

Dalla situazione alla formazione:
pratiche di riflessività educativa nei corsi intensivi 60 CFU

From situation to training:
practices of educational reflexivity in the 60 CFU intensive courses

Matteo Cornacchia

Associate professor in General and Social Pedagogy | Department of Humanities | University of Trieste (Italy) | mcornacchia@units.it

Elisabetta Madriz

Tenure-track Research fellow in General and Social Pedagogy | Department of Humanities | University of Trieste (Italy) | emadriz@units.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Cornacchia, M., Madriz, E. (2022). From situation to training: practices of educational reflexivity in the 60 CFU intensive courses. *Pedagogia oggi*, 20(2), 87-94. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-10>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022022-10>

ABSTRACT

After a long wait, the professional figure of the “educator” and the academic curriculum associated with them have been recognized through law n. 205/2017, filling a gap in the healthcare sector and remedying a serious lack in our system. Starting from the bill promoted by Vanna Iori in 2014, this law has also covered another important point relating to unqualified educators. The solution for this issue has been provided through intensive courses, managed by universities, for a three-year transitional period. This essay aims to offer an assessment of the experience at University of Trieste, where the courses were planned with educational services and included focus group activities to compare educators’ situated experience with academic knowledge and theory.

L’art. 1, commi 594-600, della L. 205/2017 ha finalmente definito, dopo una lunga attesa, il profilo professionale e formativo degli educatori socio-pedagogici colmando, al contempo, una grave lacuna del nostro ordinamento giuridico e il gap rispetto alla figura dell’educatore socio-sanitario. Quel fondamentale dispositivo – che recepiva i punti salienti del c.d. disegno di legge “Iori” – conteneva però un altro importante passaggio, dedicato agli “educatori privi di titolo”, ovvero a coloro i quali già operano nei servizi educativi senza la necessaria qualificazione e per i quali si prevedeva un percorso “sanatoria” da 60 CFU per un periodo transitorio di 3 anni. Il contributo intende offrire un bilancio di quell’esperienza presso l’Università di Trieste, dove l’erogazione dei corsi ha seguito un processo virtuoso di progettazione condivisa con il mondo dei servizi educativi e ha incluso attività extracurricolari che hanno permesso agli “educatori in situazione” di misurarsi con la ricollocazione teorico-epistemologica dei loro saperi.

Keywords: Educators, Training, Situation, Reflexivity, Focus group

Parole chiave: Educatori, Formazione, Situazione, Riflessività, Focus group

Received: August 31, 2022

Accepted: October 25, 2022

Published: December 20, 2022

Credit author statement

Il presente saggio è frutto del lavoro congiunto dei due autori. Nello specifico, a Matteo Cornacchia vanno attribuiti la Premessa e il paragrafo 1; a Elisabetta Madriz vanno attribuiti i paragrafi 2 e 3.

Corresponding Author:

Matteo Cornacchia, mcornacchia@units.it

Premessa: il punto sulla cosiddetta “Legge Iori”

Alla fine del 2017 il Parlamento italiano approvava, come di consueto, la legge di bilancio per l'anno solare successivo. Il testo pubblicato in Gazzetta Ufficiale con il titolo di *Legge 27 dicembre 2017, n. 205: Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020* è tuttavia noto alla comunità pedagogica accademica e, più in generale, al mondo dei servizi educativi, come “Legge Iori”.

Le ragioni per cui il nome della senatrice e pedagogista Vanna Iori viene associato (sia pure impropriamente) a quel dispositivo normativo sono state rievocate in tante occasioni, dai convegni SIPED, alle sedute della CUNSF e del CONCLEP, ai numerosi saggi che hanno ripercorso l'iter di quella vicenda (Del Gobbo, 2018; Iori, 2018; Calaprice, 2020): in questa sede ci limitiamo a ribadire come la Legge 205 e, nel dettaglio, i commi 594-600 dell'art. 1, rappresentino uno snodo fondamentale nel complesso e faticoso processo di riconoscimento delle figure dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogista. La “vera Legge Iori”, ovvero il *Disegno di legge n. 2443*, approvato all'unanimità dalla Camera dei deputati il 21 giugno 2016, era in realtà un testo ben più ampio, composto da 14 articoli interamente dedicati alla *Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista*. Sfortunatamente l'imminente conclusione della XVII legislatura non avrebbe garantito i tempi necessari per completare il passaggio anche al Senato, per cui la scelta di comprimere il testo in pochi commi all'interno della legge di bilancio fu l'unica soluzione percorribile per salvare un impianto normativo atteso da anni.

