

Educational and training organizations management. Requirements to design assessment tasks in the frame of TECO-D research

Il management delle organizzazioni educative e formative. Condizioni per la costruzione dei test sulle competenze TECO-D

Matteo Cornacchia^a, Paolo Sorzio^{b,1}

^a *Università degli Studi di Trieste*, mcornacchia@units.it

^b *Università degli Studi di Trieste*, psorzio@units.it

Abstract

In this contribution, the relevance of the organizational competencies related to the organizational aspects in the educational sector is analysed at two levels. At the first one, the managerial competencies are introduced according to the scientific literature and related to the learning outcomes, as they are expressed by the “Dublin descriptors”. At the second level, the development of the organizational competencies is described in terms of the constructivist perspective, as a process of conceptual change of the informal reasoning strategies the students bring to bear at the outset of their university practice into the higher-order thinking strategies that can be the outcomes of the University-level courses. The characteristics of effective learning environments to promote the organizational competencies are also discussed.

Keywords: management competencies; organizational competencies; constructivist learning environments; higher-order thinking.

Abstract

In questo contributo si propongono due livelli di analisi della competenza manageriale e organizzativa nell’ambito del lavoro educativo. Al primo livello tali competenze vengono considerate in quanto obiettivo formativo finale della classe di laurea L-19 sulla base dei “descrittori di Dublino” e della letteratura scientifica di settore. Al secondo livello, invece, lo sviluppo della competenza organizzativa viene descritto attraverso la prospettiva costruttivista, ovvero come quel processo che, al termine del percorso universitario, dovrebbe consentire agli studenti di modificare le loro strategie di ragionamento informale in strategie di pensiero di ordine superiore o di tipo “complesso”. In conclusione viene proposta una riflessione su quali ambienti di apprendimento possono promuovere competenze di tipo manageriale e organizzativo.

Parole chiave: competenza manageriale; competenza organizzativa; ambienti di apprendimento costruttivisti; pensiero complesso.

¹ L’articolo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. Tuttavia a Cornacchia vanno attribuiti i paragrafi 1-6, a Sorzio i paragrafi 7-10.

1. Premessa

Come illustrato dai contributi di Fabbri (2018), di Federighi (2018) e di Torlone (2018), pubblicati in questo stesso numero di Form@re e dedicati alle fasi del progetto “TECO-D Pedagogia” (test per la rilevazione delle competenze disciplinari), l’individuazione dei sei Obiettivi Formativi Finali (OFF) attesi al termine di un corso di studio nella classe L-19 (Scienze dell’educazione e della formazione) è avvenuta attraverso una preliminare analisi di contenuto delle schede Scheda Unica Annuale (SUA) delle nove sedi che hanno aderito alla sperimentazione, la successiva definizione di *coding units* organizzate in conoscenze e competenze metodologiche e disciplinari e, infine, l’analisi delle frequenze con cui queste ultime compaiono nelle stesse schede SUA.

Il risultato di tale articolata lettura comparativa traccia un profilo professionale in uscita che, al di là delle specificità legittimamente riconoscibili in ciascuna sede in cui il corso di studio L-19 è attivato, sia in possesso delle conoscenze teoriche per interpretare gli eventi educativi e formativi (OFF 1); sappia leggere, attraverso opportune metodologie di ricerca, la domanda educativo-formativa direttamente o indirettamente espressa dai contesti sociali (OFF 2); sia in grado di progettare interventi educativi e formativi adeguati alle diverse circostanze e realtà (OFF 3); sappia collocarsi correttamente all’interno di dinamiche situazionali e relazionali socialmente complesse (OFF 4); possieda le metodologie più consone per facilitare i processi di apprendimento necessariamente sottesi a qualsiasi sviluppo educativo o formativo (OFF 5); sappia muoversi adeguatamente all’interno di organizzazioni dalle caratteristiche specifiche, quali sono i servizi socio-educativi (OFF 6).

Il presente articolo intende concentrarsi proprio su quest’ultimo obiettivo (management delle organizzazioni educative e formative) e, in particolare, sui concetti/problemi che esso sollecita in relazione ai cinque descrittori di Dublino (conoscenze e capacità di comprensione, conoscenze e capacità di comprensione applicata, autonomia di giudizio, abilità comunicative, capacità di apprendere) individuati dal “Framework for Qualifications of the European Higher Education Area” (EHEA, 2005) per offrire “definizioni generali delle aspettative di apprendimento e di capacità per ciascuno dei titoli conclusivi di ciascun ciclo di ‘Bologna’” (p. 147). In altri termini il nostro discorso, alla luce dei risultati cui il progetto TECO-D è giunto fino a questo momento, nonché sulla base della letteratura sulle professioni educative, intende focalizzarsi sulle competenze che i laureati nella L-19 dovrebbero aver acquisito al termine del loro percorso di studio per situarsi in maniera adeguata nelle organizzazioni del settore socio-educativo e formativo e agire, così, al loro interno con sufficiente padronanza. Nella seconda parte del contributo, poi, ci proponiamo di esplicitare il quadro teorico sul “cambiamento concettuale” in funzione degli *outcomes* formativi identificati dai descrittori di Dublino in relazione al ruolo e al significato dell’organizzazione nelle professioni educative. Lo sviluppo del pensiero professionale complesso richiede infatti il riconoscimento del contesto organizzativo da parte di educatori e formatori per affrontare la multidimensionalità delle situazioni educative.

