

NUMERO ONLINE
www.erickson.it/studiumeducationis



Rivista per le professioni educative

STUDIUM EDUCATIONIS

1

febbraio 2010
RIVISTA QUADRIMESTRALE

Erickson

STUDIUM EDUCATIONIS

Vol. 3, n. 1, febbraio 2010

STUDIUM EDUCATIONIS

La rivista esce tre volte l'anno (due volte on line e una volta in forma cartacea).

L'abbonamento si effettua versando € 21,00 (per abbonamenti individuali); € 25,00 (per Enti, Scuole, Istituzioni); € 32,00 (estero); € 18,00 (per studenti universitari) sul c/c postale n. 10182384 intestato a Edizioni Centro Studi Erickson, Via del Pioppeto 24 – 38121 TRENTO, specificando l'indirizzo esatto.

L'abbonamento dà diritto alle seguenti agevolazioni:

1. sconti speciali su tutti i libri Erickson;
2. sconto per l'iscrizione a convegni, corsi e seminari organizzati dal Centro Studi Erickson.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi compilando e spedendo, entro il 31 gennaio, il relativo modulo scaricabile dal sito www.erickson.it, sezione «Riviste». La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

Ufficio abbonamenti
Tel. 0461 950690
Fax 0461 950698
info@erickson.it

Registrazione presso il
Tribunale di Trento n. 1346
del 08/01/2008

Dir. resp. Diega Orlando Cian

Direzione

Diega Orlando Cian
Professore ordinario emerito
(Scienze della Formazione, Padova)

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensione e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione della rivista:

diega.orlando@unipd.it
Dipartimento di Scienze dell'Educazione,
Piazza Capitaniato 3, 35139 Padova

Comitato scientifico

Mirella Chiaranda
(Scienze della Formazione, Padova)

Gino Dalle Fratte
(Lettere e Filosofia, Padova)

Renato Di Nubila
(Scienze della Formazione, Padova)

Luciano Galliani
(Scienze della Formazione, Padova)

Alberto Granese
(Scienze della Formazione, Cagliari)

Bianca Rosa Grassilli
(Scienze della Formazione, Trieste)

Sira Serenella Macchietti
(Scienze della Formazione, Siena)

Susanna Mantovani
(Scienze della Formazione, Milano Bicocca)

Giuseppe Milan
(Scienze della Formazione, Padova)

Giuliano Minichiello
(Scienze della Formazione, Salerno)

Ferdinando Montuschi
(Scienze della Formazione, Roma 3)

Michele Pellerey
(Scienze della Formazione, Università Pontificia Salesiana, Roma)

Agostino Portera
(Scienze della Formazione, Verona)

Jean-Pierre Pourtois
(Université du Mons-Hainaut, Belgio)

Roberto Roche Olivar
(Università Autonoma di Barcellona, Spagna)

Luisa Santelli Beccegato
(Scienze della Formazione, Bari)

Carla Xodo
(Scienze della Formazione, Padova)

Giuseppe Zanniello
(Scienze della Formazione, Palermo)

Comitato di redazione

Giuseppe Milan
(professore ordinario caporedattore)

Mirca Benetton
(ricercatore)

Chiara Biasin
(professore associato)

Roberta Caldin
(professore associato)

Alessandra Cesaro
(ricercatore)

Mino Conte
(professore associato)

Emma Gasperi
(ricercatore)

Paola Milani
(professore associato)

Emanuela Toffano
(professore associato)

Patrizia Zamperlin
(professore associato)

Orietta Zanato
(professore associato)

Coordinatore del Comitato di Referee

Sira Serenella Macchietti

Numero a cura di

Roberta Caldin
Alessandra Cesaro

Segreteria di redazione

Luca Agostinetto

Redazione

Roberta Tanzi

Impaginazione

Lorenza Faes

© 2010 Edizioni Erickson
Via del Pioppeto 24 – 38121 TRENTO

Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione e la commercializzazione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore. È consentita la stampa ad esclusivo uso personale.

