

L'autenticità professionale dell'educatore: un'ipotesi di ricerca

Melania Bortolotto

Abstract

A partire dalla considerazione della pratica professionale come fonte di conoscenza sull'educazione, il contributo presenta il quadro teorico e metodologico di un progetto di ricerca volto ad indagare lo "specifico pedagogico" che caratterizza la professionalità educativa. L'attenzione è rivolta in particolare all'epistemologia professionale degli educatori che lavorano in strutture residenziali per adolescenti.

Parole chiave:

**professionalità educativa, epistemologia professionale,
educativa residenziale, adolescenza, ricerca-azione**

Starting from the consideration of the professional practice as a source of knowledge on education, the paper presents the theoretical and methodological framework of a research project focused on the "pedagogical quid" that characterizes the educational professionalism. In particular, the focus is on the professional epistemology of educators who work in residential structures for adolescents.

Key words:

**educational professionalism, professional epistemology,
residential education, adolescence, action research**

L'autenticità professionale dell'educatore: un'ipotesi di ricerca

Premessa

In quali termini lo “specifico pedagogico” che caratterizza in modo distintivo l'identità delle professioni educative, può essere assunto come oggetto di studio? Quali gli strumenti conoscitivi che permettono di penetrare nelle sue pieghe? La nostra riflessione nasce in seno ad una ricerca¹ che qui presentiamo nel suo impianto teorico e metodologico, consapevoli che solo nella misura in cui lo “specifico pedagogico” diventa conoscibile e ri-conoscibile dal punto di vista scientifico, esso avrà significative ricadute sul processo di formazione e di professionalizzazione delle figure educative e, nello specifico del nostro punto di osservazione, su quello riguardante l'educatore socio-pedagogico che opera all'interno delle comunità educative per adolescenti².

1. La pratica professionale come fonte conoscitiva

In seguito alle trasformazioni socioculturali e all'evoluzione delle politiche di Welfare, l'educatore è diventato una delle figure più significative e polivalenti del Privato Sociale ma, rispetto alle attese di competenza, questa professione si rivela ancora debole e poco consolidata da una prassi e da una rappresentazione sociale all'altezza della fiducia professionale che deve ispirare presso il suo pubblico di riferimento. Il suo profilo sembra condizionato da una matrice epistemologica portata a valorizzare la pratica, il ‘fare in situazione’: istanza fondamentale nei contesti educativi ma che spesso appare disconnessa dalla teoria ed affrancata da uno specifico sapere professionale (Maubant, Roger, 2012; Chauvière, 2009). Per questo motivo la professione dell'educatore si costituisce come un caso emblematico della problematicità del rapporto teoria-prassi e della difficile integrazione tra saperi dichiarativi e procedurali-pratico-esperienziali.

Recenti ricerche centrate sul “paradigma della competenza” applicato alle professioni educative, hanno prodotto mappature descrittive delle competenze

- 1 Il riferimento è al progetto di ricerca intitolato “*L'educatore autentico: studi di caso sulla epistemologia della pratica professionale nelle comunità residenziali per adolescenti*” finanziato per il biennio 2015-2017 presso il Dipartimento FISPPA dell'Università degli studi di Padova.
- 2 La dizione “educatore professionale socio-pedagogico” è rintracciabile nell'ambito del recente disegno di legge n. 2656 riguardante la disciplina delle professioni di educatore e di pedagogista, approvato dalla Camera dei deputati il 21 giugno 2016.

e/o analisi meta-empiriche puntate alla prescrittività che hanno evidenziato bisogni formativi in riferimento soprattutto alla capacità dei professionisti di transitare nella pratica professionale da un atteggiamento di tipo tecnico-esecutivo ad un approccio interpretativo-riflessivo (Xodo, Bortolotto, 2011; Bertagna, Xodo 2011; Xodo, 2010). Questa difficoltà appare in contrasto con i recenti sviluppi del dibattito sulla formazione delle professioni. A partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, si sono affermate infatti alcune categorie concettuali che hanno scardinato la logica formativa centrata sulla mera trasmissione ed applicazione di conoscenze e abilità, tanto da poter parlare di un cambiamento di paradigma. Un posto privilegiato è indubbiamente occupato dalla nota figura del *professionista riflessivo* che ha inaugurato una nuova prospettiva sull'epistemologia della pratica professionale, terreno in cui si radica di fatto la crisi di fiducia nelle professioni e nelle istituzioni che attendono alla loro formazione. L'idea-chiave di questo modello è che un professionista di fronte alle situazioni «uniche, incerte e conflittuali» della concreta pratica professionale mobiliti una sorta di «abilità artistica» la cui struttura portante è la riflessione su e nel corso dell'azione (Schön, 1983). «Egli si comporta più come un ricercatore che cerca di modellizzare un sistema esperto piuttosto che come un 'esperto' il cui comportamento è già modellizzato» (Schön, 1987, p. 69). In questa ottica il problema di costruire una epistemologia della pratica viene capovolto perché non si tratta più di «comprendere la natura della conoscenza funzionale ad una determinata pratica, ma quella di riconoscere ed identificare i modi attraverso cui, in quella pratica, si costruisce conoscenza» (Mortari, 2003, pp. 61-62). Il contributo chiarificatore degli studi sulle competenze è dunque fondamentale anche se non sufficiente ad eliminare la difficoltà di identificare il punto di incontro virtuoso tra teoria e prassi, tra pensiero ed azione. Non a caso il tema del rapporto tra teoria e pratica resta ancora un nervo scoperto della ricerca pedagogica contemporanea.