Il testo di cui disponiamo oggi, dunque, può essere di fatto considerato l'esito di un compromesso politico, e se da una parte è vero che il disegno originario avrebbe dato alla materia un inquadramento di ben più ampio respiro, dall'altra la L. 205 consegna comunque garanzie e tutele ai laureati nella classe L-19 (Scienze dell'educazione e della formazione) e assicura loro il medesimo riconoscimento normativo che già da tempo hanno i laureati provenienti dalla classe SNT-2 (Professioni sanitarie e della riabilitazione)¹.

Nel prosieguo di questo articolo intendiamo soffermarci su due soli commi della L. 205, il 597 e il 598, attraverso i quali è stato affrontato un altro aspetto rilevante della questione, ovvero la posizione dei cosiddetti educatori “privi di titolo”: nell'individuare una qualifica universitaria di primo livello per i futuri educatori professionali socio-pedagogici, infatti, si poneva il problema di quale linea tenere nei confronti di tutti quei professionisti già inseriti nei servizi socio-educativi, ma privi di quella qualifica. Il fatto che nella “compressione” dal disegno di legge originario alla legge di bilancio questa parte sia stata mantenuta è, a nostro giudizio, molto significativo, perché evidenzia come al centro dell'impianto normativo sia sempre stata posta la qualità dei servizi educativi attraverso il riconoscimento delle competenze di chi vi lavora.

Come noto, i due commi in questione individuavano tre possibili strade per acquisire la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico senza doverla ottenere attraverso la laurea nella classe L-19: le prime due attraverso l'automatico riconoscimento dell'esperienza professionale maturata sul campo (titolari di contratti di lavoro a tempo indeterminato con anzianità di servizio di almeno dieci anni ed età superiore ai cinquant'anni ovvero con almeno vent'anni di anzianità di servizio); la terza attraverso la frequenza di un corso intensivo universitario di 60 CFU riservato a quanti, alla data di entrata in vigore della legge, si fossero trovati nella condizione di essere inquadrati nelle amministrazioni pubbliche a seguito di un concorso per educatori, di essere educatori da non meno di tre anni oppure di essere in possesso di un diploma di istituto o scuola magistrale conseguito entro l'anno scolastico 2001/2002. Proprio l'attivazione di tali corsi, prevista per un periodo transitorio di tre anni, è l'oggetto specifico del presente saggio, perché si è trattato di un'impresa ormai conclusa – la *deadline* del periodo transitorio era fissata al 31 dicembre 2020 – che ha rappresentato per molti atenei italiani e, in particolare, per i settori scientifico disciplinari di area pedagogica una sfida culturale e scientifica meritevole di essere analizzata per le tante implicazioni che ha avuto. Nel dettaglio verrà presentata l'esperienza condotta all'Università di Trieste, ove i corsi intensivi per la qualifica di educatori professionali socio-pedagogici si sono svolti per tre edizioni successive e hanno avuto origine da un processo virtuoso di progettazione condivisa con gli enti gestori dei servizi educativi territoriali e con la Regione Friuli Venezia Giulia.

1 Tale riconoscimento si è ulteriormente completato l'anno successivo, con l'art. 1, comma 517, della Legge 145 del 2018.

1. Il cambio di paradigma

Per la parte relativa all'erogazione dei corsi intensivi da 60 CFU rivolti agli educatori non qualificati, la L. 205 ha rappresentato un *unicum* per il sistema universitario nazionale, perché da una parte ha aperto le porte degli atenei anche a persone prive del titolo “minimo” per l'accesso a corsi universitari (il diploma di scuola secondaria superiore), dall'altra ha costretto il mondo accademico a misurarsi con un tipo di formazione diverso da quello consueto tanto dei corsi di primo e secondo livello, quanto delle specializzazioni post-lauream o dell'alta formazione.

