincoli di comportamenti; realtà che occorre considerare in cambiamento nel tempo. I soggetti sono considerati costruttori attivi ed elaboratori di informazioni, con una storia passata e insieme di presenti scopi, aspettative, desideri, obiettivi.

Per Siegel e Cohen (1991), pertanto, il contesto non è la *house*, ma è la *home*, è il tessuto di attori, scopi, depositi di conoscenza, le memorie e le pratiche dei saperi che sono in questo processo. Il contesto, quindi non è la struttura e il contenitore, è parte delle soggettività che lo costituiscono, oltre a essere prodotto nella sua fattività dalle comunità di pratica che lo abitano.

Nel campo della professione dell'educatore, consideriamo che ogni atto formativo pone di fronte continuamente a situazioni problematiche aperte, situazioni per le quali non esiste una risposta risolutiva anticipatamente disponibile. La soluzione va trovata sulla base di una logica contestuale e si concretizza in una deliberazione pratica: a supportare il processo di pensiero che porta alla formulazione di una pratica corretta è un sapere prassico, cioè un sapere che ha a che fare con l'esperienza. L'elevato tasso di problematicità dell'agire educativo è conseguente al fatto che presenta spesso casi unici, differenti l'uno dall'altro, per i quali non sono disponibili linee precodificate di azione. Ogni caso richiede un processo di indagine finalizzato a promuovere una comprensione contestuale attraverso cui sia possibile cogliere il profilo originale della situazione. La riflessione in ambito pedagogico ha mostrato particolare interesse alla relazione di codipendenza costruttiva tra teoria e pratica, allo scopo di trovare quelle strategie che consentano di superare il gap tradizionalmente esistente tra i due ambiti. La tradizione pedagogica, difatti, è stata a lungo gravata dal dualismo tra teoria e pratica, e l'educatore, inteso come colui che mette in atto un'azione intenzionalmente formativa ed educativa, è concepito come implementatore-esecutore di saperi elaborati da altri, cosiddetti teorici, che si occupano di costruire teorie (Mortari, 2003).

Il sapere originato dall'esperienza si struttura attraverso un'indagine razionale su ciò che si vive concretamente, cioè attraverso un pensare che esamina il presente che sta vivendo per decifrarne il senso. Il sapere che prende forma dall'esperienza, però, è tale perché partecipa ad un contesto esperienziale, ma presuppone l'intervento della ragione riflessiva, cioè l'essere pensosamente presenti rispetto all'esperienza. Costruire sapere a partire dall'esperienza significa sostituire alla logica del *top down*, dei processi categoriali, quella che ritiene essere sempre disponibile una teoria entro la quale sussumere l'esperienza, la logica *bottom up*, che mira a fare della pratica il luogo in cui si elabora sapere. La cognizione si connota di dimensioni affettive e conative; tutta la sensibilità e la reattività della persona

Alessandra Romano - *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*



partecipa all'invenzione, scoperta, interpretazione e trasformazione di significato, nei limiti delle storiche reti della conoscenza incorporata. Il chi, cosa, quando, dove, perché e come dell'apprendimento può essere compreso solo in un contesto culturale specifico. I contesti culturali specifici dell'apprendimento sono le buone pratiche che implicano ideazione e progettazione a partire dall'esperienza vissuta. Diventa principio attivo nel processo di costituzione del discorso pedagogico la tesi deweyniana circa il rapporto che dovrebbe intercorrere tra la pratica educativa e il processo di elaborazione della teoria, secondo la quale l'esperienza deve costituire sia il punto di avvio per l'elaborazione della teoria sia il punto di arrivo, perché la vera validazione di una teoria dell'educazione presuppone il confronto criticamente condotto con l'esperienza. L'esperienza, difatti, rappresenta l'inizio perché pone i problemi che soli conferiscono all'indagine qualità ed espressione educativa e la chiusura perché solo la pratica è in grado di provare, verificare, modificare e sviluppare le conclusioni di queste indagini (Romano, 2016). Del resto, la verità dell'esperienza contiene sempre un riferimento a nuove esperienze: colui che si definisce esperto non è solo chi è diventato tale attraverso delle esperienze fatte, ma chi è anche aperto ad altre esperienze.