2. Conoscere le teorie organizzative

Uno degli aspetti emersi nel corso del progetto TECO-D a livello di analisi preliminare delle schede SUA riguarda la varietà delle denominazioni con cui è stato inquadrato il profilo professionale in uscita. Complice il ritardo con cui il Legislatore ha messo mano al settore (si pensi ai D.Lgs. n. 65/2017 e D.M. n. 378/2018 sul sistema educativo integrato

da 0 a 6 anni e alla L. n. 205/2017, commi 594-601, su educatori socio-pedagogici e pedagogisti), la realtà delle professioni educative si è caratterizzata fino a oggi proprio per l'indeterminatezza dei profili, nelle denominazioni come nei percorsi formativi, e per la vastità degli ambiti d'inserimento. Tale situazione andrebbe complessivamente inquadrata nel più ampio discorso che ha per sfondo l'economia sociale, il funzionamento del welfare state nel nostro paese e, per rimanere alla stretta attualità, il processo di riforma che sta interessando il terzo settore (L. n. 106/2016). La pur parziale fotografia che emerge dai nove corsi di studio L-19 presi in esame in TECO-D conferma questo quadro, come se i percorsi universitari avessero in qualche modo "assorbito" al loro interno la liquidità che caratterizza l'ambito d'impiego (Tramma, 1999) o, d'altro lato, contribuissero essi stessi a mantenere fluida la situazione in cui versa il mondo dei servizi socio-educativi. L'analisi condotta, avendo come riferimento la sola famiglia professionale dell'educatore/formatore, ha infatti messo in evidenza almeno sei declinazioni del profilo in uscita che abbracciano settori di intervento anche molto diversi fra loro (prima infanzia, disabilità e svantaggio, educazione sociale, politiche del lavoro e formazione, sostegno didattico-pedagogico, terza età) e che, pertanto, richiederebbero indirizzi o curricula dedicati non sempre esplicitati dall'ordinamento didattico dei corsi. Al di là di queste differenze, però, un aspetto che sicuramente contraddistingue la famiglia professionale di riferimento, in modo trasversale a tutte le sue possibili traduzioni operative, è l'azione intra e inter-organizzativa: in altri termini, a prescindere dalle caratterizzazioni di cui sopra, è lecito attendersi che un laureato L-19 sappia agire all'interno di specifiche organizzazioni (quelle, appunto, educative e formative), ne conosca il funzionamento, le strutture, le prassi non dichiarate e gli assetti valoriali che Edgar Schein (1986/1984) poneva a fondamento del concetto di "cultura organizzativa".

L'importanza di una competenza di questo genere, oltre ad essere richiamata dalla letteratura sulle professioni educative (Iori et al., 2018; Tramma, 1999), emerge anche dal profilo ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori) più vicino alla figura in esame (educatore professionale), laddove vengono richiamate condizioni di esercizio che includono il lavoro in équipe multidisciplinari e l'organizzazione delle attività in strutture socio-sanitarie (riferibili prevalentemente alla classe di laurea SNT-2) e socio-educative (riferibili, invece, alla classe di laurea L-19).

In riferimento, allora, al primo descrittore di Dublino – conoscenza e capacità di comprensione – si ritiene indispensabile che i percorsi universitari in questione mettano gli studenti che li frequentano nelle condizioni di possedere i fondamenti delle teorie organizzative: ciò non significa necessariamente conoscerne una piuttosto che un'altra, ma essere quantomeno consapevoli del fatto che la teoria dell'organizzazione, complessivamente intesa, permette di gestire quegli elementi del lavoro collettivo e coordinato (l'analisi dei contesti, la negoziazione di obiettivi e priorità, la relazione fra partecipanti, etc.) peculiari della pratica professionale di un educatore o formatore.

3. Diventare attori organizzativi

La padronanza degli elementi costitutivi dell'organizzazione può tradursi, per il laureato, in conoscenza applicata (secondo descrittore di Dublino) nel momento in cui egli entra effettivamente nella realtà dei servizi socio-educativi. È chiaro, però, che anche questo passaggio debba essere adeguatamente preparato durante il corso degli studi: diventare attori di un'organizzazione, viverla, cioè, nella sua prerogativa di "costrutto sociale" e luogo di relazione (formale e informale), non può essere una competenza che si costruisce