Fatte salve alcune isolate eccezioni, la prima missione dell'Università – quella didattica – si configura prevalentemente come “formazione iniziale”, di norma rivolta a gruppi (relativamente) omogenei di studenti e studentesse ai/alle quali vengono trasmessi saperi e conoscenze in funzione di specifici obiettivi culturali e professionali. Si tratta di un modello di apprendimento che la letteratura tende a definire, appunto, “tradizionale” o “accademico” (Gardner, 2000; Robinson, 2012) e che, entro i limiti di un preciso mandato istituzionale, si traduce nell'articolazione di impianti didattici in cui il momento di acquisizione dell'apparato teorico deve necessariamente precedere quello della prassi.

Con i corsi intensivi da 60 CFU questo ordine logico è stato invertito, perché stabilendone l'attivazione il Legislatore ha chiesto alle università di rivolgersi a gruppi disomogenei di corsisti e corsiste (non solo per età, ma principalmente per livello di formazione in ingresso visto che avrebbero potuto accedervi tanto persone con la licenza media, quanto persone laureate o addirittura addottorate) la cui caratteristica principale consiste nell'aver costruito la propria professionalità in situazione, attraverso l'esperienza sul campo, senza essersi prima dotati di un quadro teorico-epistemologico di riferimento.

Rispetto all'impostazione consueta, insomma, ci si è trovati di fronte a un vero e proprio cambio di paradigma, con effetti anche sul piano organizzativo (orari di lezione, scelta dei materiali di studio, modalità di verifica degli apprendimenti) vista la particolare condizione dei corsisti, adulti, lavoratori e costretti a riprendere gli studi per un obbligo di legge e non certo per una propria scelta. La necessità di assumere una prospettiva formativa diversa si coglie anche dalle raccomandazioni con cui il CUN, nell'adunanza del 3 luglio 2018, ha espresso il proprio parere sull'attivazione di tali corsi:

Il corso intensivo di formazione – si legge nel documento – dovrà fornire ai partecipanti i quadri di riferimento teorico-metodologici utili a sistematizzare la cultura professionale di base nelle scienze dell'educazione e della formazione, affinando saperi e competenze specifiche, metodi e tecniche di lavoro e di ricerca utili a gestire attività di educazione e formazione nei diversi servizi educativi e formativi.

Sempre il CUN, inoltre, esortava gli atenei a considerare la “variegata composizione dell'utenza”, la “specificità dei profili dei partecipanti” (adulti lavoratori, spesso legati a forme contrattuali precarie) e, dunque, ad optare per modalità di insegnamento collaborative e partecipative, “adatte a favorire processi di riflessione critica sull'esperienza professionale maturata”.

A questo genere di attenzioni, l'Università di Trieste ha voluto aggiungere due ulteriori. La prima è consistita nel coinvolgere gli enti gestori di servizi socio-educativi territoriali – principalmente appartenenti al mondo della cooperazione sociale e del terzo settore – fin dalla progettazione del corso, in modo tale da raccogliere bisogni, aspettative, suggerimenti. Da questa positiva collaborazione, ad esempio, è giunta anzitutto la conferma di una forte domanda di “teoria”, tradotta a livello curricolare in un modulo iniziale che contemplasse la pedagogia generale e l'epistemologia pedagogica per passare in seguito agli aspetti metodologico-progettuali dell'intervento educativo; inoltre, l'aver interpretato l'attivazione dei corsi intensivi da 60 CFU come “impresa comune e condivisa” ha responsabilizzato le cooperative sociali a fare la propria parte sul piano della motivazione: grazie alla loro azione preventiva, infatti, la grande maggioranza dei corsisti ha perfettamente colto la ratio della legge e ha interpretato come una straordinaria opportunità di crescita professionale quella che, altrimenti, avrebbe potuto essere vissuta come un'imposizione, per giunta onerosa. Proprio alla questione degli oneri è stato rivolto il secondo scrupolo, ovvero fare tutto il possibile per proporre il corso intensivo ad un costo sostenibile per gli educatori, i cui contratti di lavoro – come ha colto lo stesso CUN – sono spesso a tempo determinato e non certo particolarmente remunerativi. Su questo specifico aspetto è intervenuta la seconda interlocuzione, questa volta con la Regione Friuli Venezia Giulia, interpellata come portatrice d'interesse rispetto al tema della qualità e della funzionalità dei servizi

socio-educativi sul territorio: l'esito del confronto è stata l'erogazione di un congruo finanziamento all'Università di Trieste per abbassare le quote di iscrizione ben al di sotto della cifra "standard" calcolata per ciascun CFU erogato.