Studi e ricerche

- ANDREA CANEVARO
Carcere o Carceri? 5
- ANDREA CANEVARO
Marginali, devianti... rispetto a chi? A cosa? 15
- FRANCESCO CODELLO
Francisco Ferrer e l'Escuela Moderna 19

L'educativo nelle professioni

- CHIARA BIASIN E CALINCA FINOTTI
L'educatore e le immagini del suo ruolo 35
- SARA DONINI
Il Gruppo Abele al carcere minorile di Torino «Ferrante Aporti» 49

Leggere l'esperienza

- JOLI GHIBAUDI
La riabilitazione delle persone condannate 61
- LUCA AGOSTINETTO
Formazione al lavoro educativo: ragioni e risultati di un impianto modellistico 71
- ELISABETTA MADRIZ
Il Servizio civile nazionale: elementi di lettura e interpretazione pedagogica 81

Un'intervista

- ROBERTA CALDIN E ROBERTO DAINESE
Disabilità, dolore e educazione. Alcune riflessioni con Pino Tripodi 97

Recensioni

- a cura di Margherita Cestaro e Nicola Verza* 105

Rubriche

- EMANUELA TOFFANO MARTINI
«Che vivano liberi e felici...». Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York 109
- ANNA LUCIA PIZZATI
Quando il museo diventa una risorsa per la scuola: la mostra-convegno 127

Errata corrige. Si comunica che l'autore dell'articolo *Decisione e responsabilità: capacità etica e deontologia professionale nell'insegnamento*, apparso sul numero 3 – 2009 di «*Studium Educationis*», è Mino Conte e non, come erroneamente indicato, Carmelo Conte. Ce ne scusiamo con l'autore e con i lettori.

Formazione al lavoro educativo: ragioni e risultati di un impianto modellistico

di Luca Agostinetti

Dottore di ricerca in Sociologia, Servizio Sociale e Scienze della Formazione, Università di Trieste

1. Premessa

I risultati, ai quali il titolo del presente contributo fa riferimento, sono quelli legati alla qualità del lavoro oggi espressa dell'Associazione Si Minore Onlus di Trento, una realtà educativa che, principalmente attraverso gruppi appartamento residenziali, si occupa di minori in difficoltà. Negli ultimi cinque anni tale Associazione ha vissuto una marcata riorganizzazione e una vera e propria rifondazione pedagogica, quest'ultima resa possibile da un profondo lavoro formativo.

Il presente contributo, per questioni di spazio e opportunità, non può approfondire la mole dei materiali e dei passaggi formativi intercorsi, né intende soffermarsi sull'articolazione attuale del lavoro educativo in Si Minore, ma si propone di dar conto delle ragioni e dei risultati resi possibili grazie all'adozione di un originale impianto formativo di matrice modellistica. Già dalla breve analisi che seguirà, si ritiene che tale logica d'impianto (nel frattempo già avviato anche in altre realtà organizzative) possa essere una delle più solide, proficue e sostenibili per lo sviluppo di organizzazioni e di professionalità educative.

2. La rilevanza della formazione alla professionalità educativa

Per diversi aspetti, quello presente è un periodo profondamente segnato dalla necessità di formazione professionale (necessità compresa o solo dichiarata)

e da una sua pratica effettivamente piuttosto diffusa (Quaglino, 2005), anche nell'ambito delle professionalità educative.

Come è comprensibile, sono invece da chiarire, da una parte, la reale comprensione della necessità e della valenza formativa, dall'altra, la qualità dei percorsi proposti e praticati.

Sul primo aspetto, le incertezze e le dinamicità postmoderne (Bauman, 2007; 2008; Beck, 2009) impongono, maggiormente rispetto al passato, il bisogno di sostegno all'articolazione delle competenze nelle professionalità educative, sia nei termini di un loro approfondimento sia in quelli di una loro continua risignificazione in ordine alle mutevoli sfide educative.