solo in situazione. È necessario, pertanto, che già nel corso della formazione iniziale, l'insieme di insegnamenti curricolari, laboratori e tirocinio permetta di sviluppare quelle attitudini e quelle disposizioni sociali indispensabili per mettere a frutto la conoscenza in contesti abitati da altri professionisti e regolati da precisi meccanismi di integrazione (Ferrante & Zan, 1998). È opportuno ricordare come la vasta letteratura sul significato di competenza, al netto delle varie sfumature disciplinari attraverso cui il concetto è stato inquadrato, l'abbia chiaramente indicata come una "combinazione" di fattori: nel noto modello elaborato da Spencer e Spencer (1995/1993), ad esempio, essa viene raffigurata come un iceberg ove solo la parte in superficie (dunque quella "visibile") è fatta di conoscenze e abilità (skills); la parte sommersa, molto più consistente, è invece di natura disposizionale e ha a che fare con l'immagine di sé, i tratti e le motivazioni del soggetto. Sul versante dinamico-costruttivista, invece, Le Boterf (2008/2000) ha descritto la maturazione della competenza attraverso l'immagine della cerniera, nel senso che essa unisce le risorse interne della persona (saperi, conoscenze, abilità, schemi operativi, ma anche valori, motivazioni e interessi) con le risorse esterne (le caratteristiche generali del mercato del lavoro, il grado di rigidità strutturale dell'organizzazione in cui si opera, l'ambiente in cui ci trova). Questi modelli preludono alla definizione utilizzata dalla Commissione Europea nel programma di Lifelong Learning, secondo cui la competenza si sviluppa nella "combinazione di conoscenze, abilità e attitudini" (Commissione Europea, 2007, p. 3).

Tornando allora alla classe di laurea L-19, non è immaginabile che le conoscenze pedagogiche, progettuali e organizzative possano essere messe a frutto in situazione se già durante il percorso universitario non ci si dispone a "stare" nei contesti, ovvero a regolare continuamente le risorse interne, per dirla con Le Boterf, in funzione di quanto accade e viene richiesto all'esterno. Per il laureato ciò significa, sul fronte interno, possedere adeguati strumenti di lettura dei climi e dei fabbisogni formativi dell'organizzazione, inevitabilmente destinati a mutare nel tempo e a seconda delle circostanze; sul fronte esterno, invece, saper promuovere il lavoro di rete e/o di comunità che i servizi socio-educativi presuppongono e predisporre, a tal fine, tavoli di lavoro, protocolli d'intesa e convenzioni fra le realtà operanti in un determinato contesto territoriale.

4. Valutare e prendere decisioni nelle organizzazioni

Con il terzo descrittore di Dublino, l'analisi dei *learning outcomes* passa dagli aspetti disciplinari a quelli di carattere trasversale e, nel caso specifico, alla capacità di un educatore di formulare ipotesi d'azione, individuare priorità e risorse, stabilire le strategie di miglioramento per la comunità di lavoro in cui egli opera. I tratti professionali appena descritti attengono alla sfera dell'autonomia di giudizio e della valutazione e sono particolarmente significativi per un laureato nella classe L-19 in ragione delle specificità organizzative dei servizi socio-educativi. Tali realtà, infatti, sono caratterizzate da un campo di intervento, quello dei processi di educazione e formazione, in cui le condizioni di esercizio sono per loro natura non standardizzabili, soggette a incertezza e all'impossibilità di determinare a priori il risultato. La consistenza delle variabili in gioco, poi, le rende particolarmente adatte alla definizione utilizzata da Romei (2000) per descrivere l'organizzazione: egli, anziché evidenziarne i nessi regolatori e normativi, tipici dell'approccio classico razionale, ne sottolineava soprattutto i limiti in quanto "artificio umano" che può al massimo contenere – ma non annullare – la complessità; l'azione organizzativa, nella sua impostazione, equivale a "costruire trame", cioè a "guardarsi