La crisi del rapporto sembra in realtà crisi di un sapere che non arriva ai luoghi degli impegni pratici e delle decisioni operative. Ormai è chiaro che far fronte alla distanza non risolta in pedagogia tra teoria e prassi significa prendere atto che la questione non è risolvibile con il semplice aprirsi della teoria ai bisogni della pratica o, viceversa, con l'aprirsi della pratica ai progressi della teoria. Occorre pensare ad un 'riorientamento' della concezione epistemologica del rapporto, tenuto conto del clima piuttosto maturo, anche nella ricerca pedagogica che permette di perimetrare il campo della conoscenza pedagogica, come quello di una scienza che si costruisce a partire dalla pratica, chiamata ad analizzare, conoscere, studiare l'azione educativa, l'agire educativo (Scaglioso, 1995, p. 216).

Vi è dunque la necessità di conoscere e studiare l'azione educativa nei termini di una specifica pratica professionale secondo una prospettiva che non si limita ad una lettura analitica degli atti professionali ma che, scandagliandone il fondo, ricerca le teorie della pratica educativa soggiacenti, ossia quelle strutture conoscitive che guidano le azioni professionali. Modelli an-

tropologici e pedagogici; motivazioni, intenzioni e aspettative che ispirano l'azione; processi di osservazione e di raccolta dati che accompagnano lo svolgimento delle interazioni; schemi operatori impliciti e strategie decisionali che informano i comportamenti professionali; implicazioni cognitive, emotive ed etiche del lavoro...ecc. sono alcune delle dimensioni che, con gradi diversi di consapevolezza e di maturazione, sostanziano l'*epistemologia della pratica professionale* dell'educatore.

Questa focalizzazione osservativa si iscrive oggi nella prospettiva di studio che assume la pratica professionale come oggetto di ricerca, riconoscendo ed avvalorando la sua portata conoscitiva con conseguenze significative sia sul modo di concepire il rapporto teoria-prassi in educazione, sia sul modo di agire la ricerca pedagogico-educativa (Pellerey, 1998). L'analisi delle pratiche educative vanta una consolidata tradizione di ricerca soprattutto per quanto riguarda la professione dell'insegnante, mentre l'attenzione riservata all'educatore appare ancora sottosviluppata soprattutto in ambito nazionale (Damiano, 2006; Laneve, 2005; Blanchard-Laville, Fablet, 2000, 2001, 2003; Fablet, 2002; Patrick Viollet, 2013; Doyon, Legault, Paré 2008). Questo campo di indagine coincide di fatto con l'*habitat* naturale della competenza ove si manifesta quella "maestria professionale" che, se non portata a galla, ha implicazioni problematiche sia a livello del singolo educatore che della comunità scientifica (Mortari, 2003). Di qui l'esigenza di attivare strategie di ricerca che permettano di far emergere ed analizzare anche le dimensioni soggettive ed implicite della competenza professionale, individuando approcci di indagine coerenti con la natura idiografica e fortemente contestualizzata delle stesse, senza sottacere peraltro le difficoltà di ordine metodologico sollevate da questo campo di ricerca che richiede di osservare e dare parola ad un fenomeno sfuggente ed evanescente quale è l'azione (Xodo, 2010). Se come si è detto in premessa lo "specifico pedagogico" si fa custode del carattere distintivo dell'agire educativo e della razionalità pedagogica in esso implicata, qualsiasi progetto epistemico su di esso va collocato *naturaliter* entro questa prospettiva di indagine.

