



Università degli Studi di Firenze

Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia

Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia

Ciclo XXXV

Coordinatrice Prof.ssa Vanna Boffo

La professionalizzazione del Coordinatore dei servizi alla persona nel Terzo Settore. Quale ruolo nel mondo del lavoro

Settore Scientifico Disciplinare M-PED/01 – Pedagogia Generale e Sociale

Dottoranda
Dott.ssa Debora Daddi

Tutor
Prof.ssa Vanna Boffo

Anni 2019/2022

*A te nonna,
all'amore incondizionato che ci unirà sempre,
ovunque tu sia.*

Desidero esprimere un sentito ringraziamento al mio supervisore, la Professoressa Vanna Boffo, per avermi accompagnata e sostenuta nel corso di questi tre anni di ricerca e di attività scientifica condivisa. La ringrazio in particolare per la fiducia accordatami, per aver creduto nel mio lavoro e per avermi offerto l'opportunità di operare in un ambiente ricco di stimoli intellettuali, favorendo una crescita significativa sul piano umano, educativo e scientifico. Le sono inoltre profondamente grata per aver sostenuto e promosso la valorizzazione dei risultati della ricerca dottorale, rendendone possibile la diffusione attraverso la pubblicazione. È stato per me un privilegio poter condividere e apprendere dalla passione e dalla dedizione che da sempre caratterizzano il suo impegno nei temi di studio e di ricerca.

ABSTRACT

A fronte del crescente aumento delle imprese sociali negli ultimi anni, la Commissione Europea ha portato avanti un importante studio di mappatura (2014-2020) degli ecosistemi sociali al fine di comprenderne l'evoluzione e le attività e i profili professionali¹. In Italia, i lavoratori impiegati all'interno delle imprese sociali sono pari al 53%². e, in esse, si collocano buona parte dei servizi socio-sanitari offerti ai cittadini, i quali rappresentano uno dei contesti di maggior spicco del territorio nazionale. È proprio all'interno di tali servizi che si fa sempre più importante «il valore di conoscenze e competenze non solo specificatamente tecnico-professionali ma anche strategiche e trasversali, cognitive e metacognitive, riflessive»³. Tale fenomeno riguarda ancor più in particolare le funzioni intermedie, ossia quelle posizioni di supporto, che detengono, in parte, funzioni dirigenziali e di coordinamento⁴.

Alla luce di tale inquadramento, la ricerca intende indagare la figura del coordinatore dei servizi alla persona, ossia di un professionista di secondo livello che, svolgendo il proprio mestiere all'interno di un duplice campo, educativo e manageriale, intreccia le sue azioni tra aree di competenza molto diverse tra loro. Il contesto epistemologico nel quale la ricerca si sviluppa è di tipo ecologico-naturalistico, attraverso una metodologia *evidence based* al fine di cogliere lo stretto legame esistente tra sviluppo di competenze e ambiente lavorativo. Il metodo ritenuto più idoneo per sviscerare e comprendere il fenomeno in ogni sua parte risulta essere di tipo qualitativo⁵. Per tale motivo, lo strumento di raccolta dati è l'intervista semi-strutturata, rivolta ai coordinatori dei servizi alla persona, ma anche ai professionisti che abitano nell'ambiente sociale. Lo scopo, infatti, è quello di attuare uno “studio esplorativo triangolare”, ossia raccogliere i punti di vista anche dei soggetti con i quali la figura professionale in oggetto interagisce, raccogliendo percezioni

¹ European Commission, *Social Enterprises and Their Ecosystems in Europe. Comparative synthesis report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020.

² Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). *Censimenti permanenti l'Italia giorno dopo giorno. Istituzioni no profit. Anno 2018*, Roma, 2020.

³ Epifani, S., *Business Community: gestire il Capitale Intellettuale nella Net Economy*, Milano, Franco Angeli, 2003, p. 23.

⁴ Abhervé, M., Dubois, P., *La difficile professionalizzazione delle occupazioni nei servizi alla persona*, «Sociologia del lavoro» 113, 2009, pp. 124-125.

⁵ Mortari, L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci Editore, 2012, pp. 32-59.

e aspettative sul ruolo. Il metodo di analisi dei dati abbraccia l'utilizzo della *Grounded Theory*⁶, codifica condotta grazie al supporto del *software* Atlas.ti 22. I risultati della ricerca portano alla luce, non solo una visione ampia sulle responsabilità, sulle attività, sulle conoscenze e sulle competenze del coordinatore, ma anche la necessità di compiere una riflessione più profonda sulla dimensione della consapevolezza del proprio ruolo professionale all'interno di un contesto parcellizzato come quello dell'Economia sociale e delle Cooperative sociali.

⁶ Glaser, B.G., Strauss, A.L., *A Discovery of grounded theory. Strategies for Qualitative Research*, Aldine, Chicago, Sociology Press, 1967.

ABSTRACT

In response to the significant growth of social enterprises in recent years, the European Commission conducted an extensive mapping study (2014–2020) of social economy ecosystems to better understand their evolution, activities, and professional profiles². In Italy, 53% of employees working within social enterprises are engaged in the provision of social and healthcare services, which constitute one of the country's most significant service sectors³. Within these services, increasing importance is being placed on «knowledge and competencies that are not only specifically technical-professional but also strategic and transversal, cognitive and metacognitive, and reflective»⁴. This trend is particularly evident in intermediate-level roles, namely support positions that encompass, at least in part, managerial and coordination responsibilities⁵.

Against this background, the present research aims to investigate the role of the coordinator of personal services, a second-level professional who operates at the intersection of educational and managerial domains, integrating actions across highly diverse areas of expertise. The study is grounded in an ecological-naturalistic epistemological framework and adopts an *evidence based* methodological approach to explore the close relationship between competence development and the workplace environment. A qualitative research design was considered the most appropriate for gaining an in-depth understanding of the phenomenon⁶. Accordingly, data are collected through semi-structured interviews conducted with personal service coordinators as well as with other professionals working within the social sector. The objective is to carry out a *triangulated exploratory study*, gathering multiple perspectives in order to achieve a comprehensive understanding of the competencies, roles, and professional practices characterizing this key intermediate position.

The aim is to conduct a *triangulated exploratory study* by collecting not only the perspectives of personal service coordinators but also those of the professionals with

² European Commission, *Social Enterprises and Their Ecosystems in Europe. Comparative synthesis report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020.

³ Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). *Censimenti permanenti l'Italia giorno dopo giorno. Istituzioni no profit. Anno 2018*, Roma, 2020.

⁴ Epifani, S., *Business Community: gestire il Capitale Intellettuale nella Net Economy*, Milano, Franco Angeli, 2003, p. 23. [traduzione a cura dell'autore].

⁵ Abhervé, M., Dubois, P., *La difficile professionalizzazione delle occupazioni nei servizi alla persona*, «Sociologia del lavoro» 113, 2009, pp. 124-125.

⁶ Mortari, L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci Editore, 2012, pp. 32-59.

whom they interact, thus exploring perceptions and expectations regarding this professional role. Data analysis is based on the principles of *Grounded Theory*⁷, with coding carried out using Atlas.ti 22 software. The findings provide a comprehensive picture of the coordinator's responsibilities, activities, knowledge, and competencies. They also highlight the need for a deeper reflection on the coordinator's awareness of their professional role within the fragmented context of the social economy and social cooperatives.

⁷ Glaser, B.G., Strauss, A.L., *A Discovery of grounded theory. Strategies for Qualitative Research*, Aldine, Chicago, Sociology Press, 1967.

INDICE

Abstract.	4
Indice delle figure.	11
Indice delle tabelle.	12
Introduzione.	14

PRIMA PARTE

Coordinare i servizi alla persona: professionalità, ruolo e competenze

Capitolo I.	22
--------------------------	-----------

Professionalizzazione, professionalità educative e Terzo Settore

1.1 Professionalizzazione e professionalità: una visione interdisciplinare.....	22
1.2 I professionisti del panorama educativo e formativo.....	31
1.3 Il Terzo Settore, le Cooperative Sociali e i servizi alla persona.....	34
1.4 La difficile professionalizzazione delle figure educative nel Terzo Settore: dalle lacune normative agli ostacoli di percorso.....	44

Capitolo II.	50
---------------------------	-----------

Il Coordinatore educativo come figura *cerniera*: un focus sul ruolo e sulle competenze

2.1 Il Coordinatore tra classificazioni, funzioni e compiti: una lettura globale.....	51
2.2 Dall'azione "sul campo" alla costruzione di un professionista riflessivo.....	65
2.3 Una riflessione sull'idea di competenza: intenzionalità, individuo e mondo del lavoro tra contesto nazionale e internazionale.....	73
2.4 Gli stili di coordinamento e di <i>leadership</i> e la cura delle relazioni: tra responsabilità e aspettative.....	93

SECONDA PARTE

Dai dati alla costruzione dei significati: Uno studio esplorativo sulla figura del coordinatore educativo dei servizi alla persona nel territorio toscano

Capitolo III.....102

Tracciare un percorso: il disegno della ricerca

3.1 La domanda, le ipotesi e gli obiettivi.....103

3.2 Le fasi della ricerca.....108

3.3 L'impianto epistemologico: l'approccio ecologico-naturalistico.....116

3.4 La metodologia della ricerca: il rapporto tra *evidence based research* e contesto empirico.....120

Capitolo IV.....121

Definire e connettere: l'implementazione e lo sviluppo della ricerca

4.1 Il metodo qualitativo come lente di ingrandimento.....121

4.2 Il modello della ricerca.....126

4.3 La definizione dello strumento di indagine: l'intervista semi-strutturata.....133

4.4 Il contesto della ricerca e i protagonisti: dall'ipotesi all'analisi del Campione.....136

Capitolo V.....150

Costruire e de-costruire: l'analisi dei dati e i risultati della ricerca

5.1 Il metodo di codifica e analisi dei dati: l'apporto della Grounded Theory.....150

5.1 Verso una possibile definizione del ruolo del Coordinatore dei servizi alla persona: una rilettura dei modelli di conoscenze e di competenze.....164

5.2 La percezione del ruolo di Coordinatore: la lettura dei professionisti dell'Economia sociale.....169

5.4 Le Università per lo sviluppo di competenze professionali.....170

Capitolo VI.....	173
Conclusioni, implicazioni e prospettive future	
Riferimenti bibliografici.....	179
Riferimenti sitografici.....	201
 Appendice.....	 206
Allegato 1.....	206
Gli strumenti di indagine della ricerca-progetto <i>Oltre le competenze nel lavoro sociale</i>	
Allegato 2.....	214
Schede per la definizione degli strumenti	
Allegato 3.....	217
Tracce per le interviste semi-strutturate	
Allegato 4.....	223
Frequenza delle etichette concettuali emerse dei dati raccolti con le interviste semi-strutturate	