attorno, individuare una molteplicità di ‘cose’, selezionare quelle che sembrano rilevanti, collegarle in forme rappresentative – modelli, percorsi – istituendo tra di esse nessi di collegamento temporale e logico-causali che paiono appropriati e pertinenti” (Romei, 2000, p. 23). Insomma, proprio perché l’educazione e la formazione sono “oggetti” intrinsecamente complessi e difficili da governare in tutte le loro possibili traiettorie, l’essere capaci di organizzarsi è ancora più determinante a condizione, però, di accettare che l’organizzazione non risolva, di per sé, i problemi che si incontrano in corso d’opera e, perciò, garantisca sempre al proprio interno ampi margini di discrezionalità e autonomia decisionale. Quest’ultimo richiamo, per rimanere ancora alla letteratura di settore, ci consente di estendere al mondo dei servizi socio-educativi in genere quanto Weick (1988/1976) aveva teorizzato a proposito delle istituzioni scolastiche, ovvero l’essere organizzazioni “a legame debole” (*loose coupling*), dotate cioè di forte autonomia e indipendenza (o interdipendenza generica) nelle loro articolazioni interne. Per Weick, e per tutti i teorici che dopo di lui hanno utilizzato questo costrutto, il legame debole non ha alcuna connotazione negativa – come potrebbe apparire a una prima lettura – ma è una caratteristica costitutiva di quelle forme organizzative in cui la connessione fra eventi, azioni e circostanze non produce di default gli stessi risultati: se ciò è vero per l’attività didattica di un insegnante, che pure avviene in un ambiente tutto sommato strutturato e formale, vale a maggior ragione per l’azione dell’educatore, ugualmente dotata di intenzionalità ma, di norma, meno soggetta a vincoli di tempo, di programma o di certificazione dei risultati. In chiave strettamente professionale, l’essere in grado di esprimere giudizi con la dovuta autonomia ed equilibrio si concretizza nella capacità, ad esempio, di eseguire diagnosi dei climi organizzativi interni (si pensi solo ai frequenti casi di burnout che si registrano nei servizi di aiuto alla persona) e nel saper valutare opportunità di collaborazione con altre organizzazioni; inoltre, proprio per la natura delle realtà socio-educative, caratterizzate da debolezza dei legami e dove solitamente convivono anime diverse e differenti professionalità, un professionista dell’educazione e della formazione dovrebbe saper tenere nella giusta considerazione i diversi punti di vista che compongono il servizio in cui si lavora e, di conseguenza, sapersi dare le giuste priorità nella gestione delle risorse umane, anche per tracciare quelle linee di sviluppo o innovazione che il settore socio-educativo richiede per la sua pluralità di prospettive.

5. Le abilità comunicative a fondamento dei processi di integrazione

Coerentemente alla struttura e all’ordine con cui sono stati concepiti i “descrittori di Dublino”, l’esercizio dell’autonomia di giudizio e valutazione dovrebbe successivamente tradursi nella capacità di comunicare con efficacia i risultati della diagnosi ai fini di un effettivo miglioramento dei processi organizzativi. Quando ci si riferisce alle abilità comunicative dell’educatore (nelle sue varie declinazioni), nella maggior parte degli altri *core contents* della classe di laurea L-19 le si associa alle circostanze in cui si realizza la relazione educativa, ovvero il principale momento in cui si sostanzia, in maniera distintiva, l’identità professionale di questa figura. Nel caso dell’obiettivo finale in discussione, però, la comunicazione è diretta soprattutto a regolare il funzionamento del servizio o dell’organizzazione in cui si opera. Ancora Romei, nel mettere in evidenza i principali problemi organizzativi delle istituzioni scolastiche, sottolineava come uno degli effetti negativi più comuni nei sistemi a legame debole consista nel confondere il principio di autonomia con la libertà di fare ciò che si vuole; questo difetto strutturale egli lo riscontrava soprattutto nell’agire professionale degli insegnanti, abituati a svolgere individualmente una parte consistente del loro lavoro (progettare la lezione, svolgerla in classe, stabilire

criteri di valutazione e metterli in pratica, etc.) per poi trovarsi in grossa difficoltà nel momento di connettere il proprio contributo a quello degli altri colleghi o delle altre figure – anche non docenti – che operano nella scuola. Ora, pur tenendo nel debito conto le profonde differenze con le realtà formali del sistema pubblico di istruzione, è chiaro che anche nei servizi socio-educativi del terzo settore si corra un rischio simile, proprio in ragione della debolezza dei legami interni a queste forme organizzative e del loro particolare ambito di intervento. È dunque indispensabile che chi vi opera abbia nel proprio portfolio di competenze l'attitudine a lavorare con altri e un repertorio di disposizioni, anche comunicative, funzionali a tale, imprescindibile, necessità. Quale sia l'importanza del momento di raccordo fra le varie componenti organizzative, come già aveva evidenziato Mintzberg (1979) attraverso la teoria delle contingenze, l'hanno chiarito Ferrante e Zan (1998) in una definizione che, volutamente, si differenziava dalle classiche formulazioni centrate sui fini o sulla struttura sociale: nella loro proposta, infatti, l'organizzazione è anzitutto un'azione collettiva, reiterata e basata su processi di differenziazione e integrazione tendenzialmente stabili e intenzionali. Se di norma nelle realtà organizzative è piuttosto semplice cogliere il momento della differenziazione – già un organigramma, in tal senso, chiarisce a chiunque la divisione dei compiti –, non è altrettanto scontato determinare e, soprattutto, rendere effettivo il momento dell'integrazione, quello, cioè, che permette di ricondurre a unità e coerenza gli sforzi prodotti dai singoli ruoli. Chi lavora in contesti organizzativi, quali essi siano, sa bene quanto sia dispendiosa la sola convivenza con gli altri partecipanti: perché non la pensano come noi sulle cose da fare; perché appartengono a un'altra cultura professionale o posseggono un altro background formativo; perché, molto più semplicemente, sono persone che sono state messe in relazione con noi da circostanze professionali, ma con cui non abbiamo scelto volontariamente di lavorare. La competenza comunicativa, da questo punto di vista, è il requisito fondamentale per poter attivare i meccanismi di integrazione, tanto formali (gerarchie, regolamenti, etc.) quanto informali (le strategie, i valori): essa si esercita per negoziare scelte, persuadere rispetto a obiettivi e priorità, ricomporre i conflitti o stemperare le tensioni che, per forza di cose, si generano nelle situazioni collettive; ma anche, più pragmaticamente, nel saper redigere ordini del giorno, verbali, report che facciano sintesi fra i vari punti di vista (e, spesso, fra i vari registri) che emergono nel corso delle riunioni di lavoro.