Tale intendimento, venendo così al secondo aspetto precedentemente menzionato, non può risolversi in una formazione qualsiasi, poiché, se priva di fondamento e salda intenzionalità pedagogica, ineluttabilmente essa tenderebbe ad appiattirsi in forme burocratiche, autoreferenziali, ripetitive e, in buona sintesi, inefficaci. È l'emergenza educativa contemporanea (Dalle Fratte e Macchietti, 2008) a imporre una formazione alla professionalità educativa di alta qualità, ossia commisurata alla complessità delle sfide oggi in gioco.

In generale, infatti, lo stesso costrutto di professionalità appare complessificato: la professionalità, oggi, «si è – ad un tempo – specializzata e generalizzata. [...] Include, certamente e in primo luogo, la competenza di tecniche specifiche, sempre più ricche, complesse e sofisticate in ogni campo, ma esige anche la capacità di affrontare il costante mutamento delle tecniche stesse e dei confini dell'operare (cioè del “campo”) e, quindi, di dominarlo, teoreticamente nella sua identità in sviluppo.

E ciò vale dalle professioni più “alte” a quelle più “basse”» (Cambi, 1999, p. 17).

In risposta ai contesti odierni, ciò che viene richiesto ai diversi ordini di operatori educativi è di padroneggiare una professionalità al contempo solida nel suo impianto teorico/metodologico e flessibile sulle strategie, riletture e pratiche; una professionalità capace cioè di giustificazione, valutazione e trasferibilità (secondo una valenza che implica il dovere dell'intersoggettività), ma allo stesso tempo in grado di modellarsi sulla base dei mutevoli bisogni del contesto di riferimento e delle problematiche/potenzialità delle persone assunte nella relazione educativa.

La formazione (di base e continua), in questi termini, è uno dei percorsi conaturati e ineludibili (Biasin, 2003), una sorta di attitudine necessaria (Perrenoud, 2002) per lo sviluppo e la cura di una siffatta professionalità educativa: la specifica complessità dell'essere e del fare educativo, la chiarificazione e l'ampliamento dei saperi, la dinamicità socio-culturale, l'evoluzione normativo-organizzativa impongono al professionista dell'educazione (come a ogni ente educativo in cui tale professionalità viene esercitata) una costante tensione verso il perfezionamento del proprio impianto logico-operativo, l'aggiornamento del complesso di conoscenze, lo sviluppo delle abilità, l'articolazione delle strategie operative che costituiscono lo specifico delle professionalità educative.

3. Quale formazione? Teoria e pratica nel lavoro educativo

Per definire i caratteri decisivi e le qualità più idonee dei percorsi formativi, è necessario far emergere alcuni specifici fondamentali della professionalità educativa.

In corrispondenza a una delle più radicali polarità della pedagogia (intesa come scienza pratico-prescrittiva), le professionalità educative si misurano sulla difficoltà e necessità di raccordo tra un piano teorico-regolativo e uno pratico-attuativo. Spesso gli operatori percepiscono come antitetiche queste polarità: la prima è vissuta come un «lusso aggiuntivo» (se desiderata) o «un'inutile incombenza» (se dovuta), che finisce per risolversi in un astrattismo estraniante dalle problematiche concrete e quotidiane del proprio lavoro. La polarità opposta, quella pratico-attuativa, è invece quasi sempre percepita come un'urgenza, sulla quale si riversano le attenzioni e si svuotano le energie, rimanendo spesso ingarbugliati negli intrecci delle casistiche, nelle eccezioni delle problematiche, negli inseguimenti delle evenienze. Incapace di assumere alla radice tanto il versante teoretico quanto quello pratico, l'educatore è costretto in risposte che non riescono a connettere un piano all'altro, ma che si immobilizzano in schemi interpretativi rigidi, in risposte stereotipate o estemporanee, in letture vaghe e approssimative. Ne consegue una debolezza d'insieme del lavoro educativo come dell'armamentario (teoretico-metodologico) disponibile: in tale spazio di indeterminatezza l'educatore finisce per smarrirsi e costringersi quindi nelle direzioni o di una pratica *naïf*, o in quella di una rigidità priva di reale fondamento. È anche a tale bisogno che una formazione al lavoro educativo deve saper rispondere.