2. L'autenticità dell'agire educativo

Ragionare in termini pedagogici sull'agire educativo significa innanzitutto considerarlo, come precisa Striano, nei termini di una complessa esperienza in cui confluiscono:

- a) una ricca e articolata attività di pensiero impegnata a progettare, definire obiettivi ed itinerari procedurali, scegliere da un repertorio di conoscenze teoriche e di competenze metodologiche quelle da utilizzare in situazione, confrontarsi con problemi nuovi ed impreveduti, cercare soluzioni, formulare ipotesi e piani di azione, verificare la validità delle conoscenze, delle competenze, delle ipotesi e dei piani in questione;

- b) un complesso repertorio di azioni e comportamenti contestualmente determinati e costruiti sulla base delle ipotesi progettuali formulate e delle diverse e differenti esigenze situazionali;
- c) credenze, convinzioni, teorie implicite, conoscenze costruite su una base prassico-esperienziale o acquisite in quanto condivise e validate nell'ambito di una comunità sociale;
- d) conoscenze e teorie formalizzate, modelli scientificamente costruiti, regole e procedure standardizzate e validate secondo rigorosi paradigmi di ricerca (Striano, 2001, p. 76).

Questa lettura strutturale dell'agire educativo permette di evidenziare alcuni tratti costitutivi dell'educazione e conseguentemente del sapere pedagogico.

Educare è innanzitutto un impegno *teleologico* e al contempo *sociale*. *Teleologico* in quanto finalizzato alla realizzazione di un obiettivo che deve essere raggiunto articolando "l'universalità dell'orientamento ad uno scopo dell'agire con la multiformità delle situazioni fattuali"; *sociale* perché definisce un ambito di pratiche orientate da norme sociali e culturali, oltre che dalla condivisione e negoziazione di significati ed esperienze da parte degli attori implicati (Striano, 2001, p. 18). Entro la semantica di questo impegno, l'educatore si trova ad affrontare quotidianamente situazioni problematiche aperte per le quali non sono disponibili linee prestabilite di azione; la risposta va trovata sulla base di una logica contestuale e si concretizza in una deliberazione pratica (Mortari, 2003, p. 9). In tal senso l'azione educativa trova nella prassi il suo elemento di connotazione epistemologica e nella «ragione pratica» il criterio di teorizzazione più prossimo perché essa «coglie le sue ragioni peculiari che sono ragioni di senso e non di fatto, di valore e non di strategia» (Xodo, 1988, p. 134; Bertagna, 2000).

La «saggezza pratica» richiama all'educatore «coniuga conoscenze generali elaborate sulla base della propria esperienza circa l'ideale da raggiungere in ambito educativo, una valutazione soggettiva della bontà delle persone, delle loro opere, del loro carattere e della loro storia e una specifica competenza nel saper scegliere nelle circostanze specifiche cosa fare, cosa dire, come rapportarsi con gli educandi e con gli altri educatori» (Pellerey, 1999, p. 276). Questa competenza presuppone la riflessività non tanto come una dotazione metodologica da acquisire ed applicare, ma piuttosto come una forma di razionalità profondamente implicata nell'agire educativo, elemento regolativo e normativo dell'azione educativa, oltre che condizione stessa della sua indagabilità (Striano, 2001, p. 39).

In quanto razionalmente ed eticamente orientata, l'azione educativa si annuncia dunque come dimensione generativa di conoscenza perché, nel corso della stessa, necessariamente emergono, si definiscono e si negoziano forme e modi più o meno espliciti e formalizzati di conoscere. Su queste basi si può delineare l'ipotesi di una epistemologia dell'agire educativo che, ancorata a particolari teorie della conoscenza, consente di individuare e riconoscere: «a) la natura e la qualità della conoscenza implicata nell'agire; b) la tipologia dei processi di pensiero e degli interessi cognitivi che consentono

di costruire tale conoscenza; c) il ruolo e le funzioni di quest'ultima nell'ambito dei diversi corsi di azione» (Striano, 2001, pp. 23-24). Entro questa rete concettuale il passaggio da una *epistemologia dell'agire educativo* ad una *epistemologia della pratica professionale* risulta agevole a patto che si identifichino alcune vie di accesso congeniali a ripercorrerne l'architettura interna.

A fronte della complessità dell'agire educativo e delle strutture conoscitive in esso implicate, quali sono le dimensioni indagabili dell'epistemologia della pratica? Rispetto a questo oggetto di studio, abbiamo scelto di ricorrere ad un'ipotesi di lettura che mette a fuoco due dimensioni costitutive dell'epistemologia professionale: la dimensione *esplicito/implicito* e la dimensione *dichiarato/agito*.