INDICE DELLE FIGURE

Figura 2.1 – Il modello di personalità dei tre mondi e il modello di ruolo a catena	53
Figura 2.2 – Il ciclo dell'apprendimento esperienziale di Kolb	70
Figura 2.3 – <i>Changes to Work 4th Industrial Revolution</i>	86
Figura 2.4 – Panoramica dal 2015 al 2022 delle <i>Top Ten Skills</i> elaborata dal <i>World Economic Forum</i>	87
Figura 2.5 – Panoramica dal 2020 al 2025 delle <i>Top Ten Skills</i> elaborata dal <i>World Economic Forum</i>	88
Figura 2.6 – Contratti multipli nel campo dei servizi alla persona.....	94
Figura 2.7 – Contratto triangolare all'interno dei servizi alla persona.....	95
Figura 2.8 – Posizioni esistenziali sulle tre dimensioni: l'origine degli studi sul coordinamento	98
Figura 3.1 – Definizione dell'area di indagine e dell'oggetto della ricerca	104
Figura 3.2 – Relazione tra variabile indipendente e variabili dipendenti nella costruzione delle ipotesi di ricerca	107
Figura 3.3 – Il processo di raccolta e analisi dei dati per la costruzione del quadro teorico di riferimento	112
Figura 3.4 – Fasi dello sviluppo del disegno di ricerca durante il primo anno di Dottorato.....	114
Figura 3.5 – Fasi dello sviluppo del disegno di ricerca durante il secondo anno di Dottorato.....	115
Figura 3.6 – Fasi dello sviluppo del disegno di ricerca durante il terzo anno di Dottorato.....	115
Figura 4.1 – Diagramma organizzativo Cooperativa sociale dell'area fiorentina sud-est.....	138
Figura 4.2 – Diagramma organizzativo Cooperativa sociale dell'area empolesse	139
Figura 6.1 - Area 3: Le conoscenze e competenze chiave emerse dall'analisi dell'intervista	175

INDICE DELLE TABELLE

Tabella 1.1 – Formazione continua in azienda. Professioni e ruoli per Categorie a seconda dei livelli	34
Tabella 2.1 – Le differenze concettuali tra <i>Management</i> e <i>Leadership</i>	57
Tabella 2.2 – Distinzione tra l'azione del Manager e del Leader all'interno delle organizzazioni.....	58
Tabella 2.3 – Elaborazione dei gruppi professionali e dei profili professionali	62
Tabella 2.4 – Panoramica conclusiva delle diverse famiglie e figure professionali	64
Tabella 3.1 – Esempio di “catena concettuale” utilizzata grazie al <i>Thesaurus</i> di ERIC.....	110-111
Tabella 4.1 – Ricerca qualitativa e quantitativa tra stereotipi e realtà.....	124
Tabella 4.2 – Tabella riassuntiva dell'analisi descrittiva del campione. Ruolo professionale: Coordinatore dei servizi alla persona.....	144-145
Tabella 4.3 – Tabella riassuntiva dell'analisi descrittiva del campione. Ruolo professionale: Presidente di una Cooperativa.....	146
Tabella 4.4 – Tabella riassuntiva dell'analisi descrittiva del campione. Ruolo professionale: Responsabile dell'area socio-educativa	147
Tabella 4.5 – Tabella riassuntiva dell'analisi descrittiva del campione. Ruolo professionale: Coordinatore tecnico organizzativo dei servizi.....	147
Tabella 4.6 – Tabella riassuntiva dell'analisi descrittiva del campione. Ruolo professionale: Educatore professionale	148
Tabella 4.7 – Tabella riassuntiva dell'analisi descrittiva del campione. Ruolo professionale: Animatore sociale	149
Tabella 5.1 – Campo 3: Conoscenze e competenze chiave. Fase <i>Open coding</i>	155-156
Tabella 5.2 – Campo 3: Conoscenze e competenze chiave. Fase <i>Axial coding</i>	158-160
Tabella 5.3 – Individuazione della <i>Core category</i> e suddivisione delle categorie secondo le relative aree. Intervista rivolta ai Coordinatori dei servizi alla persona.....	161-163

Tabella 5.4 – Individuazione della <i>Core category</i> e suddivisione delle categorie secondo le relative aree. Intervista rivolta ai Coordinatori dei servizi alla persona.....	163-164
Tabella 5.5 – Campo 4 e 5 – Le Università per lo sviluppo di competenze professionali. Le linee di azione suggerite dagli intervistati.	171

Introduzione

Il presente lavoro di ricerca concentra la propria attenzione sulla comprensione di una delle figure professionali che costellano il mondo del Terzo Settore, ossia il Coordinatore dei servizi alla persona. Perché è importante svolgere una ricerca di questo tipo? Perché attualmente non esistono elementi che identifichino tale figura professionale in relazione allo sviluppo dell'attuale Economia Sociale, dell'Educazione non formale e informale e la filiera delle Lauree Magistrali 50, 57, 85 e 93 nel contesto nazionale.

La figura del Coordinatore dei servizi alla persona è presente all'interno del mondo del lavoro dagli anni Settanta del secolo scorso, ed è con il consolidamento del Terzo Settore e dei servizi stessi che si è venuta a costituire una gerarchia di professioni che ha visto tale figura impiegata in una posizione intermedia, poco chiara e poco definita. È all'interno di tale clima che il Coordinatore ha continuato a costruire la propria professionalità sul campo, cimentandosi in attività di gestione non sperimentate prima e non regolamentate.

Per tale motivo, come affermano gli autori De Ambrogio, Casartelli e Cinotti «il momento è ormai maturo per riconoscere la necessità di strutturare questo ruolo, valorizzando il patrimonio di esperienze che nel tempo si è costruito, e di fare luce su conoscenze e competenze da acquisire e da spendere consapevolmente, funzioni da presidiare, identità di ruolo, stili, metodi, uso del potere, dinamiche relazionali»⁷ L'obiettivo, quindi, centrale si concretizza nella volontà di rendere dignità ad un ruolo che, seppur complesso, risulta essere non codificato e non designato all'interno di un profilo cristallino e limpido.

Nello specifico, per intraprendere una prima riflessione sul tema e rispondere alla domanda di ricerca individuata, ossia *Quale ruolo ricopre il Coordinatore all'interno dei servizi alla persona?*, si è reso necessario individuare alcuni “descrittori” specifici, ottenuti grazie alla revisione della letteratura. Essi hanno permesso di delimitare il fenomeno, passando da un contesto macro ad un contesto micro, e di definire il processo di professionalizzazione del professionista in

⁷ De Ambrogio, U., Casartelli, A., Cinotti, G., *Il coordinatore dei servizi alla persona*, Roma, Carocci Editore, 2020, p. 10.

oggetto. Tra essi emerge principalmente la necessità di trovare una definizione comune di Coordinatore⁸, di individuarne il riconoscimento giuridico, professionale e sociale – e con quest’ultimo si fa particolare riferimento al concetto di ruolo professionale e di famiglia professionale⁹ – dando maggior rilevanza alla dimensione formativa proprio al fine di evidenziare quelle che sono le conoscenze e le competenze professionali del Coordinatore.¹⁰

Alla luce di questa riflessione, quindi, gli obiettivi della ricerca possono essere sinteticamente racchiusi nei seguenti tre punti, ovvero individuare il processo di professionalizzazione del Coordinatore, definire un profilo lavorativo che sia chiaro e univoco (almeno in relazione al contesto in cui il coordinatore opera, in questo caso i servizi socio-educativi rivolti alla cura e al sostegno della persona adulta) e, infine, per quanto riguarda l'ampia area delle competenze, capire se effettivamente esiste un *mismatch* tra le competenze possedute e il ruolo professionale assunto.

Nel presentare le fasi della ricerca che hanno attraversato l’intero percorso di Dottorato, risulta importante sottolineare la difficoltà incontrata nel focalizzare l'argomento, che ha visto la necessità di essere approfondito, in modo continuativo nel corso dei tre anni, adottando uno sguardo e una prospettiva multidisciplinare. Il tema della professionalizzazione, infatti, comprende al suo interno diversi aspetti che richiedono approcci disciplinari differenti per essere compresi. A questo proposito, infatti, durante il primo anno è stata effettuata una revisione della letteratura che si è concentrata maggiormente sul tema delle competenze del professionista, evidenziando la chiave pedagogica e offrendo una lettura sistemica

⁸ Algahtami, A., *Are Leadership and Management Different? A Review*, «Journal of Management Policies and Practices», 2(3), 2014, p. 80; Northouse, P.G., *Leadership: theory and practice*, London, Sage, Thousand Oaks, 2004.

⁹ Federighi, P., *Chi sono i professionisti dell'educazione e della formazione. La classificazione come presupposto dell'identità e della mobilità*, In P. Federighi, V. Boffo, L. Fabbri, G. Del Gobbo, F. Torlone (a cura di), *Il mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione*, «Quaderni di Economia del Lavoro» 12, Milano, Franco Angeli, 2021, pp. 9-26.

¹⁰ Federighi, P., *TECO-D Pedagogia, Gruppo di Lavoro ANVUR Pedagogia*, https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/05/Federighi_Fabbri_TECOD-Pedagogia.pdf, (ultima consultazione in data 31/10/2022).

grazie al contributo di autori quali Argyris e Schön¹¹, Dewey¹², Lewin¹³, Kolb¹⁴ e Mezirow¹⁵, ma questo non è stato sufficiente. Per tale motivo si è reso necessario, l'anno successivo, leggere il tema della professionalizzazione abbracciando diverse aree disciplinari, grazie alle intuizioni di Abhervé e Dubois, sociologi del lavoro, ed Esposto, Ficcadenti e Messineo, economisti e, infine, Carillo e Zazzaro, storici del lavoro, al fine di poter offrire un contributo che fosse il più completo possibile. La mancanza di studi empirici specifici sull'argomento si è rivelata ancora più problematica nella definizione della metodologia di ricerca, dello strumento di indagine e del metodo di analisi dei dati.

Alla luce della panoramica generale appena presentata, quindi, è possibile andare più nello specifico all'interno della cornice teorica che costituisce i primi due capitoli della tesi.

Il primo interrogativo a cui si cerca di offrire una risposta, riguarda, appunto, l'esigenza di trovare una definizione al termine "professionalizzazione". Di seguito, sono state individuate alcune definizioni, ancorate ad aree disciplinari diverse, che sottolineano, però, alcuni aspetti comuni. Innanzitutto, quando si parla di professionalizzazione si fa riferimento ad un processo, ad un percorso. Non si tratta di una dimensione statica, ma di una dimensione mutevole, che cambia nel tempo e che è influenzata inevitabilmente dai cambiamenti di carattere economico, sociale, storico e culturale.

Più nello specifico, nell'ambito economico-sociale si fa riferimento alla formazione di un mercato per i servizi professionali e all'ottenimento del suo controllo¹⁶, «un progetto consapevolmente attuato dalla *leadership* di una occupazione, per conquistare, mantenere ed espandere *status* sociale e potere»¹⁷

¹¹ Argyris, C., Schön, D., *Organizational Learning: A theory of action perspective*, New York, McGraw-Hill, 1978; Schön, D., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.

¹² Dewey, J., *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.

¹³ Lewin, K., (1951), *Field theory in social science*, New York, Harper e Brothers, Trad. It. *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1972.

¹⁴ Kolb, D.A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1984.

¹⁵ Mezirow, J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

¹⁶ Carillo, M.R., Zazzaro, A., *Innovazione, ricerca della rendita e prestigio sociale: verso una teoria dinamica delle professioni*, «Il Mulino – Riviste Web» 3, pp. 363-389.

¹⁷ Wilensky, H.L., *The Professionalization of Everyone?*, «American Journal of Sociology» 70 (2), 1964, p. 140.