Sul fronte didattico, la prima edizione del corso intensivo si è svolta interamente in presenza nell'anno accademico 2018/2019: anche per l'elevato numero di iscritti (quasi trecento) si è trattato di un'edizione di "rodaggio", soggetta a vincoli logistico organizzativi piuttosto stringenti, ma comunque utile ad avviare il cambio di paradigma di cui si è detto. È stato a partire dalla seconda edizione, nell'anno accademico 2019/2020, che alcune condizioni di esercizio sono state tramutate in nuovi assunti formativi, inducendo lo staff docente ad esplorare traiettorie didattiche solitamente poco frequentate nei percorsi accademici di primo e secondo livello. Il trovarsi di fronte a una platea di professionisti del lavoro educativo, la cui richiesta principale consiste nel situare l'esperienza entro cornici teorico-epistemologiche (e non il contrario) ha suggerito di valorizzare forme di "apprendimento riflessivo", come del resto indicano le principali teorie nel campo dell'educazione degli adulti. Dal modello andragogico di Knowles (*Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, 1993), all'approccio riflessivo di Schön (*Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, 1993), all'apprendimento esperienziale di Kolb (*Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, 2014) – per citare i nomi più noti – si coglie chiaramente come l'apprendimento in età adulta sia indissolubilmente legato alla capacità di elaborazione dell'esperienza e, dunque, all'esistenza di spazi adeguati affinché ciò avvenga strutturalmente e secondo una precisa direzione di senso. Richiamandoci a Knowles si potrebbe affermare che la ratio con cui è stato concepito il corso intensivo per educatori socio-pedagogici corrisponde alla differenza segnalata dal pedagogista americano tra la formazione rivolta alle persone adulte e l'insegnamento scolastico-accademico, rispettivamente regolate da un modello *processuale* e *contenutistico*: ciò non significa che i corsi rivolti a professionisti adulti, come nel caso degli educatori, siano privi di contenuti, ma ciò che li dovrebbe caratterizzare è il modo in cui quei contenuti vengono acquisiti, ovvero non come esito di una ricezione passiva, bensì attraverso un processo – appunto – di attribuzione di significati a ciò che si fa, non sempre con piena consapevolezza, nel quotidiano.

2. L'elaborazione dell'esperienza attraverso i focus group

A partire dalla seconda edizione, come detto, lo staff di progettazione del corso ha voluto introdurre, accanto alle lezioni frontali, una modalità attiva e partecipativa di giustificata messa in relazione tra i contenuti teorici, che i partecipanti andavano acquisendo, e quella "conoscenza tacita" (Polanyi, 1958) che di fatto costituisce il robusto sostegno professionale dei tanti educatori in servizio iscritti al corso intensivo. In accordo con le riflessioni di Marradi, secondo cui quel tipo di conoscenza è esplicitabile "con grande sforzo e in occasioni particolari" (Marradi, 2003, p. 321), si è voluto realizzare uno spazio dedicato in cui questa *fatica dell'esplicitare* potesse divenire feconda e promuovere quell'*habitus* riflessivo di cui si è già detto più sopra. Assumendo che le diverse declinazioni dell'educativo, incarnate dai corsisti nei loro contesti, non avrebbero permesso, nella didattica d'aula pur partecipativa, di entrare nelle logiche lavorative ed organizzative di afferenza, si è deciso di dare forma a delle *occasioni particolari* per esplicitare le conoscenze tacite e metterle in dialogo con gli apprendimenti: ciò si è concretizzato attivando alcune sessioni facoltative di focus group², che hanno permesso sia di *mappare* le provenienze lavorative dei corsisti sia di accompagnarli in un lavoro di ridefinizione *in itinere* della loro professionalità e della loro appartenenza organizzativa. A fronte di possibili altri strumenti per rilevare il pensiero riflessivo dei partecipanti, la scelta da parte dello staff docente di utilizzare questa modalità è stata dettata dal preciso impegno di ridurre quella *distanza* che le tradizionali forme didattiche accademiche spesso inducono: l'attivazione, dunque, di momenti dialogici ha trovato ragione nel fatto che chi opera in educazione conosce il lavoro di *équipe* e il valore del