La prima dimensione riguarda i *modelli pedagogici* ossia l'insieme di idee, teorie, convinzioni e rappresentazioni sull'educazione che il professionista ha acquisito in via preliminare lungo il proprio percorso formativo e di cui egli sa rendere conto in modo consapevole (*esplicito*). Questi contenuti culturali si sedimentano e si alimentano nella progressiva maturazione personale e professionale, andando a strutturare la "mente professionale" dell'educatore con modalità poco consapevoli e con ridotte possibilità di esplicitazione (*implicito*). Si tratta, come precisa Damiano, di

reti di presupposizioni implicite e di assunzioni tacite, quelle idee che, fortemente radicate nel contesto culturale cui si appartiene, costituiscono una sorta di 'ontologia personale' [...] cui corrispondono da un lato una 'epistemologia spontanea', che ci guida nella ricerca della conoscenza e nella verifica della sua autenticità, dall'altro una 'etica soggettiva', che prescrive le nostre scelte ed i nostri comportamenti in ordine al dover essere. [...] una matrice incorporata che orienta il nostro modo di interpretare gli eventi della vita, selezionando quelli rilevanti e attribuendo ad essi dei significati: una cornice che opera tacitamente e si mantiene fuori, all'esterno di ogni possibilità di problematizzazione, fonte di interrogazione e di elaborazione che non viene mai interrogata né sottoposta a giudizio (Damiano, 2006, pp. 180-181).

La seconda dimensione di indagine concerne, invece, l'*azione professionale* come viene restituita attraverso il racconto dell'educatore (*dichiarato*), e così come viene manifestata sul campo attraverso atteggiamenti e comportamenti verbali e non verbali osservabili in contesto (*agito*). La distinzione di questi due livelli si giustifica sulla base dell'assunto secondo cui i professionisti competenti solitamente sanno più di quanto sono in grado di dire, in una sorta di asimmetria tra pensiero e linguaggio (Polanyi, 1967, 1979). Lo scarto tra *dichiarato* e *agito* è palpabile quando i professionisti enfatizzano le loro pratiche quotidiane affermando di procedere bene e di ottenere buoni risultati, ma senza saper comunicare i fattori che incidono sulla pratica. Ad esempio, essi enfatizzano la distanza delle conoscenze scientifiche dalla pratica ma non sanno esplicitare il ruolo giocato nelle loro azioni professionali da quel *the-saurus* esperienziale e professionale, condensato di memorie, credenze, im-

magini mentali, metafore, problemi percepiti e non tematizzati né concettualizzati (Laneve, 2005, p. 15).

Le due dimensioni appena descritte si compongono e si intrecciano nella epistemologia della pratica professionale con gradi di consapevolezza e di appropriazione diversificati in funzione della singolarità di ciascun educatore e del contesto professionale in cui egli si trova ad operare.

I diversi gradi di consapevolezza possono, nel loro intersecarsi, mettere in luce una sorta di dissonanza cognitiva e comportamentale che incide sulla *autenticità* della pratica professionale e, di riflesso, sulla qualità del servizio educativo. L'etimologia del termine 'autenticità' fa luce su implicazioni semantiche utili anche per il nostro ragionamento. Autentico è 'ciò che è fatto da sé, di propria mano'; 'ciò che ha autore certo' e che per questo 'ha autorità'. Il concetto richiede sempre il confronto tra due termini, il rispecchiamento tra l'autore e il prodotto della sua creatività, sia esso una semplice firma, un testo, un'opera d'arte o un'azione. Questa corrispondenza non si dà automaticamente ma implica un processo di verifica e di validazione che viene definito appunto di *autenticazione*.

A quali condizioni l'educatore può essere definito *autentico*? L'autenticità si esaurisce nell'interpretazione soggettiva del proprio ruolo professionale? Oppure si misura prioritariamente sulla base di un ideale regolativo di professionalità educativa? O ancora, essa va rapportata alla *mission* del servizio in cui l'educatore opera? Lo "specifico pedagogico" può essere assunto come dispositivo di autenticazione dell'identità professionale dell'educatore? Se sì, in che termini esso può essere operazionalizzato, ossia trasformato in un costrutto anche operativo?