La prospettiva pedagogica ci offre una visione della professionalizzazione legata alla traslazione da attività svolta a colui che svolge quell'attività, infatti, Del Gobbo e Federighi sottolineano tale aspetto definendo la professionalizzazione come «il percorso attraverso cui una attività lavorativa diviene una professione»¹⁸, ossia «un processo mediante il quale i lavoratori acquisiscono conoscenze e competenze che consentiranno loro di svolgere attività professionali in modo efficiente ed efficace, vale a dire ottenendo buoni risultati utilizzando in modo ottimale le risorse mobilitate»¹⁹

Anche il mondo delle pratiche e delle professioni è attraversato da istanze che reclamano il rinsaldarsi della continuità e del legame tra competenze e professionista. Questo è particolarmente vero per i professionisti del Terzo Settore, il cui operato è orientato all'azione e alla trasformazione sociale²⁰. Il Coordinatore dei servizi alla persona è, infatti, un professionista di secondo livello che opera prevalentemente all'interno delle imprese sociali nella gestione dei servizi rivolti alla persona. Esso si colloca all'interno di quello che viene definito “*Management formativo*” definendo un campo di azione che si articola su discipline diverse quali Economia e Scienze dell'Educazione, richiamando proprio la multidisciplinarietà del suo operato. Si pone, quindi, come lo definiscono De Ambrogio, Casartelli e Cinotti²¹, come una “figura cerniera” tra aree di competenza diverse, ma entrambe estremamente necessarie.

La riflessione sulla multidisciplinarietà non si esaurisce con il concetto di professionalizzazione, ma coinvolge il Coordinatore in prima persona, in termini di famiglie professionali alle quali può essere ricondotto e diverse terminologie utilizzate per inquadrarlo e definirlo.

Grazie ad un lavoro di analisi incrociata tra ISCO, ESCO, ISTAT, l'Atlante delle professioni e il Repertorio delle Professioni della Regione Toscana, è stato possibile

¹⁸ Del Gobbo, G., Federighi, P., *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, Attori e sistemi della formazione, Firenze, Editpress, 2021, p. 9.

¹⁹ Abhervé, M., Dubois, P., *La difficile professionalizzazione delle occupazioni nei servizi alla persona*, «Sociologia del lavoro» 113, 2009, p. 132.

²⁰ Galeotti, G., Daddi, D., *Professioni educative ed emergenti nel terzo settore: dal coordinatore dei servizi educativi al facilitatore dell'innovazione sociale*, «Mizar, Costellazione di pensieri» 15, 2021, pp. 115-116.

²¹ De Ambrogio, U., Casartelli, A., Cinotti, G., *op. cit.*

compiere una prima riflessione sulle famiglie e sulle terminologie adottate per inquadrare il professionista in oggetto.

Il Coordinatore, infatti, contribuisce attivamente nella prefigurazione, progettazione e costituzione di un servizio educativo, ricoprendo un ruolo di coordinamento nell'orientare un gruppo di professionisti e gestire e valutare i servizi offerti.²²

Alla luce di tale definizione, quindi, quest'ultimo si pone come un profilo professionale tradizionale, poiché presente, seppur in maniera non del tutto centrata, all'interno dei contesti della cooperazione sociale, raffigurandosi come una figura intermedia che detiene funzioni sia dirigenziali sia di coordinamento²³

Gli sviluppi osservati nei servizi alla persona mettono in luce opportunità e/o ostacoli per il suo processo di professionalizzazione. Tra questi è presente il reinvestimento continuo del *know-how* acquisito attraverso l'esperienza personale che prevede opportunità di sviluppo della carriera professionale in maniera ascendente.²⁴ Il *know-how* si costituisce di un bagaglio di competenze che procedono “a braccetto” tra lo sviluppo dell'individuo come professionista e lo sviluppo dell'individuo come persona²⁵.

E' così che Yorks e Kasls richiamano la professionalità come «la capacità di saper vivere l'ambiente di lavoro come apprendimento di tutta la persona»²⁶ dando vita così ad un «nesso reciprocamente costruttivo tra apprendimenti e competenze di tipo formale, informale e non formale»²⁷

Il legame tra apprendimento – competenze e sviluppo della persona è un tema emergente al centro del dibattito internazionale e lo ritroviamo, ad esempio, all'interno dell'attuale *European Skills Agenda* (2021).²⁸ La finalità dell'Agenda è unire le forze in un'azione collettiva, per garantire alle persone l'acquisizione delle

²² Federighi, P., *Margini di autonomia relativa delle Università, mercato della formazione e mercato del lavoro, dei professionisti dell'educazione e della formazione*, «Nuova Secondaria», 2020, pp. 67-79.

²³ Galeotti, G., Daddi, D., *op. cit.*

²⁴ Abhervé, M., Dubois, P., *op. cit.*, p. 132.

²⁵ Galeotti, G., Daddi, D., *op. cit.*

²⁶ Yorks, L., Kasl, E., *Toward a theory and practice for whole-person learning: reconceptualizing experience and the role of affect*, «Adult Education Quarterly» 52 (3), May 2002, p. 180.

²⁷ Epifani, S., *op. cit.*, 2003, p. 23.

²⁸ European Commission, *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*, Bruxelles, 2020a.

giuste competenze per il lavoro, investire nello sviluppo delle stesse e in strumenti e iniziative per sostenere le persone nei loro percorsi di apprendimento. L'Agenda si compone di dodici azioni, tra le più rilevanti in questo contesto troviamo: il *Pact for skills* che sostiene un maggior investimento nello sviluppo, nel miglioramento e nel riconoscimento delle competenze, nonché nel coordinamento fra gli stakeholder in modo da rendere gli stessi investimenti efficaci.²⁹

Andando nello specifico di quello che è il disegno di ricerca (che verrà approfondito all'interno del Capitolo 3 e del Capitolo 4 del presente lavoro), le ipotesi che emergono maggiormente dall'analisi della letteratura appena proposta indagano: (1). Se sia presente (o meno) una corrispondenza tra il ruolo ricoperto all'interno dei servizi e il percorso di formazione; (2). Se sia presente (o meno) una corrispondenza tra il ruolo ricoperto e l'area del servizio; (3). Se sia presente (o meno) una corrispondenza tra il ruolo ricoperto e l'attività svolta; (4). Se sia presente (o meno) una corrispondenza tra il ruolo ricoperto e le conoscenze possedute; (5). Se sia presente (o meno) una corrispondenza tra il ruolo ricoperto e le competenze possedute.

La metodologia utilizzata è di tipo *evidence based* al fine di indagare il fenomeno in oggetto all'interno del contesto con il quale interagisce, ponendosi quindi secondo un'ottica dinamica e in continua definizione³⁰

Il metodo scelto è di tipo qualitativo sempre al fine di sottolineare come sia importante cogliere come l'esperienza sociale sia ricca di significati che si collocano in profondità.

In merito al campione della ricerca, quindi, esso prende in esame quattro Consorzi e quattro Cooperative sociali del territorio toscano. Riguardo alle figure professionali coinvolte, il campione si compone di sette coordinatori dei servizi alla persona, un Presidente di una Cooperativa, un Responsabile dell'area socio-educativa, un Coordinatore tecnico-organizzativo dei servizi, quattro Educatori professionali e due Animatori sociali, per un totale di sedici partecipanti.

Risulta rilevante sottolineare che, come anticipato inizialmente, la parte di raccolta dati è stata influenzata dalla presenza della pandemia associata alla necessità di

²⁹ Galeotti, G., Daddi, D., *op. cit.*

³⁰ Federighi, P., *La ricerca evidence based in Educazione degli adulti*, «Pedagogia Oggi», Vol. 1-2, 2011, pp. 120-122.

molteplici rivisitazioni della letteratura, sostanzialmente carente e mancante nei riguardi della figura professionale in oggetto, soprattutto dal punto di vista empirico.

Lo strumento di raccolta dati si configura in una intervista semi-strutturata.

Grazie al supporto degli studi citati precedentemente e al contributo di De Ambrogio, Casartelli e Cinotti, la traccia di tale intervista, ripercorre le seguenti aree di indagine: percorso di formazione, conoscenze e competenze professionali sviluppate grazie alla pratica quotidiana, attività nelle quali la figura è coinvolta e, infine, bisogni di formazione emergenti. Particolare rilevanza è stata riservata al campo delle relazioni nel quale il professionista è inserito, il tema chiave delle competenze e le modalità di acquisizione delle competenze individuate come centrali per la pratica professionale del Coordinatore. Quattro delle interviste condotte hanno permesso di validare lo strumento adottato.

Il metodo utilizzato, invece, per l'analisi e l'interpretazione dei dati è la *Grounded Theory*³¹ (oggetto del Capitolo 5), con l'obiettivo proprio di lasciar parlare i dati e costruire nuovi significati e nuove teorie ancora poco esplorate. Tali significati trovano ampio spazio all'interno del Capitolo conclusivo del presente lavoro di ricerca. In esso, infatti, è stato possibile riassumere i principali risultati della ricerca, passando da un'analisi puntuale delle categorie emerse al fine di individuare i *contenuti core* sui quali concentrare la riflessione all'interpretazione degli stessi alla luce del quadro teorico di riferimento proposto.

³¹ Glaser, B.G., Strauss, A.L., *op. cit.*

PRIMA PARTE

Coordinare i servizi alla persona: professionalità, ruolo e competenze

Capitolo I

Professionalizzazione, professionalità educative e Terzo Settore

Il presente Capitolo illustra la cornice teorica di riferimento in merito al tema della professionalizzazione e della sua dimensione storico-economica e politico-sociale. In primo luogo, quindi, viene definito il termine “professionalizzazione” all’interno di una prospettiva multidisciplinare per poi, successivamente, approfondirne la dimensione educativo-formativa.

In secondo luogo, il lavoro teorico prosegue prendendo in esame il contesto nel quale tali professionisti sviluppano il loro processo identitario. A tal proposito, quindi, viene offerta una lettura del Terzo settore, delle Cooperative sociali e dei servizi alla persona, sottolineando, in maniera particolare, la dimensione legislativa e trasformativa.

In terzo luogo, invece, si pone l’attenzione su un problema emergente che caratterizza proprio il legame tra Terzo settore e sviluppo di professionalità di secondo livello, evidenziandone l’aspetto frammentario e disomogeneo.