6. Saper apprendere in situazione

L'ultimo insieme di problemi e concetti che abbiamo individuato nel *matching* fra il sesto obiettivo formativo finale e i descrittori di Dublino riguarda la capacità di un laureato nella classe L-19 di gestire il proprio inserimento nel mondo del lavoro e di saper apprendere nelle situazioni *on the job*. Si tratta, anche in questo caso, di una "competenza trasversale", sia perché non la si può considerare specifica della sola famiglia professionale dell'educatore/formatore, sia perché in essa si può leggere una sintesi di quanto si è detto finora: stare nelle organizzazioni avendo coscienza del loro funzionamento, sviluppare autonomia di giudizio, saper comunicare per integrare con efficacia compiti e funzioni sono tutti aspetti che implicano la disposizione ad apprendere in situazione e a regolare costantemente le proprie conoscenze pregresse con le nuove. Proprio per questa sua natura situata, possiamo dedurre che di tutti i *learning outcomes* indicati dai descrittori di Dublino, quello in questione sia certamente il più complesso da far maturare a livello di formazione iniziale, perché, come si vedrà meglio a breve, presuppone uno stile di apprendimento assai diverso da quello normalmente in uso nei contesti formali dei percorsi universitari. I contributi teorici che possono venirci in soccorso nel giustificare la scelta dei problemi e

dei concetti implicati nell'esercizio di questa competenza sono principalmente due: il primo fa riferimento ai lavori di Chris Argyris e Donald Schön (1998/1978) sull'apprendimento organizzativo, inteso dai due autori come il processo di continua sollecitazione e rimodulazione delle teorie sottostanti all'azione individuale e collettiva, ove prassi e conoscenza sono strutturalmente integrate; corollario di questa impostazione è lo sviluppo di una professionalità riflessiva (Schön, 1993/1983) tipica cioè di chi è in grado di riflettere in corso d'opera e modificare i propri schemi di comportamento che, in questo modo, risultano incorporati all'azione stessa anziché derivare dall'applicazione della razionalità tecnica. Il secondo apporto giunge invece dai numerosi studi sull'apprendimento come "pratica sociale" e come atto di appartenenza a una comunità (Lave & Wenger, 1991). In base a tale impostazione, nei contesti organizzativi i partecipanti, più o meno esperti, apprendono nel momento in cui sono in grado di sviluppare abilità di interazione trasferibili: ciò che fornisce la matrice per apprendere, dunque, non è la sola comunanza di strutture simboliche o referenziali, bensì la capacità comune di situarsi e co-partecipare. Per tornare ai laureati nell'ambito delle scienze dell'educazione e della formazione, diventa importante che nel corso degli studi, per mezzo degli insegnamenti, dei laboratori e del tirocinio, si possano maturare e, dunque, adottare strategie di apprendimento partecipativo e collaborativo, inclusa la disposizione a trarre insegnamenti dai conflitti e dagli incidenti critici che inevitabilmente si verificano nelle dinamiche organizzative. In chiave ancor più pratica, nella misura in cui il *job placement* è effetto anche dell'attitudine all'auto-apprendimento, l'esperienza universitaria dovrebbe consegnare agli studenti gli strumenti per redigere un curriculum vitae efficace e affrontare un colloquio di lavoro sapendosi adattare alle circostanze in cui esso si realizza.

7. La funzione strategica della competenza organizzativa nella dimensione professionale degli educatori

La progettazione del curriculum di livello universitario nelle classi di laurea L-19, anche a fronte dell'esperienza maturata finora nel progetto TECO-D, richiede una riflessione sulla natura degli apprendimenti che si intendono promuovere in studenti e studentesse e, di conseguenza, di identificare le caratteristiche del cambiamento concettuale da favorire. Uno dei principali obiettivi di competenza, a tale proposito, riguarda l'elaborazione del pensiero complesso, che inquadri la professionalità degli educatori nella cultura organizzativa, come dimensione strutturale per affrontare problemi multifattoriali e partecipare alle reti inter-professionali in maniera attiva e propositiva.