In prima battuta l'autenticità professionale può essere definita come l'effettiva capacità del professionista di realizzare un servizio educativo attraverso un'efficace relazione con l'educando. Secondo la nostra ipotesi di lettura, essa va ricercata dentro il gioco di specchi che si stabilisce tra i *modelli pedagogici* e l'*azione professionale*, ossia nel punto di intersezione ideale delle dimensioni che caratterizzano l'epistemologia della pratica. È evidente che l'autenticità professionale non è una dotazione originaria dell'educatore ma un traguardo formativo che si raggiunge nell'approssimazione sempre più fedele del pensiero all'azione, della teoria alla prassi, fino a coincidere con l'*agency* intesa come capacità di azione, come sintesi di saper fare e saper essere dell'educatore. Si tratta di un concetto sovrapponibile a quello di «saggezza educativa», frutto di un «processo di formazione del carattere virtuoso dell'educatore, carattere che si fonda non solo sulla percezione soggettiva del valore di specifiche pratiche educative, bensì anche sulla loro difendibilità pubblica» (Pel-leroy, 1999, p. 277; Loro, 2008).

3. La metodologia 'riflessiva' della ricerca

Per avvicinare il nostro oggetto di ricerca, la metodologia sarà di natura squisitamente qualitativa. Nello specifico, si procederà con l'implementazione di

‘studi di caso’ presso tre comunità educative residenziali per adolescenti in un’ottica di ricerca-azione (Baldacci, 2011; Kaneklin et alii, 2010). Questo approccio di ricerca, animato da un sostanziale intento trasformativo, impone di partire da un problema o da una difficoltà percepita dai professionisti nella pratica professionale, al fine di promuovere cambiamento. «Fare ricerca a partire da problemi generati dal campo sociale si configura dunque come una situazione che sfida e connette le dimensioni epistemico-epistemologiche (produrre conoscenza rilevante e attendibile) e consulenziali (vicinanza alle pratiche di azione e spendibilità dei saperi generati)» (Scaratti, Zuffo, 2010, pp. 207-208).

Il contesto operativo delle comunità educative, segnato spesso dal turnover del personale, si rivela paradigmatico della fatica professionale dell’educatore (Milani, 2009; Bastianoni et alii, 2012; Kaneklin, Orsenigo, 1992). Gli adolescenti accolti in comunità sono ragazzi e ragazze difficili il cui percorso di crescita si iscrive nell’area del disagio e della devianza minorile con evidenti ricadute sul processo di costruzione della identità personale ed, in particolare, sul loro sviluppo affettivo, sociale e morale che il più delle volte appare compromesso (D’Onofrio, Trani, 2011). Qui il lavoro dell’educatore si complica sovraesponendo, più che in altri contesti professionali, alcune caratteristiche dell’azione educativa che se da un lato, mettono in luce lo “specifico pedagogico” del lavoro di comunità, dall’altro portano in sé, se non adeguatamente assunte, il rischio di dispersione di questa stessa specificità. Esse possono essere così enucleate:

- l’*incertezza* e l’*imprevedibilità* che risultano enfatizzate sia dalla continuità spazio-temporale del contesto residenziale che dalla fenomenologia adolescenziale. In questo contesto professionale ad alto tasso di problematicità e a forte impatto emotivo, l’azione educativa risulta spesso «sopraffatta da incertezza, urgenza di risposte, ansia di agire, difficoltà organizzative, non sempre appare come felice e consapevole sintesi di un processo dialettico tra queste istanze, ma si configura come risultato di un passaggio immediato all’azione che, contraendo lo spazio del pensiero e della riflessione, reintroduce nell’intervento la questione del rapporto tra conoscenza ed azione, tra teoria e prassi» (Bastianoni, 2000, pp. 95-96);
- l’*unicità* dei casi che, per il loro carico biografico, non sono ascrivibili a categorizzazioni interpretative generalizzanti e richiedono un approccio personalizzato che sappia coniugare la dimensione individuale di ciascuna storia di vita con la dimensione sociale del contesto comunitario;
- la dialettica *autorità-libertà* che viene complicata dalla capacità di ‘resistere’ dell’adolescente ai progetti e alla volontà dell’adulto. Il rapporto adulto-adolescente ripropone inoltre nodi irrisolti dell’educatore attivando quei «contratti nascosti» che il professionista stipula all’interno della relazione educativa, proiettando sugli educandi norme, valori, desideri che agiscono come prolungamenti di sé e della propria visione della società nel futuro (Riva, 2004, p. 240);