Ciò che consente di tenere insieme i fili di un'identità professionale strutturalmente multipla e di accrescere le soggettive competenze non è né il rispetto di criteri di coerenza e finalizzazione né l'accumulo di saperi né il ricorso a formule apprese precedentemente. L'apprendimento dall'esperienza la possibilità di 'guardarla' e farne oggetto di pensiero sembrano essere, in proposito, alcune delle condizioni più promettenti. Al riguardo, Schön si dimostra particolarmente interessato a sottolineare il ruolo degli individui come agenti di indagine riflessiva e i contributi delle loro teorie in uso ai sistemi di apprendimento organizzativo che facilitano od ostacolano l'efficacia dei singoli attori (Rossi, 2005, p. 72).

La pienezza dell'esperienza sta proprio nell'apertura alla capacità di fare nuove esperienze e di imparare *in esse*. La «negatività» (Jedlowski, 2008, p. 126) dell'esperienza nasce da eventi, situazioni, cose inaspettate con cui si è confrontati e che aprono le porte per nuove considerazioni e per la messa in discussione delle convinzioni precedentemente maturate. La negatività dell'esperienza è il suo potenziale di azione, il suo senso peculiarmente produttivo, lo scarto che produce tra quanto conosciuto e quanto ancora da conoscere. L'intera esistenza del soggetto, per Dewey (1938), coincide con l'esperienza, ma non tutta l'esperienza è educativa (e significativa). L'esperienza educativa soggiace a un principio di continuità, laddove ogni esperienza è condizionata da quelle precedenti e influenza quelle successive (Dewey, 1938). Ancora di più nella professione dell'educatore che

si struttura mediante un processo che è fatto, anche dialetticamente, di rotture e ri-

Alessandra Romano - *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*



voluzioni, arresti e riprese, inquietudini e appagamenti, spezzettamenti e ricomposizioni, inversioni e dis-apprendimenti, perdite e guadagni, nascite e morti, dissonanze e traumi, uscite da sé e ritorni presso di sé, incoerenze e ripensamenti, destinati peraltro a configurarsi, non poche volte, come momenti di rilevante individuazione. L'evoluitività e l'incompiutezza, la plasticità e l'interiorità, la multiformità e la diacronicità, il cambiamento e la discontinuità ne sono i tratti distintivi, non per questo ignorando o sottovalutando la persistenza di connotati permanenti responsabili della generazione dello sviluppo dei sentimenti di unità, permanenza, continuità, autoappartenenza (Rossi, 2005, p. 69).

Le teorie sull'apprendere dall'esperienza (Mortari, 2003), come gli studi organizzativi (Schön & Argyris, 1998), e sull'apprendimento situato (Lave & Wenger, 1991), permettono di poter utilizzare una mappa concettuale aggiornata utile a comprendere come diventare membri di un'organizzazione e imparare a esercitare una professione in termini critico-riflessivi (Fabbri, Striano, Melacarne, 2008). Questi studi da un lato concordano sul fatto che per apprendere dentro i contesti di lavoro c'è bisogno che gli attori organizzativi siano coinvolti nella progettazione del loro sviluppo, possano decidere e negoziare su cosa impegnarsi e su quali aree della propria professionalità volersi trasformare. Dall'altro, vi è una sostanziale consapevolezza che l'apprendimento dall'esperienza, l'apprendimento tramite la partecipazione alle comunità di pratica, l'apprendimento che si genera nello scambio tra novizi ed esperti, non è privo di controindicazioni. Quando apprendiamo dall'esperienza, apprendiamo quella esperienza particolare, nata e radicata in un contesto. Nessuno ci rassicura che le comunità o gli esperti che incontriamo stiano attraversando traiettorie promettenti. Molte volte anche le organizzazioni stesse sono luoghi di conservazione delle routine, delle tradizioni, delle prassi consolidate. Ogni cambiamento normativo implica un cambiamento dei sistemi di significato degli attori coinvolti. Le comunità di pratiche degli educatori sono sollecitate a ridefinire e ricontrattare i presupposti su cui basare l'agire professionale: prendere coscienza degli assunti che governano la vita professionale, individuare eventuali distorsioni o incompletezze e procedere a un cambiamento attraverso una riorganizzazione del significato.