2 I riferimenti bibliografici principali seguiti per la realizzazione dei focus group sono stati: I. Acocella, *Il focus group: teoria e tecnica*, FrancoAngeli, Milano, 2015; A. C. Baldry, *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*, Carocci Editore, Roma, 2005; C. Bezzi, *Fare ricerca con i gruppi*, FrancoAngeli, Milano, 2013; S. Corrao, *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

confronto tra pari e pratica un costante esercizio di esplicitazione (sia orale sia scritto) dei propri contenuti di lavoro.

I focus group si sono posti l'ambizioso obiettivo di indagare attraverso la viva voce dei corsisti, in un contesto dialogico non valutativo e alternativo alle forme della didattica tradizionale, quale fosse la percezione della spendibilità, della significatività e del rilievo dei contenuti d'aula nella quotidianità professionale che nel frattempo ciascun corsista stava agendo. Attivati nella seconda edizione mentre il percorso si svolgeva in presenza, gli incontri sono stati ancora più importanti da marzo 2020 (con l'obbligato passaggio alla modalità on line dovuto alla pandemia da Covid-19) per mantenere una relazione attiva con i corsisti, i quali hanno percepito questi momenti utili per tenere salde le relazioni costruite e rendersi vicendevolmente partecipi del modo in cui il proprio agire professionale stava procedendo nel tempo, sia durante il lock-down sia nei tempi seguenti, comunicandosi i relativi adeguamenti portati alla vita dei rispettivi servizi educativi.

All'interno dei focus group³ il setting si è presentato come un tempo di confronto e di "leggerezza" rispetto alle fatiche lavorative quotidiane: accanto ad esse, infatti, con una cadenza quindicinale, si inseriva una giornata dedicata esclusivamente alla formazione accademica, al filo teorico, metodologico, scientifico che di volta in volta andava a rivisitare, sollecitare, interrogare, mettere in crisi e *ripulire*⁴ le proprie certezze professionali. Giacché la condizione essenziale per poter prendere parte al corso intensivo era proprio quella di avere alle spalle almeno tre anni di lavoro educativo documentato, in molti casi quella dotazione di ingresso era molto più ampia e datata, e perciò anche più lontana dalla dimestichezza al rigore dello studio e all'organizzazione personale che esso comporta. Per questa ragione, l'utilizzo del focus group è parso il dispositivo migliore a garantire la realizzazione di quanto indicato (ed espresso già più sopra) dal CUN, ovvero di tenere fede alla natura professionalizzante del percorso, valorizzando il più possibile il patrimonio esperienziale dei partecipanti, guadagnato anche attraverso le occasioni formative ed autoformative in servizio che necessariamente caratterizzano la professionalità educativa, agita sempre all'interno di organizzazioni contestualizzate secondo chiare matrici identitarie sociali e comunitarie.

Ciò che da ogni incontro è emerso con forza, infatti, è stata la consapevolezza, per ogni partecipante, di essere parte di un cerchio più ampio, ovvero le organizzazioni di appartenenza: se, come accuratamente osservato da Gabassi, "la vita soggettiva al lavoro è la rappresentazione, tradotta in comportamento, di come ognuno di noi elabora il suo personale pensiero organizzativo" (2014, p. 11), i focus group hanno fatto emergere non solo la natura della specifica risposta educativa dei vari servizi, ma anche il fatto che proprio il percorso formativo riportasse in ogni passaggio ordine e chiarezza rispetto alla necessità progettuale e alla centratura relazionale di qualsiasi intervento realizzato nell'operatività quotidiana. Inoltre, il far convergere, dialogare, confrontare tra loro declinazioni educative professionali così tanto diverse ha rafforzato un'ulteriore consapevolezza: come scrive Rossi, 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).