- la centralità della *testimonianza* dell'educatore che si fa «modello di intenzionalità» (Bertolini, Caronia, 2015, p. 20) per gli adolescenti e su cui si gioca la credibilità della proposta educativa;
- la *coerenza educativa*: la configurazione organizzativa di questa tipologia di servizio è improntata al lavoro d'équipe che implica il costituirsi di una comunità inter e multi-professionale in cui il tema della coerenza risulta decisivo e, con esso, la condivisione del modello di logica per assumere, ideare e gestire l'azione educativa (Agostinetto, 2012, 2013). In tal senso la professionalità dell'educatore rivela la sua natura collettiva ed è chiamata a svilupparsi nei termini di una «comunità di pratica» in cui le dimensioni aggreganti dell'*impegno reciproco*, dell'*impresa comune* e del *repertorio condiviso* diventano fonte di coerenza della comunità stessa (Wenger, 2006, pp. 87-102), oltre che spazio di elaborazione di una cultura educativa comune e di un'etica professionale condivisa (Lipari, Scaratti, 2014).

Muovendo da queste considerazioni, la ricerca intende perseguire i seguenti obiettivi:

- studiare la dimensione dell'autenticità professionale dell'educatore per identificarne le forme di realizzazione nello specifico contesto delle comunità educative per adolescenti;
- verificare e validare una metodologia qualitativa di studio della epistemologia professionale dell'educatore;
- elaborare elementi epistemologici e metodologici innovativi per la formazione iniziale e in servizio degli educatori che operano nel Privato Sociale, con particolare riguardo agli educatori di comunità.

La nostra ipotesi di lettura sulla epistemologia della pratica professionale pone al centro la riflessione come competenza strategica dell'educatore: il passaggio dall'*implicito* all'*esplicito* è strettamente connesso al grado di «consapevolezza epistemica» (Munari, 2010, p. 54) dell'educatore, così come il collegamento tra *dichiarato* e *agito* dipende dalla capacità di 'dire' la pratica da parte del professionista, di spiegarne le ragioni a se stesso e agli altri. In forza di questa premessa, gli strumenti di indagine che verranno messi in campo saranno di natura riflessiva in quanto la questione in gioco è l'intelligibilità dell'agire educativo che, come si è detto, è intrinsecamente riflessivo. La riflessione è considerata una fondamentale sonda investigativa per far emergere:

- a) i modi in cui il pensiero dei professionisti si articola o si è articolato nel corso di determinate pratiche;
- b) i modi in cui attraverso una varietà di procedure euristiche, determinate situazioni sono state definite e comprese, i significati che sono stati attribuiti ad esse, le comprensioni funzionali che ne sono state date;
- c) i modi in cui nell'ambito di tali situazioni, si determina o si è determinata la produzione e l'applicazione di artefatti e conoscenze (Striano, 2001, p. 66).

Nello stesso tempo la riflessione rappresenta una postura irrinunciabile anche per il ricercatore che si immerge con modalità partecipanti nel contesto di azione (Marani, 2013; Mortari, 2008; Evans, 2002). Lo studio di caso potrà prevedere almeno tre momenti di indagine che, mettendo a fuoco le dimensioni della epistemologia della pratica, permetteranno di inseguire lo svolgimento dell'azione professionale attraverso un repertorio di strumenti che sarà calibrato di volta in volta sulla base del protocollo di ricerca condiviso con gli educatori di ogni comunità.

La prima fase di indagine di carattere istruttorio avrà una duplice finalità conoscitiva: la delimitazione del profilo culturale-professionale di ogni educatore attraverso l'acquisizione di dati socio-demografici, informazioni sul percorso formativo-professionale e restituzioni in merito ai modelli pedagogici di riferimento e alle consapevolezze teoriche esplicite; l'analisi della rappresentazione che ciascun professionista ha maturato rispetto al proprio ruolo professionale e alle proprie competenze sul campo, con particolare riguardo alle situazioni critico-problematiche in cui si configura la necessità di operare scelte e/o prendere decisioni. Questa fase sarà supportata da strumenti di rilevazione come un questionario o una traccia semi-strutturata da compilare.

Il cuore dell'indagine sarà rappresentato dall'osservazione partecipante del ricercatore perché «per studiare la riflessione nel corso dell'azione, dobbiamo osservare qualcuno impegnato nell'azione» (Schön, 1983, p. 325). Si farà ricorso all'analisi documentaria, ad annotazioni carta-matita, ad audio e video registrazioni di specifiche situazioni professionali e al diario di ricerca.