Le *learning sciences* propongono uno studio interdisciplinare dei processi di apprendimento (Sawyer, 2012), che è inteso come "cambiamento concettuale". In questa prospettiva, ci si riferisce alla proposta di Resnick (1987) per definire la natura cognitiva delle competenze attese. Queste ultime possono essere concettualizzate come forme di ragionamento di "livello più avanzato" ("higher-order thinking") rispetto alle modalità basate sull'esecuzione di procedure standard a classi note e stabili di problemi. Si tratta di modalità di pensiero multidimensionali, aperte e flessibili che sono necessarie per affrontare problemi complessi; sono forme di ragionamento difficilmente codificabili, ma caratterizzate dalla loro sensibilità e adattabilità ai contesti della loro applicazione, non derivate da un nucleo limitato di assiomi. Sono modalità auto-regolative del pensiero, perché si focalizzano sulla pertinenza tra il ragionamento e il contesto della loro applicazione, sulla capacità di identificare vincoli e possibilità di situazioni multifattoriali e immaginare alternative orientate al benessere psico-fisico e all'empowerment delle

persone cui è rivolto l'agire educativo. Infine, lo sviluppo del pensiero complesso implica una concezione del sapere come dinamico, aperto, non conclusivo, che mantiene un equilibrio tra teorie ed evidenze, con aree di controversia.

Si tratta quindi di forme di pensiero per affrontare i reali problemi della professione, che si presentano come multidimensionali e multi-causali, che evolvono in maniera anche imprevedibile, aperta al rischio e all'incertezza. Sono questi i problemi tipici della professione educativa perché le situazioni di disagio e di vulnerabilità personale sono spesso connesse alla povertà, all'esclusione sociale, a problemi abitativi e di lavoro della famiglia. Per queste ragioni, gli interventi isolati e individuali non sono sufficienti, ma questi problemi richiedono la mediazione delle risorse organizzative interne alle istituzioni educative per poter essere adeguatamente affrontati.

Le caratteristiche del pensiero complesso riconosciute da Resnick (1987) possono diventare gli obiettivi a lungo termine del percorso formativo universitario. Secondo la prospettiva costruttivista, l'apprendimento non consiste nella memorizzazione di testi e procedure e di conduzione di semplici inferenze di significato, ma è un processo di sviluppo della capacità di riconoscere le dimensioni rilevanti di un campo problematico, per il quale non esistono strategie definite di soluzione; il professionista competente è in grado di formulare ipotesi, di elaborare strumenti per raccogliere e valutare le evidenze e di progettare interventi educativi. Inoltre, per far crescere la cultura organizzativa, è fondamentale saper analizzare i metodi e gli strumenti utilizzati e adattarli a nuove situazioni. Il cambiamento concettuale implica non soltanto l'acquisizione di nuovi contenuti e procedure in uno schema cognitivo stabile, ma richiede la trasformazione stessa degli schemi, in relazione all'esperienza, all'argomentazione razionale e alla riflessione guidata.

8. Il cambiamento concettuale: la trasformazione del ragionamento informale degli studenti nel pensiero complesso

Il cambiamento concettuale nello sviluppo di forme di pensiero complesso, orientato, in questa sede, alla dimensione organizzativa, richiede la trasformazione degli schemi cognitivi e delle modalità di ragionamento informale che gli studenti elaborano sulla base dell'esperienza e delle motivazioni personali tramite i processi di articolazione, revisione, riconoscimento di modelli alternativi elaborati nell'interazione tra pari e con il corpo docente che stimola la riflessione ed elabora ipotesi alternative.

Secondo Voss, Perkins e Segal (1991), il ragionamento informale è una modalità universale di pensiero che si basa su convinzioni personali, premesse fluide, assunzioni non esplicitate, difficoltà a identificare controesempi di una particolare linea interpretativa. Rispetto al pensiero formale, che utilizza un'argomentazione logica (che valuta la validità delle conclusioni di un pensiero, in relazione a premesse ben formulate), il ragionamento informale è applicato continuamente nella vita quotidiana: "il ragionamento informale consiste nel ragionamento che avviene nelle situazioni non-deduttive che sono sostanzialmente le situazioni della vita quotidiana e del lavoro" (Voss et al., 1991, p. xiv).

Pur essendo molto fluido e adattabile alle situazioni della vita quotidiana, il pensiero informale si sviluppa secondo meccanismi fragili, che possono inclinarsi verso percorsi inferenziali non validi, ma difficili da sottoporre a ispezione critica. Vi è la tendenza a ragionare sulla base delle informazioni più facilmente richiamabili alla mente, senza analizzare i presupposti impliciti di tali informazioni e senza considerare eventuali contro-

esempi. Come conseguenza, il ragionamento informale tende ad accettare le rappresentazioni molto semplificate della realtà, a costruire modalità ripetitive del pensiero. Questa prospettiva contrasta con le situazioni problematiche emergenti nelle professioni educative e nei servizi in cui agiscono.

Il cambiamento concettuale implica la trasformazione degli schemi del pensiero informale, tramite la sua applicazione in situazioni problematiche, sia durante l'esperienza di tirocinio, sia tramite la didattica in aula che favorisce molteplici opportunità di esplorazione, riflessione e argomentazione, da parte degli studenti, riguardo i concetti e i metodi introdotti nel curriculum universitario.