- 3 In tutto sono stati organizzati 4 focus group, composti da 15 persone ciascuno, che si sono incontrati 3 volte durante lo svolgimento delle 3 macro-aree in cui si è articolato il percorso annuale dei 60 CFU, ovvero: pedagogia generale e sociale, socio-psicologica, pedagogia speciale e sperimentale. Nel dettaglio, i 60 educatori (di cui 47 femmine e 13 maschi) avevano un'età compresa fra 25 e 57 anni, provenivano dal Friuli Venezia Giulia (56) e dal Veneto (4). Gli anni di esperienza professionale variavano da 3 a 22, con una media di 7 anni di impiego presso servizi educativi che spaziavano in tutti gli ambiti previsti dal comma 594 della L. 205.
- 4 L'immagine del "fare pulizia" all'interno del proprio vissuto professionale è stata più volte evocata all'interno degli incontri, specialmente intendendo con questa azione la possibilità di utilizzare quale filtro per il proprio agire educativo l'*habitus epistemologico* che il corpus teorico-disciplinare ha promosso, pur nella difficoltà della sua progressiva acquisizione.

Le sessioni di focus group si sono dimostrate occasioni ideali per fare della propria esperienza (e delle proprie teorie ingenuie sottostanti) un oggetto di pensiero e di costruzione-ricostruzione di significato: la consapevolezza dell'appartenenza ad una categoria professionale generativa, che non conclude la sua azione nei diretti termini dell'incontro, ma la cui estensione arriva fino ai territori, interni ed esterni delle geografie educative, è maturata non come un esito ma come un *processo* e la sua scia feconda si è dispiegata immaginando nuovi scenari organizzativi, nuovi servizi futuri, nuove modalità per rispondere adeguatamente alla domanda educativa dei contesti di appartenenza.

3. Processi di significazione: dall'esperienza personale all'aula per costruire una visione di futuro

La terza e conclusiva parte del contributo intende offrire delle riflessioni in merito alla rilevanza del processo attivato all'interno dei focus group, a partire da alcune considerazioni emerse dai partecipanti in quelle sedi: esse da un lato restituiscono l'immagine di quelle geografie dove si declinano le caratteristiche fondamentali dell'agire professionale e, dall'altro, fanno emergere l'eco del guadagno professionale, personale e plurale, del percorso formativo dei 60 CFU. Si cercherà soprattutto di mettere in luce gli aspetti fecondi che il processo dei focus group ha generato, perché loro tramite

l'interazione permette un confronto immediato delle opinioni espresse; consente infatti ai partecipanti di formare il proprio punto di vista, confrontandosi con gli altri presenti, definendo meglio la loro posizione e acquisendo maggiore consapevolezza delle proprie idee, secondo un procedimento di *sharing and comparing* [...] che porta all'esplicitazione e al chiarimento delle posizioni individuali. Inoltre, l'interazione può aiutare a chiarire le informazioni emerse durante la discussione, dal momento che aiuta i presenti a esplicitare il loro patrimonio concettuale e il significato che attribuiscono ai vari termini che usano" (Acocella, 2015, p. 184).

Condivisione e comparazione si sono intrecciati dialogicamente ed armonicamente all'interno del percorso, portando una valorizzazione dei patrimoni singoli dei partecipanti e fungendo da collante di significato per i contenuti disciplinari acquisiti, per giungere a costituire un *plus* di costrutti professionali da poter spendere poi non solo per se stessi ma in un generoso processo di ulteriore condivisione con i colleghi dei diversi contesti di appartenenza. Procederemo, dunque, riportando fedelmente alcuni contributi emersi all'interno dei focus group ed organizzandoli in tre grandi categorie tematiche, per poi argomentare, in chiusura, gli elementi salienti del guadagno professionale, sia personale sia organizzativo, cui essi conducono. Prendiamo l'avvio dalla *figura* e dalla *postura professionale*, su cui i partecipanti ai focus si sono espressi così:

- educatore 1: "Ho compreso che lo spazio sociale dell'educatore è un continuo impegno politico, in cui si è chiamati a dare definizione del ruolo, dei processi, dei meccanismi lavorativi che spesso sono dettati dall'abitudine: in questo percorso essi sono stati collocati in un'ottica di senso, di cambiamento positivo, di arricchimento, di giusta collocazione. Il percorso mi ha riorientato, è stato generativo: valorizzare le risorse è stato riattivante ma anche *sofferente*";
- educatrice 2: "Questo percorso mi ha aperto un universo: ho imparato tante cose, sono riemerse tante conoscenze apprese in passato, ma il corso mi ha dato modo di pensare che si possono aprire nuove possibilità. È utile acquisire nuovi saperi, riconoscere il valore e il lavoro che l'educatore fa in tanti servizi differenti";
- educatrice 3: "Ciò che mi ha toccato di più è il tema della tutela, perché il lavoro dell'educatore è delicato: accompagna chi ci è vicino, guarda e riguarda l'essere umano, specialmente quando lavoriamo con minori e con famiglie in difficoltà".

La dimensione cruciale è legata, in questo caso, alla consapevolezza che il lavoro educativo non è solo a beneficio dei singoli ma si configura quale *impegno verso la comunità e nella comunità*: la *postura*, esito composto e complesso di saperi e di atteggiamenti, assume rilievo sia entro la comunità professionale sia nel costruire credibilità culturale e sociale nei contesti di esercizio.

In merito alla *declinazione professionale nei contesti*, nel rapporto virtuoso tra teoria e prassi, altri partecipanti hanno riportato le seguenti affermazioni:

- educatore 4: “Lavorare in servizi diversi (nido, adolescenza, disabilità...) non è facile, soprattutto quando si passa, all’interno di una stessa giornata, da un servizio all’altro e bisogna dialogare con linguaggi diversi, avere interlocutori diversi, declinare ogni volta la propria professionalità sulla base delle condizioni che caratterizzano quel dato servizio”;
- educatore 5: “Ho imparato la giusta distanza: prima ero un educatore accorato, che forse usciva dai confini, adesso so che devo prendere una posizione e tenerla. Apprendere, ri-apprendere, formarsi, acquisire anche una definizione del ruolo, che prima forse davo per scontato, è un lavoro continuo. Il corso mi ha dato la possibilità di conoscere anche altri ambiti che possono essere utili per un futuro: la professione è sempre la stessa, ciò che cambia sono i modi della relazione educativa”;
- educatrice 6: “Fare l’educatore significa anche ‘sentire, percepire’ ma questo da solo non basta. La teoria ha dato consapevolezza, per me è stato un modo per avere una conferma: è stato un importante momento di crescita anche personale e di acquisizione di maggior sicurezza. La formazione è anche faticosa, ma senza fatica non si cresce”.

L’attenzione specifica, che qui abbiamo rilevato, pone rilievo al fatto che l’identità educativa, pur univoca, chiede di saper adeguare e declinare il proprio *sé professionale* in modalità tra loro diverse e dipendenti dalle specifiche condizioni di esercizio dei contesti: in questo delicato lavoro di declinazione la teoria si pone quale matrice generativa di possibilità e di opportuni adeguamenti. Per quel che attiene, invece, alla *maturazione professionale*, relativamente a quanto il percorso abbia portato “ordine” e “pulizia” nei propri costrutti operativi, i partecipanti hanno espresso le loro riflessioni come segue:

- educatore 7: “Ho sfruttato il corso per mettere ‘nero su bianco’ ciò di cui mi occupo: aggiornarsi, mettersi in gioco, mettersi in discussione è un modo per arricchirsi e mi ha permesso di aggiungere quelle parti teoriche che non avevo. È importante adattarsi, di volta in volta, alle persone e alle situazioni, non fermarsi a quello che si è sempre saputo, modellarsi assieme ai tempi e alle circostanze”;
- educatore 8: “Per me è stato molto motivante l’impianto teorico di supporto e ho trovato grande sostegno nei colleghi, non mi sono sentito solo. Io sono innamorato del mio lavoro e in questo percorso ho potuto scoprire l’importanza della teoria e della prassi, ho cercato di fare mie alcune tecniche, altre le ho messe in discussione. È stata insomma una maturazione professionale importantissima capire che una nostra minima azione può riverberarsi, negli altri, in moltissimi modi”;
- educatore 9: “Il percorso mi ha permesso di fare chiarezza e in un certo modo di fare *pulizia* tra i concetti, specificando e rendendo più chiari e distinti alcuni, eliminando altri, *purificando* altri ancora da cristallizzazioni di comodità che gli anni di lavoro hanno creato. Dall’inizio del percorso ha preso il via per me un costante lavoro di precisione, per dare ordine a tante conoscenze sparse che ora hanno trovato una loro precisa collocazione”.