Mezirow (2003), introducendo i costrutti di 'prospettiva di significato', di 'distorsioni', di 'validazione', ricorda che, per quanto si possa essere liberi di dare un significato personale alle cose, questo significato è condizionato dai propri apprendimenti pregressi. In termini di professione dell'educatore, questi per quanto preparato e formato professionalmente all'interno dei percorsi di formazione iniziale, si addentra in un contesto lavorativo con un set di aspettative su cosa troverà, su come apprendono i membri della sua comunità, su che cosa significa lavorare in quel servizio o in quella comunità specifici.

Le 'prospettive di significato', come le teorie in uso, non sono sempre validate,

Alessandra Romano - *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*



ovvero sottoposte ad esame critico: non sempre si è consapevoli del perché si è arrivati a certe conclusioni, perché si opta per alcuni metodi anziché per altri, perché si attribuisce un certo significato agli eventi, alle relazioni, agli oggetti. La prospettiva dell'apprendimento basato sulle pratiche sottolinea l'esigenza di valorizzare e capitalizzare la disponibilità dei saperi pratici presenti all'interno dei sistemi di azione istituzionali, organizzativi e lavorativi che, in virtù delle conoscenze in essi attivate e situate in forme per lo più implicite, rappresentano al tempo stesso sistemi "esperti", in quanto depositari di quelle conoscenze distribuite e che si riconfigurano continuamente, derivate dal costante confronto con i problemi e le sfide che la quotidianità lavorativa propone. Ne deriva la necessità di valorizzare quelle conoscenze possedute dagli educatori e che derivano dalla loro esperienza, in quanto risultato di processi di scambio e transazione e di progressiva sedimentazione di risultati e di risposte, acquisite attraverso le pratiche di produzione e la circolazione e trasmissione dei saperi riconosciuti necessari allo svolgimento di un lavoro o al confronto con determinati eventi.

I professionisti dell'educazione diventano esperti in contesti informali, ma non occasionali, elettivi, perché permeati da dimensioni affettive (positive e negative), dimensioni cognitive e procedurali. L'ambiente di un'organizzazione non si presenta come elemento di un mondo oggettivo, ma come ambiente attivato dai componenti dell'organizzazione, sulla base della propria cultura, delle proprie conoscenze, del proprio sapere pratico.

Le organizzazioni che si occupano della formazione degli educatori, in primis l'università, sono chiamate a ripensare e riprogettare i modi consueti di fare didattica per creare le condizioni affinché gli studenti prima, i professionisti dell'educazione poi, si impegnino nella validazione degli esiti degli apprendimenti effettivi, accertando i risultati raggiunti in termini di competenze sia specialistiche che trasversali. L'accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio rimanda proprio alla necessità di presidiare questi aspetti. L'introduzione di alcuni concetti chiave quale, ad esempio, lo *student-centred learning* invitano a spostare l'attenzione dal *teaching* al *learning*. La qualità e l'efficienza dell'offerta formativa hanno sempre più a che fare con i risultati e i *learning outcomes*. La domanda che il riferimento legislativo della proposta di legge Iori potrebbe porre è come e attraverso quali processi si può consentire l'acquisizione di quegli apprendimenti trasversali che ora più che mai chiedono gli *stakeholders*, gli studenti, il mondo del lavoro. Si tratta di chiedersi come sviluppare e implementare processi di apprendimento tra esperti e novizi attraverso linee di ricerca intervento e di ricerca-azione, in chiave trasformativa, riflessiva e attraverso i cambiamenti delle proprie credenze, gestendo le tensioni tra resistenza e innovazione. È proprio la circolarità che si instaura nella relazione tra i pregiudizi espressi dai soggetti e la realtà che si pone di fronte che genera la conoscenza. In termini organizzativi, si può dire che «la riflessione sull'azione lavorativa produce una conoscenza, una cultura, un sapere che

Alessandra Romano - *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*



hanno valore di realtà» (Bonometti, 2011, p. 127).

L'intrecciarsi delle azioni produce un orizzonte di sapere tipicamente contestualizzato e specificamente pratico, con valore di "verità", in quanto coerente e condiviso. La produzione di un sapere culturale e professionale è frutto di una trasformazione del fare in esperienza, attraverso processi di interazione fra i soggetti coinvolti. La mediazione sociale all'interno dell'agire professionale diviene lo strumento essenziale per valorizzare la pratica e trasformarla in esperienza significativa. I processi di apprendimento attivati seguono una sorta di circolo che dall'operatività, connotata da un sapere implicito, passa alla formulazione di un modello di azione condiviso e diffuso nell'organizzazione. Ogni sistema organizzativo produce forme di conoscenza in particolare attivando un circolo virtuoso che consente un ininterrotto scambio tra saperi taciti e saperi espliciti. La realizzazione delle comunità di pratica come sistema organizzato per promuovere *workplace learning*, apprendere e produrre conoscenza nei contesti di lavoro, potrebbe essere la risposta alla Proposta di Legge come orizzonte progettuale di innovazione nella professione degli educatori.