Per un futuro professionista nel campo dell'educazione, lo sviluppo di competenze riguardanti il *core concept* dell'organizzazione implica la capacità di pensare il proprio ruolo e il proprio agire all'interno di contesti istituzionali, che sono in contatto con organizzazioni sociali, scolastiche, sanitarie per affrontare problemi complessi, per i quali vanno costantemente adattati strumenti, presupposizioni e conoscenze.

9. Ambienti di apprendimento costruttivisti per lo sviluppo del pensiero complesso

Per identificare alcuni modelli del ragionamento informale presente nei soggetti durante l'apprendimento universitario, faremo qui riferimento, a titolo di esempio, ad alcuni dati raccolti nel corso dell'attività didattica nella classe di laurea L-192.

Come richiesta per l'esame di "Metodologia della ricerca educativa" negli scorsi anni accademici era richiesto agli studenti di indagare le dinamiche dell'apprendimento all'interno di un'organizzazione scelta da loro stessi, tramite una serie di osservazioni e di analisi dei dati raccolti per un periodo di tempo, secondo la prospettiva delle "Comunità di Pratica" (Lave & Wenger, 1991). Lo scopo della prova era la valutazione della capacità da parte degli studenti di riconoscere e analizzare le dinamiche sociali all'interno dei contesti istituzionali della vita quotidiana.

L'analisi dei protocolli forniti dagli studenti e dalle studentesse è utile per comprendere il modo in cui è stata messa a fuoco la relazione tra l'organizzazione educativa in cui hanno condotto le loro osservazioni e la professionalità individuale nelle relazioni di cura alla persona. Si evidenziano alcune convinzioni informali che gli studenti e le studentesse hanno rispetto al modo in cui i processi educativi vengono organizzati nei servizi.

Un tipico modello di ragionamento informale, ad esempio, tende a non riconoscere la *contestualizzazione dell'agire umano*: nelle ricostruzioni offerte da alcuni studenti, gli strumenti di raccolta dei dati sono applicati meccanicamente; talvolta, essi riconoscono gli strumenti professionali utilizzati quotidianamente dalle educatrici in un'organizzazione, ma non li analizzano né rispetto agli scopi, né rispetto alla loro struttura interna. I contesti, insomma, non sono riconosciuti come condizioni per lo sviluppo di obiettivi.

² I dati presentati non vanno intesi come evidenze di un'indagine, perché esula dallo scopo del contributo presentare in dettaglio il disegno di ricerca che li ha generati. Possono essere comunque considerati elementi utili per condurre una riflessione riguardo alle convinzioni informali degli studenti sulla natura e la funzione dell'organizzazione, in relazione alle professioni educative.

Una seconda distorsione del ragionamento informale è l'*uso di stereotipi* per identificare le persone e i ruoli all'interno di un'istituzione; ciò consiste nell'attribuire il significato di specifiche azioni professionali a caratteristiche psicologiche delle persone e non a strategie dettate dal ruolo.

Gli ambienti di apprendimento costruttivisti si basano sull'idea che lo sviluppo di competenze non consista semplicemente nell'acquisizione dei modelli formali del sapere e nella loro riproduzione corretta in compiti chiusi e con una risposta attesa. Questo processo, infatti, si limita a sedimentare nuove conoscenze strutturate su un tessuto di convinzioni che rimangono implicite e attive nella mente degli studenti.

Si tratta invece di promuovere la trasformazione delle stesse convinzioni informali che gli studenti utilizzano nella comprensione della loro futura professionalità (Smith III, di Sessa & Roschelle, 1994), tramite un sistema integrato di processi formativi che implicano la lezione frontale, l'esperienza di tirocinio e l'attività dialogica, che richiede agli studenti di elaborare un progetto di indagine sulle pratiche professionali nel campo dell'educazione. Quanto proposto è un compito autentico, finalizzato ad affinare l'elaborazione da parte degli studenti di un testo logicamente strutturato sulla base di specifiche domande di ricerca personali, focalizzate su aspetti della realtà professionale da osservare. Il piano della lezione formale fornisce allo studente una serie di modelli alternativi alle proprie convinzioni ingenuie, che diventano significativi proprio perché sono messi alla prova in un'attività intellettuale di esplorazione personale. Il processo di integrazione fra il piano delle evidenze raccolte e il piano dell'argomentazione e del ragionamento possono diventare, per gli studenti, occasioni per riconoscere sia gli aspetti situati della conoscenza professionale, sia il ruolo di mediazione dell'organizzazione nell'attività quotidiana degli educatori tramite l'uso di strumenti e modalità di discorso tipici di una comunità di pratica.