4. Competenze e professionalità educativa

Nel definire la migliore congruità per un impianto formativo d'ordine educativo, è opportuno soffermarci brevemente sulle competenze richieste oggi alla professionalità educativa, tanto dalla realtà quanto dalla teoresi pedagogica.

Sul primo piano, quello della realtà odierna, possiamo facilmente constatare che «le professionalità educative risultano oggi professionalità difficili» (Cambi, 2003, p. 43): a esse viene richiesto un ordine di competenze in grado di rispondere alla dinamicità e complessità dei bisogni sociali e delle istanze educative, articolandosi nelle direzioni dell'ideazione e progettazione, della cogestione del servizio, fino a quelle dell'attuazione e della verifica dell'azione educativa.

Sul versante teoretico, la riflessione pedagogica si sta da tempo dedicando alla chiarificazione e analisi del concetto di competenza, come testimoniano, tra gli altri, i lavori della VII Biennale Internazionale per la Didattica Universitaria (svoltasi a Padova il 3-4 dicembre 2008 e che si è centrata sul tema «Università, istanze sociali, formazione e sviluppo delle competenze»). Pur non potendo in questa sede approfondire i diversi filoni tematici, pare utile riprendere alcune convergenze e direzioni significative.

Si è sostanzialmente concordi nel ritenere le competenze non riducibili a una mera pluralità di saperi, di *skills*, di attitudini, né a sole abilità osservabili; piuttosto, la competenza esprime un «insieme integrato» degli elementi appena ricordati, che deve parimenti tradursi in capacità realizzativa all'interno di contesti organizzati (Galliani, 2004). In quanto «proprietà emergenti» (Cepollaro, 2001, p. 37) all'interno di pratiche situate, le competenze «presiedono a processi d'azione e di decisione e da cui dipende la qualità di una prestazione» (Meghnagi, 1998, p. 29). Esse sono così legate all'unitarietà della persona in grado di esprimerle e al compito professionale che questa è chiamata a realizzare (Pellerey, 2006).

Tale dimensione attuativa appare particolarmente rilevante in ambito educativo. Potremmo in tal senso parlare di competenze pedagogiche come competenze *pratico-progettuali*, capaci cioè di assumere la realtà e agire su di essa in termini giustificati per una promozione finalistica, ossia per la realizzazione di un cambiamento d'ordine educativo.

La competenza pedagogica, in sintesi, «non si identifica né con le abilità, né con le capacità sviluppate, né con le conoscenze acquisite, ma richiede una specifica consapevolezza e padronanza della logica secondo cui progettare e attuare il proprio intervento professionale, coordinando conseguentemente e coerentemente gli apporti dei saperi scientifici teorici e pratici di riferimento» (Dalle Fratte, 2005, p. 93).

La complessità che già emerge dalle brevi considerazioni riportate sulla competenza ci porta dunque al problema della formazione alle competenze e alle professionalità educative. Su questo fronte ci pare che si siano avvicinate due impostazioni generali, che però forse necessitano entrambe di essere superate.

5. Polarità dell'approccio formativo e necessità di superamento

Una prima impostazione sulla formazione alla professionalità educativa viene ampiamente dichiarata come superata. Nondimeno, una considerazione sulla stessa appare utile sia per un principio di divergenza, sia per riflettere sulla sua persistenza in pratiche implicite. Ci riferiamo a una modalità formativa di tipo trasmissivo, secondo la quale il compito formativo si risolve in un trasferimento di buone conoscenze e buone pratiche, operazione sufficiente, quest'ultima, all'utilizzabilità dei saperi e delle prassi all'interno dei diversi ambiti lavorativi. Si è da tempo oramai concordi sul fatto che un approccio di tipo nozionistico, secondo il «modello della nutrizione» (Alessandrini, 2005a, p. 28) risulta ingenuo e semplificatorio, finendo per ridursi a un processo informativo piuttosto che realmente formativo.