1.1 Professionalizzazione e professionalità: una visione interdisciplinare

Per analizzare il concetto di professionalizzazione sotto la lente sociale ed economica, viene preso come punto di riferimento il contributo di Carillo e Zazzaro³², i quali offrono una prospettiva molto ampia, legata maggiormente all’ambito della Sociologia del Lavoro. Infatti, risulta importante sottolineare come lo studio delle professioni e delle forme di regolamentazione sia stato un campo d’indagine in forte crescita, soprattutto nel periodo a cavallo tra fine Novecento e inizi degli anni Duemila.³³

³² Carillo, M.R., Zazzaro, A., *op. cit.*,

³³ E, come sottolineato da Carillo e Zazzaro, soprattutto dopo gli importanti contributi iniziali di Friedman e Kuznetz (1945), Moore (1961), Friedman (1962), Arrow (1963), Stigler (1971) e Posner (1974), la teoria economica delle professioni ha avuto uno sviluppo particolarmente intenso a partire

Nella letteratura economica le professioni vengono definite isolando

«alcune caratteristiche “natural” o “tecnologiche” dei servizi da queste offerti, caratteristiche che apparterrebbero a tutte le professioni e che le distinguerebbero dalle altre occupazioni. Più precisamente, professionali sarebbero tutte quelle attività che richiedono per il loro svolgimento il possesso di conoscenze sistematiche, specialistiche e non immediatamente trasmissibili, il cui prodotto finale è difficilmente valutabile da parte del consumatore e che perciò comportano l’instaurarsi di rapporti diretti su base fiduciaria tra il professionista e il cliente. Queste caratteristiche appartengono in misura più o meno ampia a gran parte delle occupazioni (anche non professionalizzate), senza però da questo trarne conseguenze di rilievo per l’analisi»³⁴

Se le caratteristiche appena citate non sono sufficienti a definire una professione, Wilensky afferma che «non esistono attività che sono professionali in sé, bensì solo occupazioni che si professionalizzano»³⁵

Prendendo spunto dalla riflessione sociologica, la professionalizzazione può essere definita come «quel processo, messo in moto da alcuni tra gli stessi professionisti, teso alla formazione di un mercato per i servizi professionali e all’ottenimento del suo controllo, un progetto consapevolmente attuato dalla *leadership* di una occupazione, per conquistare, mantenere ed espandere status sociale e potere».³⁶

Affinché un’occupazione possa essere considerata una professione occorre, quindi, che la società la riconosca tale. Quest’ultimo risulta un elemento essenziale per l’affermazione o meno delle professioni.

Come sostiene Weber:

dagli anni Ottanta con i lavori di Leland (1979), Shaked e Sutton (1980; 1981) e Shapiro (1983; 1986). Cfr. *Ibidem*.

³⁴ Ogus A.I., *Regulation. Legal Form and Economic Theory*, Oxford, Clarendon Press, 1994.

³⁵ Wilensky, H.L., *op. cit.*, pp. 137-158.

³⁶ Speranza, L., *Sociologia e political economy delle professioni*, «Stato e mercato» 10 (33), 1991, p. 480.

«la formazione delle professioni incide, infatti, sul sistema di stratificazione sociale delle occupazioni, assicurando prestigio e *status* sociale ai propri membri, uno status di gruppo che si estende in maniera simile a tutti coloro che ne fanno parte»³⁷

Secondo tale prospettiva, quindi, le professioni sono istituzioni sociali che nascono a seguito dell'impegno di alcuni individui allo scopo di: (a) costruire e organizzare un mercato per i servizi offerti e ottenerne il controllo; (b) incidere sulla struttura gerarchica delle occupazioni e assicurare prestigio sociale a se stessi e a coloro che svolgono quella stessa attività professionale³⁸

Ciò che risulta rilevante per la presente riflessione è proprio «la stratificazione sociale derivante dal processo di professionalizzazione che può, infatti, porre seri ostacoli alla produzione di innovazioni e all'ingresso di nuove professioni, in quanto queste attività, non essendo in grado di garantire lo stesso *status* sociale delle professioni già affermate, trovano molto costoso attrarre risorse umane. Inoltre, con il trascorrere del tempo le *élite* professionali tenderanno in genere a costituire legami stretti con i rappresentanti politici e ad organizzare potenti gruppi di pressione volti ad impedire l'ingresso sul mercato di nuove figure professionali e ad assorbire all'interno della propria professione le innovazioni ideate al di fuori di essa»³⁹

Il processo di professionalizzazione di un'attività inizia quando quest'ultima si afferma come occupazione a tempo pieno a cui il soggetto deve dedicare tutta la propria energia lavorativa, ossia, in altre parole, quando si forma un mercato per il servizio offerto. Il primo passo da compiere è, dunque, quello dell'identificazione di tale servizio da coloro che praticano una certa attività. Poiché in genere si tratta di attività difficilmente standardizzabili, poiché fortemente legata alla persona che

³⁷ Weber, M., *Wirtschaft Und Gessellschaft*, Mohr, Tubingen, 1922.

³⁸ Carillo, M.R., Zazzaro, A., *op. cit.*, p. 365.

³⁹ *Ibidem*

la svolge, l'individuazione dell'oggetto della transazione passa soprattutto per l'identificazione delle conoscenze e delle abilità che ci si aspetta che abbiano coloro che offrono il servizio. In altri termini, se il servizio non si presta ad essere standardizzato, occorre standardizzare le conoscenze di coloro che il servizio lo producono, definendone e uniformandone i percorsi formativi⁴⁰ Non è un caso, infatti, che tra gli atti costitutivi di una nuova professione si ritrovino pressoché sempre forme di codificazione delle conoscenze e di istituzionalizzazione della formazione attraverso, ad esempio, la fondazione di riviste specializzate, la creazione di corsi di formazione professionale, di scuole di specializzazione, di corsi universitari, di dottorati e così via.⁴¹

Tuttavia, l'istituzionalizzazione del percorso formativo è in grado di favorire il processo di professionalizzazione solo se esiste un corpo di conoscenze consolidato. L'affermazione di nozioni e metodologie largamente condivise rende più agevole far riconoscere, anche legalmente, il percorso formativo che tali conoscenze trasmette. Lo sviluppo, però, di applicazioni pratiche e il loro impiego, prevedono la professionalizzazione delle attività svolte. Esiste, dunque, un legame intenso e reciproco tra il processo innovativo e il processo di professionalizzazione, che tende a rinforzarli a vicenda. La professionalizzazione prende le mosse da un'innovazione, ma a sua volta alimenta innovazioni adatte a promuovere la professione.⁴² Di questo legame si possono trovare chiare testimonianze nella storia delle professioni.⁴³

Come sottolineato da Carillo e Zazzaro:

⁴⁰ Larson Sarfatti, M., *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, Berkley, University of California Press, 1977.

⁴¹ Wilensky, H.L., *op. cit.*

⁴² *Ibidem*

⁴³ Uno degli esempi più comuni fa riferimento alla professione del medico. «Nonostante l'esistenza, già a partire dal dodicesimo secolo, di scuole e corsi universitari dove "l'arte" medica veniva insegnata e trasmessa, il processo di professionalizzazione non ebbe molto successo fino al diciannovesimo secolo, quando la medicina sperimentò una vera e propria rivoluzione tecnico-scientifica. Da quel momento la professione medica iniziò la sua ascesa ottenendo quasi ovunque il riconoscimento legale degli ordini professionali, delle scuole di formazione e, soprattutto, l'esclusività diagnostica e terapeutica» Cfr. Freidson, E., *Professional Powers: A Study of Institutionalization of Formal Knowledge*, University of Chicago, Chicago Press, 1986; Tousijn, W., *Medicina e professioni sanitarie: ascesa e declino della dominanza medica*, In W. Tousijn (a cura di), *Le libere professioni in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1987; Abel, R.L., *Comparative Sociology of Legal Professions: An Explonatory Essay*, «American Bar Foundation Research Journal», 5 (1), 1985, pp. 1-79.

«una occupazione si afferma definitivamente come professione solo quando coloro che la offrono riescono a costituire un potere monopolistico che assicura il controllo del mercato ai membri della professione e consente l'esclusione dal mercato di altre categorie occupazionali concorrenti. Questo potere di monopolio viene solitamente ottenuto garantendosi l'appoggio dello Stato attraverso l'emanazione di leggi, regolamenti, autorizzazioni, con i quali si stabilisce che coloro che appartengono ad una certa professione sono gli unici soggetti legittimati a svolgere una determinata categoria di servizi. Una volta ideata un'innovazione nel modo di svolgere un certo servizio professionale, si viene a creare quindi una vera e propria gara per l'acquisizione dell'esclusività cognitiva tra coloro che l'innovazione l'hanno ideata e che vorrebbero costituire un nuovo gruppo professionale, e coloro che fino a quel momento quel tipo di servizio lo hanno offerto»⁴⁴

I conflitti *interprofessionali*, ampiamente analizzati dalla letteratura sulle professioni⁴⁵, altro non sono che conflitti attuati tra gruppi occupazionali concorrenti per l'ottenimento del potere di monopolio di una professione. Tipicamente, tali conflitti trovano espressione in complesse battaglie legali e politiche condotte al fine di vedersi riconosciuta una propria «giurisdizione»⁴⁶, cioè una competenza esclusiva in un dato mercato professionale.⁴⁷ Le nuove professioni cercano di sottrarre ambiti di competenza alle professioni già esistenti, per crearsi un proprio potere di monopolio, mentre le vecchie professioni cercano di assorbire nella propria area «giurisdizionale» l'innovazione introdotta dall'aspirante gruppo

⁴⁴ Carillo, M.R., Zazzaro, A., *op. cit.*, p. 380.

⁴⁵ Abbott, A., *Jurisdictional Conflicts: A New Approach to The Development of The Legal Professions*, «American Bar Foundation Research Journal» 6 (2), 1986, pp. 187-224.

—, *The System of Professions: An Essay on The Division of Expert Labor*, Chicago, Chicago University Press, 1988.

⁴⁶ Speranza, L., *op. cit.*, p. 480.

⁴⁷ *Ibidem*

professionale.⁴⁸ Ovviamente, tanto maggiore è la superiorità «tecnologica» e il successo dell'innovazione introdotta, tanto maggiore sarà la probabilità che il nuovo gruppo professionale riesca a strappare il riconoscimento dell'esclusività cognitiva e ad acquisire il monopolio nella fornitura di quel determinato servizio.⁴⁹ D'altra parte, quanto più il gruppo professionale esistente è organizzato in *lobby* capaci di esercitare pressioni per estendere le proprie aree di competenza e quanto più è in grado di assorbire l'innovazione al suo interno, tanto maggiore sarà la probabilità che il nuovo gruppo professionale non riesca ad emergere. Sempre attraverso le parole di Carillo e Zazzaro è possibile affermare che

«il processo di professionalizzazione è anche un progetto di mobilità sociale volto a incidere sulla struttura gerarchica delle occupazioni al fine di garantire ai propri membri un elevato prestigio sociale. La professionalizzazione rappresenta un metodo di stratificazione sociale complementare a quello dell'accumulazione di ricchezza e che l'acquisizione di status sociale rappresenta il punto di arrivo del processo di professionalizzazione»⁵⁰

L'acquisizione di prestigio sociale è un processo lento, che si svolge nel tempo anche dopo che un'occupazione si è costituita come professione, in parte come prodotto dell'affermazione stessa della professione, in parte come obiettivo coscientemente e costantemente perseguito da alcuni dei suoi membri: quando un'occupazione viene riconosciuta come professione si assiste a un primo importante salto nella scala gerarchica delle occupazioni; il prestigio così acquisito aumenta man mano che la professione si diffonde, il pubblico acquisisce confidenza con la professione e consapevolezza dell'utilità e dell'efficacia dei servizi offerti, le associazioni professionali si rafforzano e stringono legami con altri gruppi di potere⁵¹.

⁴⁸ Carillo, M.R., Zazzaro, A., *op. cit.*

⁴⁹ *Ibidem*

⁵⁰ *Ibidem*

⁵¹ *Ibidem*

Continuando tale riflessione, Treiman⁵² afferma che

«la posizione sociale delle diverse occupazioni dipende essenzialmente da quattro caratteristiche: (a) *il possesso esclusivo di conoscenze* ritenute necessarie per svolgere una funzione che ha un valore elevato per la collettività; (b) *la responsabilità*, cioè il potere di controllo sulla propria attività; (c) *l'autorità*, cioè il potere di controllo sull'attività lavorativa di altri gruppi; (d) *il controllo sulle risorse economiche*, cioè la capacità di produrre reddito. Quanto più una categoria occupazionale possiede una o più di tali caratteristiche, tanto maggiore sarà il prestigio di cui gode nella società»⁵³

Le professioni ottengono il loro *status* principalmente dalle prime due caratteristiche: il possesso di conoscenze specialistiche e il controllo sulla propria attività lavorativa.