La metafora dell'apprendistato consente di descrivere l'apprendimento in termini di progressione di partecipazione alle pratiche e lo lega alla partecipazione ad attività concrete e significative. Chi deve apprendere nuovi copioni ha bisogno di condizioni che consentano un'assunzione progressiva di responsabilità, un'assunzione che preveda tra l'altro la possibilità di sbagliare in condizioni protette insieme al riconoscimento della legittimità di tale percorso. Tale metafora configura inoltre l'apprendimento come una pratica situata in contesti significativi di attività che chiamano in causa processi di partecipazione a un sapere in azione a cui si è progressivamente introdotti. [...] Parlare di *learning organizations* significa chiamare in causa pratiche di problem solving sistematico, percorsi sperimentali che si aprono alla validazione delle procedure in atto, utilizzo di progetti dimostrativi, possibilità di imparare dall'esperienza e di apprendere dalle pratiche migliori degli altri ed eventualmente programmi di rotazione del personale e processi di *benchmarking* interno (Fabbri, 2005, p. 51).

Creare significati condivisi, riflettere sulle pratiche di lavoro e consolidare l'identità professionale può dare avvio ad una comunità di pratiche che promuove l'integrazione organizzativa (Bonometti, 2011, p. 127). La formazione situata che nasce dall'esperienza e ritorna alla pratica lavorativa rappresenta una modalità che dà senso allo sforzo di apprendimento continuo. Quando la formazione, a livello accademico e a livello informale, sposa la ricerca, vengono prodotti cambiamenti significativi anche a livello organizzativo. I cambiamenti di prospettive di significato non sono più soltanto nella mente degli attori, ma anche nei sistemi di relazione, nell'organizzazione stessa, nell'identità professionali, nelle azioni di sistema e di governance fino alle Proposte di Legge pianificate e attese.

Alessandra Romano - *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*



Riferimenti bibliografici

Bonometti, S. (2011). Workplace Learning: apprendere e produrre conoscenza nei contesti di lavoro. *Education Sciences and Society*, 115-128.

Buccolo, M. (2016). Intervista all'On. Vanna Iori, Ordinario di Pedagogia Generale Università Cattolica del Sacro Cuore Milano, Deputata del Partito Democratico, Responsabile nazionale del Pd per l'infanzia e l'adolescenza. *LifeLong Learning*, 12, 27, 79-83.

Cadei, L. (2005). *La ricerca e il sapere per l'educazione*. Milano: I.S.U. Università Cattolica.

Corbisiero, F., Scialdone, A., & Tursilli, A. (2009). *Lavoro flessibile e forme contrattuali non standard nel Terzo settore*. Milano: FrancoAngeli.

Cohen, R., Siegel, A.W. (1991). *Context and development*. New York: Erlbaum.

Cox, P., Geisen, T., Green, R. (2011). *Qualitative research and social change. European context*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Kappa delta phi.

Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

Fabbri, L. (2013). La progettazione dalla razionalità tecnica alla logica riflessiva. In E. Corbi, M. Striano, M.R. Strollo (a cura di), *Pedagogia, storia, politica e società*. Napoli: Liguori Editore.

Fabbri, L., Striano, M., Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.

Kaneklin, C. (2005). Ripensare e riprogettare la professionalità in un mondo del lavoro che cambia. In B. Rossi (a cura di), *Sviluppo professionale e processi di apprendimento. Nuovi scenari lavorativi*. Roma: Carocci.

Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lazzarini, G. (2013). *L'educatore professionale*. Rimini: Maggioli Editore.

Marsick, V.J. (2015). Informal Learning in Adulthood. *Informal learning, State of play*, Siegen, Germany, 4-6 October 2015.

Marsick, V.J., O'Neil, J. (2007). *Understanding action learning*, New York, NY:

Alessandra Romano - *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*



AMACOM.

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e Trasformazione*. Milano: Raffaele Cortina editore.