La formazione universitaria dovrebbe favorire lo sviluppo della competenza professionale tramite un processo di integrazione tra la sfera della conoscenza informale, organizzata in modelli espliciti e trasmessa nella lezione frontale, e la sfera del sapere situato, spesso implicito e locale, che uno studente può osservare attraverso l'esperienza di tirocinio o in attività legate alle prove di valutazione autentica (Campbell-Barr, 2017). Nello specifico, la competenza riguardo il sapere organizzativo si consolida quando gli studenti dimostrano di essere in grado di analizzare la pratica degli educatori, la mediazione delle risorse culturali del loro servizio nell'affrontare i problemi multifattoriali e di sviluppare un pensiero sulla pratica che implichi la capacità di trattare i saperi stessi come oggetti di analisi e di riflessione. Il feedback del docente è efficace nella misura in cui si inserisce proprio nel processo di trasformazione delle convinzioni ingenuie tramite un'attività contestualizzata, che diventa progressivamente strutturata in un testo.

10. Conclusioni

Un rischio del ragionamento informale dei principianti nelle professioni educative è quello di accettare come a-storico e immutabile il sistema culturale dell'organizzazione in cui si opera, così come seguire le credenze e i valori imposti senza richiedere uno spazio dialogico in cui modelli e convinzioni accettate possano essere confrontate con l'evidenza. Per fare in modo che il *core concept* riguardante la rilevanza dell'organizzazione nella professionalità degli educatori e delle educatrici venga sviluppato già a livello di formazione iniziale è opportuno che nella progettazione curricolare (e, di conseguenza, in ciò che viene dichiarato nei quadri che compongono la SUA), si favorisca lo sviluppo di

un pensiero complesso caratterizzato dal riconoscimento della funzione di mediazione che un'organizzazione ha nei confronti della professionalità quotidiana. La maturazione della competenza organizzativa presuppone la capacità di riconoscere gli artefatti che inevitabilmente una comunità di lavoro produce (strumenti, forme di comunicazione e di documentazione); la consapevolezza del loro uso e la lettura critica nel doverli riprogettare, anche in maniera creativa, per affrontare problemi emergenti; la partecipazione all'elaborazione delle storie organizzative che incorporano gli aspetti soggettivi ed emotivi del sapere elaborato nel corso delle pratiche quotidiane.

A tal fine, i corsi di laurea nella classe L-19 dovrebbero garantire ambienti di apprendimento in cui studenti e studentesse abbiano la possibilità di trasformare le loro convinzioni informali, spesso ingenue, assumendo progressivamente maggiori responsabilità circa la formulazione di ipotesi e modelli nei contesti educativi, elaborando così osservazioni e analisi sul ruolo degli strumenti e delle narrazioni nello sviluppo della cultura organizzativa.

Bibliografia

- Argyris, C., & Schön, D. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo, pratiche*. Milano: Guerini (Original work published 1978).
- Campbell-Barr, V.J.G. (2017). The silencing of the knowledge-base in Early Childhood Education and Care professionalism. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 75–89. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1414689> (ver. 15.12.2018).
- Commissione Europea (2007). *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (ver. 15.12.2018).
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- Decreto Ministeriale 9 maggio 2018, n. 378. *Titoli di accesso alla professione di educatore dei servizi educativi per infanzia Dlgs n. 65/2017*.
- EHEA. European Higher Education Area (2005). *The Framework of Qualification*. http://www.ehea.info/media/ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/85/2/Framework_qualificationsforEHEA-May2005_587852.pdf (ver. 15.12.2018).
- Fabbri, L. (2018). La costruzione dei contenuti core come pratica scientifica condivisa. Metodologie per la trasformazione della progettazione dell'offerta formativa. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3).
- Federighi, P. (2018). I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3).
- Ferrante, M., & Zan, S. (1998). *Il fenomeno organizzativo*. Roma: Carocci.
- Iori, V. (ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida (Original work published 2000).
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*.
- Legge 6 giugno 2016, n. 106. *Delega al Governo per la riforma del Terzo settore, dell'impresa sociale e per la disciplina del servizio civile universale*.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Resnick, L.B. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.
- Romei, P. (2000). *L'organizzazione come trama. Fondamenti per la conoscenza e lo studio dei fenomeni organizzativi*. Padova: CEDAM.
- Sawyer, R.K. (2012). Introduction. The new science of learning. In R.K. Sawyer (ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. vii-x). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schein, E. (1986). Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa. In P. Gagliardi (ed.), *Le imprese come culture* (pp. 395-415). Torino: ISEDI (Original work published 1984).
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo (Original work published 1983).
- Smith III, J.P., diSessa, A.A., & Roschelle, J. (1994). Misconceptions reconceived. A constructivist analysis of knowledge in transition. *Journal of the Learning Sciences*, 3(2), 115-163. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0302_1 (ver. 15.12.2018).
- Spencer, L., & Spencer, S. (1995). *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: Franco Angeli (Original work published 1993).
- Torlone, F. (2018). Metodi e strumenti per la definizione dei contenuti core del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3).
- Tramma, S. (1999). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Voss, J.F., Perkins, D.N., & Segal, J.W. (1991). Preface. In J.F. Voss, D.N. Perkins & J.W. Segal (eds.), *Informal reasoning and education* (pp. vii-xvii). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weick, K. (1988). Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole. In S. Zan (ed.), *Logiche di azione organizzativa* (pp. 355-379). Bologna: il Mulino (Original work published 1976).