L'iscrizione e la cancellazione dagli albi professionali, con la quale si stabilisce chi è abilitato a svolgere quella particolare attività lavorativa, sono controllate dagli ordini professionali. Gli ordini professionali regolano il flusso d'ingresso nella propria professione decidendo i requisiti e le regole per l'ammissione alla professione. Questa facoltà consente di rafforzare anche l'esclusività cognitiva della professione, fissando in maniera esplicita il percorso formativo necessario per svolgere una certa attività lavorativa⁵⁴.

Sebbene all'interno di ciascuna professione si formino ulteriori "stratificazioni sociali", così che non tutti i membri di una professione siano in grado la stessa posizione sociale⁵⁵, lo *status* sociale che si forma con il processo di

⁵² Treiman, D., *Occupational Prestige in Comparative Perspective*, New York, Academic Press, 1977.

⁵³ Carillo, M.R., Zazzaro, A., *op. cit.*

⁵⁴ *Ibidem*

⁵⁵ Ruschemeyer, D., *Power and the Division of Labour*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

professionalizzazione è però per molti altri versi un fenomeno di gruppo, mosso dal volere comune di professionisti che vogliono veder riconosciuto il proprio ruolo⁵⁶

Una classe di modelli adatta a rappresentare i tratti salienti del processo di professionalizzazione appena descritti è quella dei cosiddetti modelli “neo-schumpeteriani”⁵⁷

Nella nostra economia l’innovazione consiste nella nascita di un nuovo corpo di conoscenze che modifica un servizio, rendendolo più produttivo rispetto a quello che fino a quel momento il gruppo di professionisti coinvolti lo ha reso e, questo, può dar vita a una nuova categoria occupazionale⁵⁸

Come introdotto qualche riga fa, la nascita di una professione è contraddistinta da due momenti fondamentali: quello dell’innovazione, che attesta l’importanza e l’efficienza delle applicazioni pratiche di una certa tipologia di servizio per la produzione corrente; e quello della formazione di un potere di mercato attraverso attività di *rent-seeking* per la «istituzionalizzazione della esclusività cognitiva⁵⁹, la definizione legale delle “competenze” di esclusiva pertinenza della professione, la nascita degli ordini e delle associazioni che regolano l’accesso alla professione»⁶⁰

Una volta ottenuta l’esclusività cognitiva e costituita la professione, la *élite* prosegue nella sua attività di *lobbying* per cercare di affermarsi socialmente conferendo *status* sociale alla professione e alla propria posizione.

In conclusione, il processo di professionalizzazione può essere formalizzato come un percorso a tre tappe dove la durata dell’attività di ricerca e il periodo nel quale una professione resta attiva sono incerti mentre la gara per ottenere l’esclusività cognitiva avviene istantaneamente nel momento in cui un’innovazione viene ideata.⁶¹

Come sappiamo, lo *status* sociale di una professione deriva in parte da uno «sforzo organizzativo» costoso e coscientemente perseguito dalla *élite* della professione,

⁵⁶ Weber, M., *op. cit.*

⁵⁷ *Ibidem*

⁵⁸ Carillo, M.R., Zazzaro, A., *op. cit.*

⁵⁹ Larson Sarfatti, M., *op.cit.*

⁶⁰ Carillo, M.R., Zazzaro, A., *op. cit.*

⁶¹ *Ibidem*

«teso – come sostiene Larson – a creare una distanza sociale tra i professionisti e gli altri gruppi occupazionali»⁶²

Tutto questo ha un'interpretazione immediata: nelle economie più statiche, dove le capacità innovative sono scarse, le innovazioni introdotte sono in genere meno dirompenti e la mobilità sociale è ridotta, la professionalizzazione delle occupazioni ha un effetto negativo sull'allocazione delle risorse e sulla crescita; nelle economie dinamiche, invece, la professionalizzazione tende ad avere effetti esattamente opposti in quanto stimola l'investimento in ricerca nel tentativo di acquisire la posizione sociale e i vantaggi legati allo status di professionista.⁶³

Fino ad oggi la letteratura economica sulle professioni si è essenzialmente limitata ad analizzare gli aspetti statici del fenomeno e in particolare gli effetti in termini di efficienza e di *welfare* e delle diverse forme di regolamentazione delle professioni⁶⁴. Questo lavoro, invece, si pone da una prospettiva diversa, privilegiando gli aspetti dinamici e analizzando gli effetti che la costituzione delle professioni può avere sulla crescita economica⁶⁵.

Punto di avvio della riflessione portata avanti da Carillo e Zazzaro, con il supporto di altri autori citati precedentemente, è stata la considerazione che l'elemento che maggiormente caratterizza una professione e che consente di distinguere le occupazioni professionalizzate da quelle non professionalizzate non è tanto la tipologia dei servizi offerti, come in genere propone la letteratura economica, quanto piuttosto il processo attraverso il quale un'occupazione si professionalizza, come invece suggerisce la letteratura sociologica. Nell'ambito di questa letteratura, la cosiddetta scuola *neo-weberiana*⁶⁶ ha radicalmente modificato l'oggetto d'indagine della sociologia delle professioni spostando l'attenzione dalla ricerca di una definizione di professione capace di riassumerne tutte le caratteristiche, allo studio delle modalità e delle fasi attraverso le quali un'occupazione si professionalizza, acquisendo e consolidando una posizione sociale dominante⁶⁷.

⁶² Larson Sarfatti, M., *op.cit.*, p. 69.

⁶³ *Ibidem*

⁶⁴ *Ibidem*

⁶⁵ *Ibidem*

⁶⁶ Friedson, E., *op. cit.*; Larson Sarfatti, M., *op. cit.*

⁶⁷ Speranza, L., *op. cit.*

La letteratura sociologica delle professioni, introduce, infatti, in maniera esplicita il processo di professionalizzazione in un modello di crescita. L'elemento fondante dello schema proposto è rappresentato dalla relazione tra il processo di professionalizzazione e l'innovazione tecnologica⁶⁸

Si tratta di un legame profondo e complesso, che agisce in entrambe le direzioni. Non solo, infatti, il processo di professionalizzazione prende le mosse da un atto innovativo con il quale si costituisce un nuovo corpo di conoscenze applicate, ma la professionalizzazione, influenzando sulla stratificazione e sul prestigio sociale delle occupazioni, incide sui rendimenti relativi delle scelte occupazionali. Da un lato rappresenta uno stimolo ad intraprendere attività innovative che, se di successo, assicureranno agli innovatori rilevanti benefici in termini di *status* sociale⁶⁹

Naturalmente, oltre a quelli qui analizzati, la costituzione delle professioni esercita molti altri effetti sui processi innovativi e sulla crescita dell'economia. Ad esempio, potrebbe influire sul tipo di innovazioni che vengono perseguite indirizzando la ricerca verso innovazioni funzionali alle professioni esistenti, così da non disperdere lo *status* sociale accumulato fino a quel momento; oppure potrebbe influire sull'investimento in capitale umano e sul tipo di formazione che gli individui preferiscono acquisire.⁷⁰

1.2 I professionisti del panorama educativo e formativo

Come sostenuto da Paolo Federighi: «le professioni dell'educazione e della formazione – con funzioni *non teaching* – rispondono ad una domanda di formazione all'interno di attività e servizi educativi di riconosciuta utilità sociale. Si tratta di lavoratori che non hanno sempre seguito un corso di studi adeguato e orientato precipuamente alla professione esercitata; non hanno una propria organizzazione ordinistica e sono distribuiti tra un'ampia varietà di organizzazioni e sistemi. E' ampia la diversità di unità professionali presenti nel mercato del lavoro dell'educazione e della formazione. Ciascuna comprende professionisti

⁶⁸ Carillo, M.R., Zazzaro, A., *op. cit.*

⁶⁹ *Ibidem*

⁷⁰ *Ibidem*

specializzati nella ideazione, progettazione, gestione e valutazione delle attività e servizi educativi non formali, della formazione professionale e continua dei giovani e degli adulti, oppure nell'erogazione di uno specifico servizio formativo. Si tratta di un'area poco nota del mercato del lavoro, la cui presenza si concentra laddove il mercato della formazione è più consistente: dai servizi educativi, alla formazione continua e sul lavoro nelle organizzazioni, pubbliche e private. L'attenzione è accresciuta progressivamente con maggiore intensità da quando la nascita di nuove professioni ha iniziato ad interessare anche il mondo dell'educazione e della formazione. Nel corso degli ultimi decenni ed in modo più intenso e diffuso a partire dalla seconda metà del secolo scorso, in risposta ad una domanda crescente di conoscenze e competenze si sono venute a profilare nuove professioni. Parlare di professionisti e della loro formazione senza aver prima chiarito quali sono le professioni che possono essere esercitate, quali le loro caratteristiche, espone ad astrazioni arbitrarie inadeguate ad orientare la stessa offerta formativa universitaria. Dobbiamo guardare alle professioni, alle loro dinamiche di professionalizzazione e, quindi, ai professionisti del presente e del futuro proponendoci prima di tutto di descrivere questi oggetti per averne il controllo scientifico. Gli elementi costitutivi del costrutto di professione sono condivisi a livello internazionale e su questa base vengono raccolte tutte le informazioni relative alle professioni presenti sul mercato del lavoro e alle dinamiche dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro. A partire dal 2011, l'Istat ha adottato la classificazione delle professioni CP2011, frutto di un lavoro di assorbimento delle novità introdotte dalla *International Standard Classification of Occupations-Isco08*. Grazie a questo lavoro oggi disponiamo di una definizione stabile di professione intesa come «un insieme di attività lavorative concretamente svolte da un individuo, che richiamano conoscenze, competenze, identità e statuti propri»

Identificare, conoscere e classificare l'insieme delle professioni educative, oggi disperse nei più diversi sistemi e settori è un compito preliminare alla definizione anche del tipo di ricerca teorica e metodologica, dei suoi oggetti e dei suoi programmi di cui la ricerca educativa deve occuparsi per dare basi scientifiche al lavoro nell'educazione e nella formazione.

Il processo di professionalizzazione delle professioni si identifica solo in parte con la loro formazione. Ogni professione ha il proprio processo di professionalizzazione che non dipende necessariamente dalla formazione posseduta da chi la esercita. Non è a partire dalla formazione che una attività lavorativa si professionalizza. E' semmai vero il contrario: la conquista di un percorso formativo ad hoc è frutto del processo di professionalizzazione. Essa, infatti, corrisponde al processo sociale attraverso cui una attività lavorativa, una occupazione diviene una professione. La conquista di standard minimi di accesso alla professione, di percorsi formativi per la selezione negli accessi alla professione, il controllo e la tutela degli interessi dei professionisti attraverso associazioni professionali, l'ottenimento di riconoscimenti legali, ecc sono tutti elementi del processo di professionalizzazione. La professionalizzazione è il percorso attraverso cui una attività lavorativa diviene una professione».⁷¹

Le professioni *non teaching* si distribuiscono su tre livelli, come è possibile vedere all'interno della tabella sottostante (1.1)⁷²:

1. Operativo
2. Manageriale
3. Strategico

⁷¹ Del Gobbo, G., Federighi, P., *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, Attori e sistemi della formazione, Firenze, Editpress, 2021, pp. 7-41.