Contestualmente all'attività osservativa condotta dal ricercatore, agli educatori verrà chiesto di narrare le azioni professionali poste in essere durante la giornata lavorativa. Il meccanismo biografico-narrativo attivato dalla scrittura sulla pratica professionale si configura come forma epistemica di interpretazione dell'esperienza in quanto, partendo dal vissuto professionale, permette una rappresentazione in forma simbolica dell'esperienza, oltre che l'oggettivazione del pensiero e della conoscenza. La scrittura è uno strumento fondamentale per documentare la pratica ma è anche un'attività che struttura l'identità professionale perché si compie attraverso una procedura di codifica complessa e sofisticata che non è mai neutrale per il soggetto (Damiano, 2006; Champy-Remoussenard, 2006). L'analisi riflessiva del proprio agire professionale comporta, infatti, anche sempre un 'esame di coscienza' in ordine alle dimensioni morali che lo caratterizzano (Porcarelli, 2010).

Una terza fase investigativa potrà compiersi attraverso la realizzazione di interviste di esplicitazione rivolte ai singoli educatori precedentemente osservati e che hanno partecipato all'attività di scrittura narrativa. Questo tipo di intervista rappresenta una strategia di ricerca innovativa ed ancora poco sfruttata in sede scientifica; essa si basa sulla tecnica della verbalizzazione a posteriori dell'azione che permette l'esplicitazione da parte del soggetto del proprio vissuto professionale e dei processi cognitivi, emotivi, etici e comportamentali sottesi al proprio agire (Vermersch, 2005; Patrick Viollet, 2011). L'analisi testuale dei dati raccolti farà emergere un repertorio contestualizzato di situazioni, azioni e comportamenti professionali legati al lavoro routinario

dell'educatore di comunità, alle soluzioni escogitate per agire in condizioni complesse ed imprevedibili, alle buone pratiche e alle condizioni che le rendono possibili. Entro questo patrimonio conoscitivo che si costituisce come base empirica e come banco di prova delle ipotesi, sarà possibile delineare un modello interpretativo della autenticità professionale, considerandone anche l'eventuale trasferibilità. Questo approccio di studio che fa ricorso alla soggettività dell'educatore sul presupposto che sia un attivo costruttore di significati ed un ricercatore intorno all'azione educativa, rivela anche la sua intrinseca valenza formativa perché le pratiche riflessive introducono i professionisti in un processo auto-educativo che a lungo andare si converte in un dispositivo di crescita anche per le istituzioni e i sistemi educativi nella loro interezza (Premoli, 2015; Roffey-Barentsen, Malthouse, 2013).

Conclusione

L'ipotesi di ricerca appena delineata persegue una prospettiva scientifica tanto ambiziosa quanto promettente sia per l'oggetto di ricerca che per la metodologia proposta. Studiare l'autenticità professionale entro il tessuto dell'epistemologia della pratica rappresenta infatti una sfida conoscitiva inedita che, rispondendo alla necessità di indagare il sapere pratico come fonte di conoscenza sull'educazione, ha possibili effetti trasformativi sulla formazione dei pratici, sul modo di agire la ricerca e, non ultimo, sul processo di costruzione del sapere pedagogico (Margiotta, 2015). La documentazione delle epistemologie in atto nei diversi contesti educativi può infatti avviare quella tradizione simbolica che viene dall'esperienza e di cui il discorso pedagogico necessita per costituirsi come autentico sapere prassico. L'innesto dello studio di caso in una prospettiva di ricerca-azione rappresenta inoltre un approccio metodologico poco diffuso nell'analisi della professionalità educativa. Esso impone il superamento della diffidenza tra pratici e teorici come unica via per il rafforzamento di quella credibilità professionale attesa sia dagli educatori che dai ricercatori di area pedagogica, alleati naturali che devono riscoprire la forza trasformativa del loro legame.

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2012). Il lavoro educativo residenziale con gli adolescenti. *Studium educationis*, 1, pp. 95-106.
- Agostinetto L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Baldacci M. (2011). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Bastianoni P. (2000). Analisi della struttura delle interazioni quotidiane in comunità. In P. Bastianoni (a cura di), *Interazioni in comunità. Vita quotidiana e interventi educativi* (pp. 93-141). Roma: Carocci.
- Bastianoni P., Zullo F., Taurino A. (2012). La ricerca-intervento come processo for-