Mezirow, J., Taylor, E. (Eds) (2011). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci Editore.

Oggioni, F. (2016). (Ri)formare la professionalità educativa. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8, 11, 55-68. Disponibile da <http://annali.unife.it/index.php/adfd/article/view/1159/960>.

Orefice, P., Carullo, A., Calaprice, S. (A cura di) (2011), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. Padova: CEDAM.

Romano, A. (2016). *Quando l'apprendimento trasforma. Percorsi teorici e strategie didattiche per l'educazione nei contesti sociali*. Milano: FrancoAngeli.

Rossi, B. (a cura di) (2005). *Sviluppo professionale e processi d'apprendimento. Nuovi scenari lavorativi*. Roma: Carocci.

Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.

Schön, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.

Silverman, D. (2006). *Come fare ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.

Vitillo, M., Scarpa, P.N. (a cura di) (2012). *L'educatore professionale. Una guida per orientarsi nel mondo del lavoro e prepararsi ai concorsi pubblici*. Rimini: Maggioli.

Wenger, E. (1998). *Communities-of-practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M. (2007). *Coltivare Comunità di Pratica*. Milano: Guerini.

Alessandra Romano, dottore di ricerca presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II in regime di cotutela con il Teachers College, Columbia University (NY), è attualmente assegnista di ricerca presso l'Università di Siena. I suoi interessi di ricerca vertono sulle applicazioni pedagogiche del costrutto dell'apprendimento trasformativo, sulla sperimentazione delle metodologie attive e partecipative di sviluppo e sulla sperimentazione delle tecniche del Teatro dell'Oppresso all'interno di contesti accademici.

Contatto: alessandra.romano2@unisi.it

i

Alessandra Romano - *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*



Sino ad ora, «all'interno della medesima famiglia professionale [quella delle professioni dell'educazione e della formazione, N.d.R.] sono identificabili due Filiere professionali, rispettivamente dell'educazione e della formazione: ambedue mirate al cambiamento del processo formativo personale e della sua produzione materiale e immateriale attraverso le azioni esclusive sui saperi del medesimo soggetto, si differenziano nella formazione e nella professionalità dal momento che i professionisti della prima filiera si occupano dell'educazione del soggetto e quelli della seconda si occupano della preparazione lavorativa del medesimo soggetto. In quanto afferenti a due Filiere professionali, i professionisti dell'educazione e della formazione hanno uno sviluppo verticale di conoscenze e competenze attinte ai tre livelli dei Cicli di formazione universitaria, che corrispondano ad altrettante figure professionali di livello diverso, che delimitano la progressione verticale della carriera. Per la Filiera professionale dell'educazione i livelli di formazione e di professionalità corrispondono all'Educatore con funzioni tecniche nei servizi e nelle attività educative, al Pedagogista con funzioni specialistiche nelle strutture e nei servizi educativi (consulente o gestore) e al Pedagogista dottore di ricerca (che si auspica in un futuro non lontano possa uscire anche da una corrispondente Scuola di specializzazione di livello europeo) con funzioni specializzate in strategie e sistemi educativi in determinate aree di ricerca. Per la Filiera professionale della formazione i livelli di formazione e di professionalità corrispondono al Formatore con funzioni tecniche nei servizi e nelle attività di formazione, all'Esperto di formazione con funzioni specialistiche nelle strutture e nei servizi di formazione (consulente o gestore) e all'Esperto di formazione dottore di ricerca (che potrà uscire anche dalla citata Scuola di specializzazione, in attesa della sua attivazione nel terzo Ciclo), con funzioni specializzate in strategie e sistemi di formazione in determinate aree di ricerca» (Orefice, Carullo, Calaprice, 2011, pp. XXXIII-XXXIV).

ii

La valutazione, come la progettazione, costituisce un fattore di crescita della conoscenza, è un processo criticamente costruito in situazione, attraverso la pluralità di contributi e di interventi animata dalla molteplicità dei soggetti che fanno parte di quella comunità di pratica e/o scientifica. È una realtà intrinseca ai sistemi educativi, implica responsabilità condivisa sulla base di una comunità di interessi e di una pluralità di prospettive, è negoziazione dialogica e trasformativa che orienta il corso dell'agire educativo risignificandolo in *après-coup* attraverso l'attribuzione di un valore e di un "peso" sulla base di criteri condivisi e in quanto tali oggettivati.