⁷² Federighi, P., In G. Del Gobbo, P. Federighi, *op. cit.*, p. 40.

Settori Livelli	Formazione degli adulti	Gestione del Training	Gestione e sviluppo HR	Gestione e sviluppo della forza lavoro
<i>Strategico</i>	Responsabile del Programma formativo	Direttore della formazione	Direttore HR	Direttore pianificazione e attrazione HR
	Progettista dei piani formativi aziendali	Responsabile del Piano Addetto alla gestione dei dispositivi tecnologici	Specialista in sviluppo organizzativo Specialista in sviluppo risorse umane	Specialista di recruitment Specialista in sviluppo carriere e <i>benchmarking</i>
<i>Manageriale</i>	<i>Instructional Designer</i> <i>Courseware developer</i>	Gestore della qualità della formazione Gestore dei piani formativi aziendali	<i>Manager</i> dei processi di apprendimento e sviluppo	
	Formatore degli adulti Facilitatore Consulente	Responsabile della formazione	Gestore HR	Gestore di programmi Gestore dei processi di apprendimento Facilitatore dello sviluppo di carriera
<i>Operativo</i>	Addetto all'addestramento dei dipendenti	Addetto alle attività di Training	Addetto alla gestione HR	

Tabella 1.1 – Formazione continua in azienda. Professioni e ruoli per Categorie a seconda dei livelli.⁷³

1.3 Il Terzo Settore, le Cooperative Sociali e i servizi alla persona

Il superamento della tradizionale visione dello Stato come unico promotore della protezione e del benessere sociale è da ricollocarsi all'interno di un periodo storico che va dal 1970 alla fine del secolo scorso. Tale prospettiva ha permesso a molteplici attori di concorrere alla costruzione di un nuovo *welfare state* di stampo *neo-liberista*: lo Stato e i servizi pubblici sono gli strumenti per assicurare un livello

⁷³ Riadattata da Federighi, P., In G. Del Gobbo, P. Federighi, *op. cit.*, p. 41

minimo di assistenza, mentre a determinare quelle funzioni che solitamente venivano attribuite alla dimensione pubblica, sono la libera iniziativa e l'autonomia individuale⁷⁴.

La riorganizzazione del *welfare* è stata caratterizzata dalla razionalizzazione della spesa pubblica e da una nuova idea di intendere l'intervento dello Stato, il quale si fa sempre meno pervasivo, lasciando spazio al pluralismo dell'offerta del mercato privato⁷⁵

All'interno di questo quadro emerge lo sviluppo del *welfare mix* e la crescita del Terzo Settore⁷⁶ con i quali si afferma la logica della sussidiarietà orizzontale. Sono questi, dunque, gli elementi che hanno determinato «la riqualificazione di un sistema sociale incentrato su un modello di economia solidale retto dai soggetti del non-profit»⁷⁷.

La specificità del Terzo Settore (terza dimensione, privato sociale, terzo sistema) rimanda ad una «tipologia di relazioni costruite sulla solidarietà, reciprocità, condivisione, collaborazione promosse da pratiche e soggetti organizzativi di natura privata e volti alla produzione e all'allocazione di beni e servizi a valenza pubblica o collettiva»⁷⁸

Il mondo del Terzo Settore è caratterizzato dall'eterogeneità relativa alla dimensione organizzativa e finanziaria delle strutture che vi rientrano, agli ambiti di intervento, e al loro rapporto con la pubblica amministrazione⁷⁹.

Esso potrebbe essere definito come:

«l'ambito costituito da quelle realtà strutturate che pur operando
in stretto contatto con il pubblico e il privato non ubbidiscono

⁷⁴ Bartoli, G., Menegatti, V., Ranieri, C., *La riforma del terzo settore e il sistema di registrazione degli enti non profit*, Isfol, Rivista «Amministrazione in Cammino», 2016.

⁷⁵ *Ibidem*

⁷⁶ Fazzi, L., *Il servizio sociale nel terzo settore*, Sant'Arcangelo di Romagna, Maggioli Editore, 2016.

⁷⁷ Marcon, G., Scilletta, C., *Il ruolo del welfare civile nel welfare mix. Bisogni non evasi dal welfare pubblico*, Osservatorio di Economia Civile, Camera di Commercio di Treviso, 2010.

⁷⁸ Marcello, G., *Radicamento e istituzionalizzazione. I due volti del terzo settore in Calabria*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore, 2005, p. 9.

⁷⁹ Bencivenga, M.E., dissertazione su «*Le Cooperative Sociali: l'esperienza del Centro polifunzionale integrato*», Università degli Studi di Macerata, Dipartimento di Matematica, Informatica ed Economia – DIMIE, 2016.

esattamente alle loro logiche e si impegnano soprattutto nell'organizzazione e messa in atto di servizi alle persone, rivolgendosi in particolare a quelle che si trovano in una posizione di svantaggio e disagio sociale. Pur perseguendo scopi di utilità sociale, coloro che orbitano nel Terzo Settore scelgono autonomamente e con forme organizzative diverse le modalità d'intervento nel sociale. Inoltre, lo scopo principale non è quello di conseguire il profitto, ma quello di produrre beni e servizi di interesse collettivo»⁸⁰

Sul piano normativo⁸¹ la Legislazione italiana in materia di Terzo Settore si è sviluppata solo a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso attraverso l'emanazione di una serie di atti normativi volti a disciplinare le singole tipologie di organizzazione.

A tal proposito, come sottolineano Bartoli, Menegatti e Ranieri:

«Questa tendenza ha determinato un panorama legislativo molto variegato e frammentato, in una pluralità di fonti, che oggi appare desueto, specialmente nella regolamentazione di situazioni e rapporti, collocati in una realtà in continua evoluzione. Costituiscono esempio a tale riguardo la Legge n. 266/1991 sulle organizzazioni di volontariato, la Legge n. 381/1991 sulla cooperazione sociale, la Legge n. 383/2000 sulle associazioni di promozione sociale, la Legge n. 155/2006 relativa all'impresa sociale, oltreché il Decreto Legislativo n. 460/1997 sulle Organizzazioni non lucrative di utilità sociale (ONLUS)»⁸²

⁸⁰ Marcello, G., *op. cit.*

⁸¹ Per informazioni dettagliate consultare il Disegno di Legge per la riforma del Terzo Settore, approvato alla Camera il 25 Maggio 2016, <http://www.ilsole24ore.com/art/norme-e-tributi/2016-05-26/nasce-registro-terzosettore-211802.shtml?uuid=ADiRZOQ>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

⁸² Bartoli, G., Menegatti, V., Ranieri, C., *op. cit.*, p. 1.

In sostanza gli enti non profit si distinguono dalle altre organizzazioni per l'assenza di lucro soggettivo e per la rilevanza sociale dell'attività svolta.

Sempre all'interno del Quadro Normativo Nazionale, è importante porre attenzione alla Legge 328/2000⁸³ costituita per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali, (letta nell'ottica della Riforma Costituzionale del 2001 - l. cost. 3/2001), che ha radicalmente cambiato lo scenario in materia socio-assistenziale.

Tale Legge prevede un riordino complessivo dell'assistenza sociale all'interno di un sistema integrato nel quale «le funzioni di programmazione e realizzazione degli interventi socio-assistenziali devono essere esercitate da una pluralità di soggetti, pubblici e privati che agiscono coordinatamente»⁸⁴

La riforma del *Titolo V della Costituzione* ha operato una diversa distribuzione di funzioni attribuendo alle Regioni competenza residuale in materia di politiche sociali e lasciando allo Stato la competenza esclusiva nella definizione dei livelli essenziali delle prestazioni riguardanti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti a livello nazionale⁸⁵.

Il quadro legislativo contribuisce a delineare un sistema di *welfare* molto diverso da quello statalista. Un percorso di cambiamento inteso come transizione dal *welfare state* alla *welfare society* con due potenziali effetti positivi: la transizione, che non implica l'abbandono della tutela dei diritti, ma un ruolo accresciuto della società; il benessere diventa espressione più della società che dello Stato. Inoltre, si assiste alla riduzione della pressione del sistema sulle finanze pubbliche, come conseguenza del passaggio di funzioni dal settore pubblico al privato sociale⁸⁶

Il rischio che viene a crearsi riguarda la possibilità che il Terzo Settore agisca nella solitudine istituzionale sostituendosi allo Stato centrale.

⁸³ Per maggiori approfondimenti invitiamo a consultare il testo integrale della Legge all'interno della pagina web della Gazzetta Ufficiale <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/11/13/000G0369/sg>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

⁸⁴ Bilancia, P., *Modelli innovativi di governance territoriale. Profili teorici e applicativi*, Milano, Giuffrè Editore, 2011, p. 330.

⁸⁵ Napolitano, M.G., *Tendenze delle politiche regionali nel settore socio-assistenziale*, *Quarto Rapporto annuale sullo stato del regionalismo in Italia*, Milano, Issirfa, 2007.

⁸⁶ Marcon, G., Scilletta, C., *op. cit.*

E' importante sottolineare, inoltre, la dimensione comunitaria dei servizi offerti dal Terzo Settore, soprattutto quelli dedicati alla cura della persona che si rivolgono a soggetti differenti. A questo proposito è interessante prendere in considerazione la *welfare community*⁸⁷ intesa come sinonimo di erogazione di servizi ad una determinata comunità. L'accezione rientra in un'area di *welfare* che si riferisce a luoghi e opportunità di relazioni e definisce il concetto di prossimità nell'ambito della promozione sociale.

All'interno di essa rientrano i servizi come i centri sociali per anziani, i centri di aggregazione per adolescenti e giovani, i centri diurni per disabili, le comunità terapeutiche ecc.

I servizi di prossimità sono una risposta a bisogni che implicano una relazione forte fra coloro che erogano i servizi e coloro che ne beneficiano. Essi sono tipicamente offerti nell'ambito di un territorio ristretto, ad una popolazione data, inseriti in un processo di *empowerment* collettivo⁸⁸.

Il Terzo Rapporto Euricse sull'Economia Cooperativa del 2015 offre uno spunto interessante per comprendere l'evoluzione delle forme cooperative.

In particolare, si evidenzia che:

«Negli ultimi decenni ad esempio sono nati, in Italia e non solo, diversi nuovi tipi di cooperative caratterizzate da un orientamento sociale più marcato di quelle tradizionali, orientate cioè a perseguire interessi di carattere generale, più che a risolvere un problema economico di un particolare gruppo sociale. In molti paesi esse sono anche divenute la forma di impresa più utilizzata per gestire l'evoluzione in senso produttivo delle tradizionali organizzazioni non profit o di Terzo Settore. Questo è quanto successo in particolare in Italia con la cooperazione sociale a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso. Ed è quello che sta avvenendo ancora tutt'oggi»⁸⁹.

⁸⁷ Moulaert, F., Ailenei, O., *Social Economy, Third Sector and Solidarity relations: A conceptual synthesis from History to Present*, «Urban Studies» 42 (11), 2005, pp. 2037-2053.