- mativo nelle comunità per minori: l'esperienza in un contesto residenziale per adolescenti. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1, pp. 133-143.
- Bertagna G. (2000). *Avvio alla riflessione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna G., Xodo C. (a cura di) (2011). *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Blanchard-Laville C., Fablet D. (2000). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris: L'Hartmann.
- Blanchard-Laville C., Fablet D. (2000). *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, Paris: L'Hartmann.
- Blanchard-Laville C., Fablet D. (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Hartmann.
- Blanchard-Laville C., Fablet D. (2003). *Théoriser les pratiques professionnelles. Intervention et recherche-action en travail social*. Paris: L'Harmattan.
- Champy-Remoussenard P. (2006). L'écriture sur l'activité professionnelle: conditions de production et impact sur la construction des compétences. *Questions de communications*, 9, 1, pp. 299-315.
- Chuavière M. (2009). Peut-on parler d'une culture professionnelle des éducateurs?. *Société et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 7, pp. 2-12.
- D'Onofrio E., Trani A. (2011). *Minori in comunità. Accoglienza, educazione efficace e professionalità*. Roma: Aracne.
- Damiano E. (2006). *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Doyon A., Legault M., Paré A. (2008). Analyse de pratique et processus de transformation chez des éducateurs, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11, 1, pp. 17-34.
- Evans L. (2002). *Reflective Practice in Educational Research. Developing Advanced Skills*. London: Continuum.
- Fablet D. (Ed) (2002). *Les interventions socio-éducatives. Actualité de la recherche*. Paris: L'Harmattan.
- Kaneklin C., Orsenigo A. (a cura di) (1992). *Il lavoro di comunità. Una modalità di intervento con adolescenti in difficoltà*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (a cura di) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Laneve C. (a cura di) (2005). *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultati della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Lipari D., Scaratti G. (2014). Comunità di pratica. In G.P. Quaglino, *Formazione. Metodi* (pp. 207-232). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Loro D. (2008). *Formazione ed etica delle professioni. Il formatore e la sua esperienza morale*. Milano: FrancoAngeli.
- Marani G. (2013). *La ricerca-azione. Una prospettiva deweyana*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Maubant P., Roger L. (2012), Les métiers de l'éducation et de la formation: une professionnalisation en tensions, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28,1, pp. 2-14.
- Milani P. (2009). Bambini e ragazzi in comunità: dimensioni dell'educare e formazione degli educatori. In P. Bastianoni, A. Taurino (a cura di), *Le comunità per minori. Modelli di formazione e supervisione clinica* (pp. 147-185). Roma: Carocci.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

- Mortari L. (2008). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Munari A. (2010). Promuovere consapevolezza epistemica. In C. Xodo, M. Benetton (a cura di), *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici pedagogici e deontologici* (pp. 45-54). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Patrick Viollet M. (Ed.) (2013). *Construire la compétence par l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: De Boeck.
- Patrick Viollet M. (sous la direction de) (2011). *Méthodes pédagogiques pour développer la compétence. Manuel pratique à l'usage des formateurs*. Paris: De Boeck.
- Pellerey M. (1998). *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*. Roma: Las.
- Pellerey M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: Las.
- Polanyi M. (1979). *La conoscenza inespressa*, Roma: Armando.
- Porcarelli A. (2010). La dimensione riflessiva nella formazione delle competenze etico-deontologiche delle professioni educative. In A. Porcarelli (a cura di), *Formare per competenze. Strategie e buone prassi* (pp. 113-124). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Premoli S. (2015), *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale fra teorie e pratiche*. Roma: Carocci.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Roffey-Barentsen J., Malthouse R. (2013). *Reflective Practice in Education and Training*. London: Sage.
- Scaglioso C. (1995). Azione educativa e pedagogia come scienza pratica. In G. Dalle Fratte (a cura di), *L'agire educativo. Ragioni Contesti Teorie* (pp. 207-213). Roma: Armando.
- Scaratti G., Zuffo R. (2010). Ruolo del ricercatore tra impegno epistemico e consulenziale. In Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (a cura di). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi* (pp. 197-225). Milano: Raffaello Cortina.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (tit. orig.: *The Reflective Practitioner*, 1983). Bari: Edizioni Dedalo.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (tit. orig.: *Education the reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the professions*, 1987). Milano: FrancoAngeli.
- Striano M. (2001). *La 'razionalità riflessiva' nell'agire educativo*. Napoli: Liguori Editore.
- Vermersch P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (tit. orig.: *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*, 1998). Milano: Raffaello Cortina.
- Xodo C. (1988). *La ragione e l'imprevisto. Prolegomeni ad una pedagogia come scienza pratica*. Brescia: La Scuola.
- Xodo C. (2010), *La progettazione pedagogica. Teorie e modelli*. Padova: Cleup.
- Xodo C. (a cura di) (2010). *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*. Milano: FrancoAngeli.
- Xodo C., Bortolotto M. (2011). *La professionalità educativa nel Privato Sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

SE