Quest’ ultima categoria tematica si apre a numerose riflessioni, attinenti al tema della crescita professionale come *compito permanente* che anche le organizzazioni devono assumersi come impegno. L’aggiornamento in servizio, sulla base di queste riflessioni, dovrebbe configurarsi come *processo di risignificazione ordinata* del proprio agire alla luce di quadri teorico-concettuali in grado di caratterizzare in forma coerente il proprio sistema professionale. Il percorso intensivo 60 CFU è stato sperimentato e vissuto, dunque, come un processo di acquisizione di conoscenze teoriche ma non di meno come un’occasione preziosa per attribuire un significato diverso e ulteriore al proprio agire educativo quotidiano. È stato davvero interessante, infatti, per lo staff docente verificare ancora una volta quanto sia diverso un percorso accademico per studenti da uno strutturato per lavoratori, per persone che sono implicate quotidianamente nei contesti e si misurano con la loro complessità, mediando continuamente tra le diverse condizioni di esercizio che mettono alla prova la capacità di tenere fermo un quadro teorico declinandolo sapientemente in quella realtà che porta la domanda educativa.

Ciò che ancora emerge dai contributi sopra riportati è che il guadagno più significativo non è dato dall’aver acquisito alcune cornici teoriche, ma di poterle intravedere nel proprio contesto professionale

avendo fatto propri gli strumenti per leggere ed interpretare la realtà e per poter agire su di essa, con quell'intenzionalità trasformativa che caratterizza l'impegno educativo. Questa consapevolezza, poi, non si ferma qui, travalica i confini della propria soggettività professionale e si apre, qualificandola, alla comunità lavorativa di appartenenza, contribuendo a modificare e migliorare anche le pratiche organizzative, per renderle sempre più rispondenti ai bisogni educativi dei territori, e generando, al contempo, una certa *visione di futuro*. E questo è forse il miglior esito di un percorso accademico che ha inteso formare non dei meri operatori del sociale ma degli intellettuali sociali e culturali, capaci di assumere posizioni etiche di fronte alle politiche nell'impegno verso le comunità.

Riferimenti bibliografici

- Acocella I. (2015). *Il focus group: teoria e tecnica*. Milano: FrancoAngeli.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- CUN (2018). Richiesta di 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. In: <https://www.cun.it/uploads/6898/corsointensivoformazione.pdf?v=> (ultima consultazione: 14/08/2022).
- Del Gobbo G. (2018). Potenzialità del Corso "Educatore professionale socio-pedagogico" per il miglioramento della QA dei corsi L-19 nel quadro del Processo di Bologna. *Form@re*, 18(3): 126-141.
- Gabassi P. G. (2014). Il tempo e la soggettività lavorativa. In P.G. Gabassi, M.L. Garzitto (Eds.), *Persone, lavoro, organizzazione. Una lettura psicologica della vita organizzativa* (pp. 11-21). Milano: FrancoAngeli.
- Gardner H. (2000). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Iori V. (Ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Knowles M. (1993). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Kolb D. A. (2014). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River: Pearson.
- Marradi A. (2003). Il ruolo della conoscenza tacita nella vita quotidiana e nella scienza. In F. Lazzari, A. Merler (Eds.), *La sociologia della solidarietà* (pp. 321-336). Milano: FrancoAngeli.
- Polanyi M. (1958). *Personal Knowledge. Toward a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge.
- Robinson K. (2012). *The Element*. Milano: Mondadori.
- Rossi B. (2005). Innovazione e apprendimento nelle comunità di pratiche. Materiali di pedagogia delle organizzazioni. In B. Rossi (Ed.), *Sviluppo professionale e processi di apprendimento. Nuovi scenari lavorativi*. Roma: Carocci.
- Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.