⁸⁸ Bencivenga, M.E., *op. cit.*

⁸⁹ Euricse, *Economia cooperativa. Rilevanza, evoluzione e nuove frontiere della cooperazione italiana*, Terzo Rapporto, 2015, p. 24.

Dopo una panoramica generale in merito al cambiamento di prospettiva dettato dallo sviluppo di un sistema di *welfare society*, è importante introdurre un focus sul reale contesto nel quale si applicherà la ricerca, ovvero le Cooperative sociali.

La Cooperativa sociale è una forma giuridica, annoverabile nell'alveo del Terzo Settore, con una organizzazione d'impresa che opera in condizioni di economicità della gestione. Essa è disciplinata oltre che dalle norme relative alle cooperative in generale, dalla Legge 8 novembre 1991⁹⁰, n. 381 in materia di *Disciplina delle cooperative sociali* e dal D.Lgs. 4 dicembre 1997⁹¹ n. 460 in materia di *Riordino della disciplina degli enti non commerciali e delle organizzazioni non lucrative di utilità sociale*.

In base all'Art. 1 della Legge sopracitata, le Cooperative sociali hanno lo scopo di perseguire l'interesse generale della comunità alla promozione e all'integrazione sociale dei cittadini attraverso le seguenti attività:

A) La gestione dei servizi socio-sanitari ed educativi;

B) Lo svolgimento di attività diverse (agricole, industriali, commerciali o di servizi) finalizzate all'inserimento lavorativo di persone svantaggiate (invalidi fisici, psichici e sensoriali, ex degenti di istituti psichiatrici, soggetti in trattamento psichiatrico, tossicodipendenti, alcolisti, minori in età lavorativa in situazioni di difficoltà familiare, condannati ammessi alle misure alternative alla detenzione prevista della Legge 26 luglio 1975, n. 354)⁹².

Possono operare nell'uno o nell'altro settore di attività, ma non in entrambi, almeno che esse non siano fra loro funzionalmente collegate ed in tal caso è necessario tenere nettamente separate le due gestioni ai fini della corretta applicazione delle agevolazioni previste dalla vigente normativa. Tali società vengono iscritte nella sezione corrispondente all'attività che svolgono e nella sezione dell'Albo Nazionale

⁹⁰ Per maggiori approfondimenti invitiamo a consultare il testo integrale della Legge all'interno della pagina web della Gazzetta Ufficiale <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1991/12/03/091G0410/sg>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

⁹¹ Per maggiori approfondimenti invitiamo a consultare il testo integrale del Decreto Legislativo all'interno della pagina web della Gazzetta Ufficiale <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1998/01/02/097G0489/sg>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

⁹² Bencivenga, M.E., *op. cit.*

denominata *Sezione Cooperazione Sociale*. Attraverso l'iscrizione nel Registro Prefettizio possono beneficiare delle specifiche agevolazioni tributarie e di altra natura e devono iscriversi all'Albo Regionale (art.9 l.381/1991) per poter stipulare convenzioni con gli enti pubblici⁹³.

Dalla Legge in questione emerge l'importante ruolo delle Regioni nella visione integrata sopra esposta. Il loro obiettivo, oltre a quello di istituire l'Albo, riguarda il coordinamento con i servizi socio-sanitari, le attività di formazione professionale, lo sviluppo dell'occupazione, la promozione e il sostegno della stessa cooperazione sociale (L.R. n.12/2015).⁹⁴

⁹³ *Ibidem*

⁹⁴ Si invita la consultazione integrale di tale norma, e di quelle associate, che, in merito anche ai seguenti aspetti sottolinea: «le tipologie di soci della Cooperativa Sociale:

- Lavoratori, che apportano attività lavorativa a fronte di una retribuzione;
- Fruttori, che usufruiscono direttamente o indirettamente dei servizi offerti dalla cooperativa;
- Finanziatori, non interessati alle prestazioni mutualistiche, ma all'eventualità di effettuare un conveniente investimento in denaro (per essi la legge non prevede alcun requisito, che invece potrebbe essere previsto dallo statuto).

Gli statuti delle cooperative sociali (a e b) possono inoltre prevedere ai sensi dell'art. 2 della citata legge, la presenza di soci volontari, il cui numero non può comunque superare la metà del numero complessivo dei soci, che prestino la loro attività gratuitamente per fini di solidarietà ed è quindi vietato remunerare la loro attività sotto qualsiasi forma, non instaurandosi con la società alcun rapporto di lavoro.

All'interno della categoria dei soci lavoratori nelle cooperative che svolgono le attività di tipo b) si distinguono soci lavoratori ordinari e soci lavoratori persone svantaggiate, che possono divenire tali compatibilmente con il loro stato soggettivo ma, in ogni caso i lavoratori persone svantaggiate (soci e non) devono costituire almeno il 30% dei lavoratori delle stesse. Secondo l'art. 11 della legge n. 381/1991 possono essere ammessi come soci anche persone giuridiche pubbliche o private nei cui statuti sia previsto il finanziamento e lo sviluppo delle attività delle cooperative sociali. Ai fini previdenziali e assistenziali i soci lavoratori ordinari sono equiparati ai lavoratori subordinati, mentre per i lavoratori persone svantaggiate è previsto che le aliquote complessive di tali contribuzioni obbligatorie, relativamente alle retribuzioni corrisposte, siano ridotte a zero. A partire dal 1° gennaio 2004, data di entrata in vigore del D.Lgs. 17 gennaio 2003, n.6 (Riforma organica della disciplina delle società di capitali e società cooperative, in attuazione della legge 3 ottobre 2001, n. 366) le disposizioni di carattere agevolativo previste dalle leggi speciali si applicano soltanto alle cooperative a mutualità prevalente (art. 2512 C.C.), e le cooperative sociali sono riconosciute di diritto a mutualità prevalente, sempre che si tratti di cooperative in regola con le statuizioni della legge n. 381/1991 e, quindi abbiano lo scopo di perseguire l'interesse generale della comunità alla promozione umana e all'integrazione sociale dei cittadini attraverso le attività del tipo a) o b). In base alla riforma del codice, possono usufruire delle agevolazioni a patto che sussistano:

1. Il divieto di distribuire dividendi in misura superiore all'interesse massimo dei buoni fruttiferi postali, aumentato di due punti e mezzo rispetto al capitale effettivamente versato;
2. Il divieto di remunerare gli strumenti finanziari offerti in sottoscrizione ai soci cooperatori in misura superiore a due punti rispetto al limite massimo previsto per i dividendi;
3. Il divieto di distribuire le riserve fra i soci cooperatori;
4. L'obbligo di devoluzione, in caso di scioglimento della società, dell'intero patrimonio sociale, dedotto soltanto il capitale sociale e i dividendi maturati, ai fondi mutualistici per la promozione e lo sviluppo della cooperazione. Inoltre, le cooperative sociali, a specifiche condizioni, godono di agevolazioni fiscali relative, ad esempio, all'IVA e IRES nonché della riduzione ad un quarto delle imposte catastale ed ipotecaria».

La crescita della domanda di servizi sociali, educati e occupazionali ha favorito il radicamento delle Cooperative sociali sul territorio italiane.

Il loro sviluppo emerge anche dai dati ISTAT, che evidenziano come le Cooperative Sociali siano passate da 5.674 nel 2001 a 13.041 nel 2013⁹⁵.

Questa sostanziale crescita dimostra che le Cooperative sociali hanno attraversato gli anni della crisi reinventandosi continuamente e facendosi promotrici di politiche sociali.

Nell'ultimo decennio si sono susseguiti diversi tentativi di misurare le dimensioni del sistema delle imprese Cooperative italiane attraverso l'utilizzo di diverse fonti di dati, sia interne alle associazioni di rappresentanza sia di natura amministrativa⁹⁶. I risultati ottenuti, anche se non sempre coincidenti, hanno fatto crescere l'interesse per una valutazione specifica del ruolo e della rilevanza economica e occupazionale della cooperazione in Italia.

Di seguito viene proposta un'analisi che va dal 2013 al 2015 in merito alla presenza delle Cooperative sociali all'interno del territorio nazionale grazie al contributo dei Rapporti Istat-Euricse del 2015 e del 2019.

Prendendo in esame i dati relativi all'anno 2013, è possibile vedere che le Cooperative Sociali (10.871 di cui era disponibile il bilancio) hanno registrato un valore della produzione complessivo pari a 10,1 Miliardi di euro, pari all'11% del valore complessivo delle Cooperative di primo grado⁹⁷.

A prevalere è il settore dei servizi e in particolare quello della sanità e dell'assistenza sociale. Le Cooperative attive in questi settori hanno generato il 97,7% del valore della produzione di tutte le Cooperative che offrono questo tipo di servizi⁹⁸.

Nel 2015, tra le 59.027 Cooperative risultate attive, spiccano quelle di lavoro (29.414; il 49,8% del totale), sociali (14.263; il 24,2%), d'utenza o di consumo (3.844, il 6,5%) e quelle di produttori del settore primario (1.791; il 3%)⁹⁹.

⁹⁵ Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), *Censimenti giorno dopo giorno Istituzioni non profit, Struttura e profili del settore non profit inerenti all'anno 2016*, 2018.

⁹⁶ Bencivenga, M.E., *op. cit.*

⁹⁷ Euricse, *op. cit.*

⁹⁸ *Ibidem*

⁹⁹ *Ibidem*

La Cooperazione di lavoro e quella sociale, oltre a registrare il maggior numero d'impresе, sono anche le due tipologie cooperative che hanno generato il maggior valore aggiunto: 12,9 e 8,1 miliardi di euro pari, complessivamente, al 73,4% del valore aggiunto dell'intera cooperazione nel 2015.

In merito ai servizi, nel 2015, poco meno di sei cooperative su dieci operano in cinque settori d'attività: Costruzioni, Servizi di supporto alle imprese, Sanità e assistenza sociale, Trasporto e magazzinaggio e Attività manifatturiere¹⁰⁰.

I dati sul valore aggiunto confermano il peso di quattro di questi cinque settori: poco meno del 70% è infatti generato da Cooperative attive nella Sanità e Assistenza sociale (6,27 miliardi di euro; 21,9%), nel Trasporto e magazzinaggio (5,87 miliardi; 20,5%), nei Servizi di supporto alle imprese (4,57 miliardi; 16,0%) e nelle Attività manifatturiere (3,23 miliardi; 11,3%)¹⁰¹.

Guardando al peso delle Cooperative sul totale delle Imprese nei singoli settori economici, il settore della Sanità e assistenza sociale incide poco in termini di imprese (2,9%) ma genera il 21,6% del valore aggiunto e impiega il 34,4% degli occupati complessivi. Tuttavia, non è l'unico settore a contribuire in misura rilevante alla creazione di valore aggiunto e occupazione: anche l'Istruzione, altro tipico settore della cooperazione sociale di tipo A, i Servizi di supporto alle imprese e i Trasporti presentano quote rilevanti di occupazione (tra il 19% e il 22% circa) e di valore aggiunto (tra il 10% e il 19%)¹⁰².