A tale paradigma si è quindi «sostituito un approccio di derivazione socio-costruttivista, che ritiene la professionalità espressione della pratica, intesa come specifico contesto d'azione all'interno del quale il professionista sviluppa conoscenze e piani operativi negoziando e condividendo significati con gli attori coinvolti in situazione» (Grion, 2008, p. 54). È forse possibile considerare, tuttavia, che in opposizione agli sbilanciamenti sul versante teoretico di una formazione trasmissiva e nozionistica, gli approcci formativi che, in termini più o meno appropriati,

si rifanno a un paradigma costruzionista tendono a risolversi sul lato opposto, quello della pratica. Di qui, ad esempio, una delle derivazioni più seguite di tale impostazione d'ordine generale: quella della valorizzazione della riflessività e del portato conoscitivo al quale questa dischiude (Schön, 2006). È senz'altro necessario sostenere «la formazione al pensiero riflessivo sull'esperienza», creando «percorsi e occasioni formative che, sollecitando a stupirsi e a meravigliarsi, aiutino a imparare a pensare, ad apprendere dall'esperienza, a saper pensare ciò che si fa» (Mortari, 2003, p. 11). La capacità riflessiva e autoriflessiva concorre certamente in termini rilevanti a definire e mantenere una solida professionalità educativa. Tuttavia tale aspetto, per quanto necessario, non ci pare sufficiente. Occorre ancorare la propria flessibilità di lettura e risposta su strumenti che in ambito educativo devono essere essenzialmente d'ordine logico e fondativo.

È in questi termini che anche questo secondo approccio formativo di derivazione costruzionista ci pare superabile: non per gli aspetti di realtà che è capace di porre a istanza (come la socialità degli apprendimenti o la contestualizzazione delle competenze), ma in quanto paradigma unico e sufficiente all'elaborazione di un impianto formativo alle professionalità educative.

6. Logica modellistica: ragioni e portata

Anche sulla scorta delle precedenti considerazioni, nella definizione del percorso formativo di Si Minore si è optato per una sorta di «terza via» rispetto ai due comuni approcci precedentemente citati. Si è inteso cioè coniugare, secondo una visione della pedagogia come scienza pratico-prescrittiva, il versante teoretico a quello pratico di modo che tale nesso risulti utile sia alla causa della giustificazione dell'azione educativa, sia, in chiave euristica, a quella della sua realizzazione. «Il lavoro pedagogico [...] utilizza strumenti per la razionalizzazione e la regolazione delle esperienze» (Gaspari, 1995, p. 9): come ben sintetizza Antonia Cunti, l'educatore «opera una chiarificazione graduale e sistematica del fenomeno attraverso l'impiego di strutture teoriche [...]. La discriminante dell'agire professionale è, allora, nella circolarità *teoria-pratica-teoria*, poiché, per un verso, non esiste alcuna operatività che non sia suggerita dalle idee sulla realtà nella quale si agisce, pur se talvolta inconsapevoli, e, per l'altro, l'esperienza professionale arricchisce le capacità interpretative e di intervento del soggetto». L'autrice arriva così convenientemente a concludere che «la professionalità è fondamentalmente *creazione di una razionalità pratica*» (Cunti, 2005, p. 50), la stessa che definisce epistemologicamente il dover-essere del sapere pedagogico e del procedere educativo.

Si è trattato perciò di porre a fondamento dello schema formativo uno strumento (innanzitutto logico) che consentisse lo sviluppo e la realizzazione di tale specifica razionalità pedagogica, ricorrendo così al *Modello in pedagogia* (Dalle Fratte, 1986a). Tale modello, innanzitutto, può essere inteso come «lo schema di un processo», quello educativo, ossia anche come quella «struttura» necessaria a qualificare come pedagogico il pensare e il fare dell'educatore (Dalle Fratte, 1983,

p. 9). Esso si configura sia nei termini di «modello di logica di una teoria pedagogica», sia come «modello di teoria pedagogica» (Dalle Fratte, 1986b, p. 25), a indicare come il Modello in pedagogia delinea a un tempo un piano metateorico del discorso pedagogico e uno giustificativo/propositivo per l'elaborazione di una teoria pedagogica d'ordine scientifico.

Rimandando necessariamente alle fonti dirette l'approfondimento delle ragioni e della logica di funzionamento del Modello in pedagogia (si veda in particolare Dalle Fratte, 1986a), è qui necessario precisare che il modello codifica e formalizza i passaggi necessari all'agire pedagogico, che si fondano sull'assunzione di premesse d'ordine assiologico-valoriale e sull'ordinamento delle condizioni entro le quali dispiegare un percorso progettuale-attuativo «*congruente* con l'orientamento valoriale assunto in premessa, *pertinente* rispetto ai fini che la persona si prefigge di conseguire, *congruente* con le condizioni di esercizio dell'azione e infine *efficace* rispetto agli scopi stessi dell'azione» (Licata, 2005, p. 135). La possibilità migliorativa del percorso così individuato e del suo processo attuativo è garantita da procedure di falsificazione che consentono d'assumere sia le istanze connesse alle evenienze contestuali, sia le acquisizioni legate alla chiarificazione dei nessi teleologici e attuativi propri dell'educatore, sia, infine, il necessario spazio di libertà dell'educando che concorre significativamente a personalizzare gli esiti finali del lavoro educativo.

La portata del Modello in pedagogia non si esaurisce nella sua funzione giustificativa e fondativa del discorso pedagogico: su un piano realizzativo esso dispone di una rilevante proprietà euristica. A differenza di un generico «modello semantico», il Modello in pedagogia non si riduce a «costrutto ideale [...] che funge in qualche modo da schema interpretativo di un determinato ambito di realtà» (Galvan, 1983, p. 17), ma «si riferisce anche all'aspetto processuale mediante il quale l'operatore interviene sul campo, giungendo a prospettare la validazione (formale) e la falsificazione (sostanziale) del proprio sistema di pensiero e di azione» (Dalle Fratte, 1983, p. 9). È in tal senso che tra le essenziali considerazioni relative all'assunzione di un modello, come già affermava Metelli Di Lallo (1966), deve esservi quella della sua portata euristica: se «il processo euristico riguarda la soluzione di un problema di applicazione» (Bertoldi, 1983, p. 46), il Modello in pedagogia deve consentire tanto una giustificazione del processo educativo, quanto una guida per la sua ideazione, attuazione e controllo.

7. Modello e formazione: i risultati

Il Modello in pedagogia, ponendosi nella prospettiva della razionalità pratica propria dell'intendere pedagogico, appare dunque profondamente congruente rispetto alla complessità e alle finalità proprie di una formazione alla professionalità educativa, poiché «si presenta come strumento di riorganizzazione del discorso pedagogico ad ogni livello e di giustificazione dei criteri di selezione e di unificazione dei vari apporti delle scienze dell'educazione» (Dalle Fratte, 1986b, p. 25).

Ariguardo, i risultati formativi oggi rinvenibili nell'organizzazione e nel lavoro educativo di Si Minore sono evidenti. Per percorrerli sinteticamente, mostrando così le potenzialità dell'adozione modellistica in ottica formativa, può essere utile isolare due ambiti di risultato ai quali l'applicazione formativa del modello dischiude.

1. Il primo è legato all'aspetto con il quale si concludeva il precedente paragrafo e fa riferimento al portato euristico del Modello in pedagogia. Applicato alle condizioni di realtà, ossia ai diversi ordini contestuali nei quali essa è suddivisibile, e declinando quest'ultima all'interno del discorso pedagogico, il modello obbliga a una *chiarificazione* dei costrutti necessari alla logica pedagogica (a partire dagli assunti finalistici — antropologici e pedagogici — propri dell'agenzia educativa di riferimento e della deontologia dell'educatore) e *orienta* in termini giustificati la più opportuna traduzione realizzativa dell'intenzionalità pedagogica. Ne consegue che tanto il *Progetto pedagogico* (quale sistema di finalità) quanto il *Progetto educativo* (quale ordinato sistema di obiettivi e attività idonee all'attuazione dell'agire educativo) sono sorretti da un vigoroso processo ideativo che presenta un deciso carattere di originalità e di aderenza al contesto considerato, essendo determinato nei modi dell'«inferenza pratico-prescrittiva di natura ipotetica» (Dalle Fratte, 2004, p. 42) e attuato nei termini dello «stato progettuale» inteso come decisione sull'azione educativa, vale a dire come «possibilità decisa» (Dalle Fratte, 1995). Dall'altra parte, il Modello in pedagogia, come precedentemente argomentato, non dischiude solamente a un'ideazione, realizzazione e controllo dell'azione educativa, ma, nel medesimo momento, ne assicura il fondamento e la giustificazione. È in questi termini che è possibile individuare un importante carattere di *solidità* nei risultati dei percorsi progettuali nati dall'adozione del modello in ottica formativa e da una sua conseguente applicazione sul piano operativo.

2. Detto della solidità, vi è un secondo ordine di risultati che merita d'essere focalizzato.

Se «la formazione è sempre azione di sostegno al cambiamento» (Alessandrini, 2005b, p. 18), oggi tale cambiamento non può che proporsi nelle direzioni di quelle competenze educative pratico-progettuali (logiche, riflessive e realizzative della razionalità pedagogica) che abbiamo sinteticamente delineato nei precedenti paragrafi (in particolare nel terzo) di questo contributo.

L'adozione del Modello in pedagogia (soprattutto nella sua accezione di «modello di logica») promuove la definizione e l'esercizio di una professionalità educativa fondata su una logica pratico-prescrittiva, ossia su un ordine di competenze riconducibile alla specifica razionalità pedagogica.

La traduzione del Modello in pedagogia nel *Progetto pedagogico* di Si Minore, nell'attuazione del relativo *Progetto educativo*, nonché nel piano di continue inferenze correttive nelle quali le procedure di *falsificazione* obbligano l'azione educativa, esercita gli educatori nell'interiorizzazione della logica propria del Modello (sia all'interno del circuito formativo sia in quello della propria azione professionale). Si perviene così a un piano che in qualche modo va al di là delle specifiche e sempre progressive definizioni e attuazioni progettuali e che è riconducibile, invece, proprio al piano della formazione delle competenze pedagogiche.

È su tale sviluppo che la professionalità pedagogica può fondarsi e che rappresenta il maggior «capitale» per un'organizzazione educativa, poiché è su tale tipologia di professionalità e competenza che può essere investita la capacità di una realtà educativa e dei suoi operatori di rispondere alle sfide complesse dell'oggi e più mutevoli del domani. Potendo poggiare su competenze perduranti, alla solidità si aggiunge così il carattere di *sostenibilità* dei risultati, secondo fondamentale aspetto che qui premeva evidenziare in relazione alle ragioni e ai risultati dell'adozione del Modello in pedagogia nel concreto di un impianto formativo.

Bibliografia

- Alessandrini G. (2005a), *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Roma, Carocci.
- Alessandrini G. (a cura di) (2005b), *Formazione e sviluppo organizzativo. Scenari e casi aziendali*, Roma, Carocci.
- Bauman Z. (2007), *Il disagio della postmodernità*, Milano Bruno Mondadori.
- Bauman Z. (2008), *Vita liquida*, Bari, Laterza.
- Beck U. (2009), *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Roma, Carocci.
- Bertoldi F. (1983), *Possibilità e limiti delle tecniche euristiche in pedagogia*. In G. Dalle Fratte (a cura di), *Saggi per una teoria dei modelli in pedagogia*, Supplemento n. 2, «Il Quadrante Scolastico», n. 18, pp. 45-55.
- Biasin C. (2003), *L'educatore. Identità, etica e deontologia*, Padova, Cleup.
- Cambi F. (1999), *Dall'addestramento alla formazione: l'evoluzione dell'idea di professionalità*. In F. Cambi e M. Contini (a cura di), *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Roma, Carocci.
- Cambi F. (2003), *Una professione tra competenze e professionalità*. In F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Firtini e M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Roma, Carocci.
- Cepollaro G. (2001), *Competenze e sostegno alle competenze: un'ipotesi di ricerca*. In G. Cepollaro (a cura di), *Competenze e formazione*, Milano, Guerini e Associati.
- Cunti A. (2005), *Competenze professionali e competenze di sistema*. In P. de Mennato e A. Cunti (a cura di), *Formare al lavoro sociale*, Milano, Guerini e Associati.
- Dalle Fratte G. (2005), *Un'ipotesi modellistica*, in A. Perrucca (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria. Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, vol. I, Roma, Armando.
- Dalle Fratte G. (2004), *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione. Per una riscoperta dell'agire educativo*, Roma, Armando.
- Dalle Fratte G. (1983), *Aggiornamento e teoria dei modelli in pedagogia. Un convegno internazionale*, In G. Dalle Fratte (a cura di), *Saggi per una teoria dei modelli in pedagogia*, Supplemento n. 2, «Il Quadrante Scolastico», n. 18, pp. 7-15.
- Dalle Fratte G. (1986a), *Teoria e modello in pedagogia*, Roma, Armando.
- Dalle Fratte G. (1986b), *Pedagogia e modello*. In G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, Roma, Armando.
- Dalle Fratte G. (a cura di) (1995), *L'agire educativo. Ragioni, contesti, teorie*, Roma, Armando.
- Dalle Fratte G. e Macchietti S. S. (a cura di) (2008), *L'emergenza educativa*, numero monografico di «Studium Educationis», n. 3.
- Galliani L. (2004), *La scuola in rete*, Bari, Laterza.

- Galvan S. (1983), *Analisi formale del concetto di modello*. In G. Dalle Fratte (a cura di), *Saggi per una teoria dei modelli in pedagogia*, Supplemento n. 2 a «Il Quadrante Scolastico», n. 18, pp. 17-33.
- Gasperi P. (1995), *L'educatore professionale. Una provocazione per la pedagogia contemporanea*, Roma, Anicia.
- Grion V. (2008), *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Roma, Carocci.
- Licata A. (2005), *Paradigmi giustificativi dell'azione professionale a confronto. Uno sguardo prospettico sull'azione formativa come azione professionale*. In G. Dalle Fratte, *Pedagogia e formazione. Volume I: Paradigmi giustificativi dell'azione professionale*, Roma, Armando.
- Meghnagi S. (1998), *La competenza professionale come materia d'indagine*. In A.M. Ajello e S. Meghnagi (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione. Il lavoro in contesti sociali e produttivi diversi*, Milano, FrancoAngeli.
- Metelli Di Lallo C. (1966), *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci.
- Pellerey M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola.
- Perrenoud P. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Roma, Anicia.
- Quaglino G.P. (2005), *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Milano, Raffaello Cortina.
- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, FrancoAngeli.

Abstract

Il presente contributo, a partire da un caso concreto, intende dar conto delle ragioni e dei risultati resi possibili grazie all'adozione di un originale impianto formativo di matrice modellistica. Quest'ultimo, superando i limiti tanto degli approcci trasmissivi quanto di quelli costruzionisti, può garantire sia una funzione giustificativa e fondativa del discorso pedagogico, sia una funzione euristica e applicativa dei dispositivi pratico-progettuali da esso ricavabili.

Nel verso dei risultati esperiti, si può ritenere che tale logica d'impianto possa essere una delle più proficue, solide e sostenibili per lo sviluppo di organizzazioni e di professionalità educative.

Parole chiave: formazione, matrice modellistica, professione educativa

Abstract

This contribution, from a specific case, will give an account of the reasons and the results made possible by the adoption of an original educational system of matrix modeling.

The latter, overcoming the limits of both, the Transmissive and Constructionist approaches, can guarantee a justified and founded function on a pedagogic discourse level, as well as an heuristic and application function of the practical-project disposal obtained from it.

In the result to experiment, you can believe that this logic system can be one of the most profitable, solid and sustainable for the development of organizations and for professional education.

Keywords: training, matrix modeling, educational profession