Sotto il profilo delle attività economiche, il numero delle Cooperative è aumentato tra il 2007 e il 2015 soprattutto nei servizi di Alloggio e ristorazione (+51,6%), nell'Istruzione (+51,3%), nella Sanità e assistenza sociale (+40,9%) e nelle Attività finanziarie e assicurative (+39,0%). In questi settori si è registrata anche una crescita del numero dei dipendenti pari o superiore al 25%¹⁰³¹⁰⁴

Alla luce di tale quadro di riferimento, lo sviluppo e le trasformazioni dei servizi sociali in Italia ha messo proprio in luce il ruolo rilevante assunto dai diversi soggetti del Terzo Settore nella produzione di servizi alla persona e, in maniera più

¹⁰⁰ *Ibidem*

¹⁰¹ *Ibidem*

¹⁰² *Ibidem*

¹⁰³ *Ibidem*

¹⁰⁴ *Ibidem*

generalista e complessiva, nella promozione e nell'attivazione delle comunità locali¹⁰⁵

La Legge 328/2000, citata precedentemente, ha codificato tale esperienza affidando al Terzo Settore una molteplicità di compiti, tra cui il riconoscimento del ruolo di interlocutore importante nel processo di programmazione, dando la possibilità di ampliare le collaborazioni con il settore pubblico e privato in materia di produzione dei servizi.

Come sostenuto da Franzoni e Anconelli, tale “riprogettazione” dovrà prevedere l'ampliamento dell'offerta dei servizi e la loro effettiva rispondenza ai bisogni delle persone.

Un affondo particolare, riguarda l'integrazione possibile, e già prevista dalla Legge 833/1978, tra i servizi sociali, sanitari ed educativi.

In tal senso, restano ancora valide le definizioni contenute all'interno del Piano Sanitario Nazionale 1998-2000, il quale distingue alcuni aspetti importanti inerenti tale integrazione (socio-sanitaria):

- «L'*integrazione istituzionale*, che prevede la collaborazione tra istituzioni diverse (aziende sanitarie, amministrazioni comunali ecc), avvalendosi di una ampia dotazione di strumenti giuridici quali le convenzioni e gli accordi di programma;
- L'*integrazione organizzativa*, collocata a livello di struttura operativa che richiede la messa a punto di modelli organizzativi/inter-organizzativi atti a sostenere le collaborazioni tra sociale e sanitario all'interno delle singole strutture e dei singoli servizi. Essa richiede funzioni di coordinamento e soprattutto un approccio multidimensionale ai problemi ben affrontabili attraverso la metodologia del lavoro per progetti;

¹⁰⁵ Franzoni, F., Anconelli, M., *La rete dei servizi alla persona: dalla normativa all'organizzazione*, Roma, Carocci Editore, 2021, p. 93.

Inoltre, proprio Franzoni e Anconelli, sottolineano come «molte ricerche abbiano evidenziato come lo stesso sviluppo economico sia facilitato in contesti ricchi di legami comunitari, proprio perché ci sono più persone capaci di lavorare a progetti comuni. Questo è un tema molto innovativo che legittima ancor più il ruolo riconosciuto al Terzo Settore. Nella attuale difficoltà che caratterizza il Terzo Settore è anche considerato un importante bacino di occupazione» Cfr. *Ivi*, p. 95.

- *L'integrazione professionale*, soprattutto richiesta per orientare il lavoro dei diversi operatori coinvolti nella produzione dei servizi socio-sanitari.

In merito, quindi, ai servizi alla persona, Franzoni e Anconelli li suddividono in cinque grandi macro-aree ossia:

- «La rete dei servizi socio-sanitari e socio-assistenziali per gli anziani;
- La rete dei servizi e di interventi per l'infanzia, l'adolescenza e le famiglie in situazione di fragilità;
- La rete di servizi per le persone con disabilità;
- La rete dei servizi a contrasto della povertà e dell'esclusione sociale;
- La rete di servizi ad elevata integrazione socio-sanitaria»¹⁰⁶

1.4 La difficile professionalizzazione delle figure educative nel Terzo Settore: dalle lacune normative agli ostacoli di percorso

La riflessione sulla professionalizzazione trova le sue radici negli anni Settanta del secolo scorso, legata principalmente allo svolgimento di un'attività specializzata che solo successivamente viene inquadrata poi con una professione precisa. Essa è fortemente legata a concetti quali posto fisso, professioni e mansioni ben definite, e si collega a processi complementari legati a modelli sociali, routinari e a relazioni stabili.¹⁰⁷

Viene sottolineata una forte connessione tra conoscenza scientifica e pratica professionale: ad una conoscenza specifica corrisponde una professione altrettanto specifica.¹⁰⁸ Tale concezione è fortemente rimasta radicata nel tempo e solo negli

¹⁰⁶ *Ivi*, p. 100.

¹⁰⁷ Bellini, A., Casano, L., Maestripieri, L., Mariotti, I., Melacarne, C., Tiraboschi, M. (a cura di), *Le parole e i concetti del lavoro che cambia*, «Professionalità Studi» 4, Ottobre-Dicembre, 2020.

¹⁰⁸ *Ibidem*

ultimi anni, a causa o grazie alle grandi trasformazioni del mercato del lavoro, sta acquisendo un significato più sfumato e ampio. Ai professionisti “di oggi” vengono richiesti cambiamenti rapidi, non lineari e rischiosi.

Abhervé e Dubois nel 2009, infatti, definiscono la professionalizzazione come

«un processo mediante il quale i lavoratori acquisiscono conoscenze e competenze che consentiranno loro di svolgere attività professionali in modo efficiente ed efficace, vale a dire ottenendo buoni risultati utilizzando in modo ottimale le risorse mobilitate». ¹⁰⁹

Sicuramente un aspetto rilevante sul quale è importante porre particolare attenzione, riguarda intendere la professionalizzazione come il risultato di un *processo* alla fine del quale si ha un riconoscimento in termini di conoscenze e competenze specifiche. I lavoratori dipendenti si vedono così attribuire una qualifica o rilasciare loro un titolo che riconosce e dà valore alla loro capacità di svolgere i compiti. ¹¹⁰

In questo caso è il processo di professionalizzazione stesso che forma i professionisti.

L'intento invece di tale riflessione è quello di concepire la professionalizzazione come un processo che, sicuramente si costruisce anche grazie all'interazione con il contesto lavorativo, ma che prenda avvio da un percorso di formazione universitaria che sia specifico ma trasversale al tempo stesso.

Per affrontare il problema della professionalizzazione in un settore di attività in piena espansione come quello dei servizi alla persona erogati dalla vasta Economia sociale, occorre mobilitare approcci integrati che tengano in considerazione non solo la sociologia delle professioni e le definizioni che essa offre, ma anche la formazione professionale, le attuali configurazioni del lavoro e del suo mercato e la legislazione che regola le professioni coinvolte. Se è vero che una figura professionale necessita di un inquadramento e di una definizione ben precisa, così come il suo percorso di professionalizzazione, è altrettanto vero che l'evoluzione e

¹⁰⁹ Abhervé, M., Dubois, P., *op. cit.*

¹¹⁰ *Ibidem*

l'emergere di nuovi bisogni sociali e professionali, sottolinea l'esigenza di una "flessibilità professionale" tra conoscenze scientifiche, competenze tecniche e contesti di lavoro.

Yorks e Kasls, infatti, definiscono la professionalità come «la capacità di saper vivere l'ambiente di lavoro come apprendimento di tutta la persona»¹¹¹

In linea generale, i lavoratori impiegati all'interno delle imprese sociali sono pari al 53%¹¹². Le cooperative sociali, nelle quali si collocano buona parte dei servizi socio-sanitari offerti ai cittadini, rappresentano uno dei contesti di maggior spicco del territorio nazionale.

L'aumento del numero di dipendenti in alcune strutture, a sua volta a causa dell'aumento di attività, di processi di fusione o di messa in rete, consente di differenziare e organizzare il lavoro in modo differente, dequalificando alcuni posti di lavoro qualificandone altri. Tale fenomeno riguarda ancor più in particolare le funzioni intermedie, ossia quelle posizioni di supporto, che detengono, in parte, funzioni dirigenziali e di coordinamento.¹¹³

Perché si tratta di una professionalizzazione difficile? I recenti sviluppi osservati nei servizi alla persona mettono in luce molte situazioni inedite, opportunità e/o ostacoli per la professionalizzazione. Innanzitutto, quello della pluralità dei datori di lavoro coinvolti in un settore tradizionalmente dominato da organizzazioni non-profit dell'economia sociale, in secondo luogo il reinvestimento continuo del *know-how* acquisito attraverso l'esperienza personale dei dipendenti che prevede opportunità di sviluppo della carriera professionale in maniera ascendente.¹¹⁴ Tale visione trova come particolare fautore proprio l'economia sociale.¹¹⁵

È importante sottolineare, però, che i clienti dei servizi alla persona, soprattutto adesso, esigono servizi sempre più di qualità, e per tale motivo questi ultimi non possono che essere realizzati da professionisti qualificati ed esperti del settore.

Alla luce di quanto appena trattato, risulta importante proporre e identificare una nuova concezione di professionalizzazione che integri il concetto di «conoscenza

¹¹¹Yorks, L., Kasl, E., *op. cit.*

¹¹² Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), *op. cit.*, p. 10.

¹¹³ Abhervé, M., Dubois, P., *op. cit.*

¹¹⁴ *Ibidem*

¹¹⁵ Esposto, E., Ficcadenti, C., Messineo, F., *Professioni di confine. Indagine sulla ridefinizione del lavoro sociale*, «Sociologia del lavoro» 155, 2019, pp. 74-96.

specifica e per una professione specifica»¹¹⁶ e si delinea più come un processo dinamico di acquisizione di conoscenze e competenze che siano anche flessibili, di una spiccata capacità di stare nei contesti. Un percorso di professionalizzazione che non si limiti alla mera acquisizione di competenze tecniche da parte dei lavoratori dipendenti.

Cambiare la prospettiva e vedere la professionalizzazione come un mezzo e non come un risultato, sollecita alcuni interrogativi in merito alla formazione: Quali sono le esigenze di formazione e le modalità per individuarle?

Innanzitutto, relativamente alle modalità di acquisizione delle conoscenze e competenze è necessario fare una distinzione: attraverso la formazione iniziale o continua?

La professionalizzazione, così intesa nella sua prima definizione, si rivolge sicuramente ad un apprendere la professione all'interno stesso del contesto lavorativo, facendo leva sul potenziale dell'esperienza personale e sulle occasioni di formazione professionale al fine di certificare l'idoneità allo svolgimento di quel ruolo specifico.

E' altrettanto vero, però, che la maggior parte delle figure professionali coinvolte all'interno dei servizi alla persona ha alle sue spalle un percorso di formazione universitaria ben preciso e delineato. Si tratta di una varietà di professionisti dell'educazione e della formazione che non sono solo impiegati nello svolgimento delle attività offerte dal servizio (educatori), ma che progettano, coordinano, orientano, gestiscono e valutano il servizio stesso.¹¹⁷

In merito a questo, è di fondamentale importanza far riferimento alla Legge 205, Comma 595¹¹⁸, la cosiddetta *Legge Iori*, che non solo regola il percorso formativo dell'educatore e delle altre figure professionali in campo educativo e formativo, ma pone fine (almeno così dovrebbe) ad un altro ostacolo alla

¹¹⁶ Bellini, A., *et. al.*, *op. cit.*

¹¹⁷ Federighi, P., *Chi sono i professionisti dell'educazione e della formazione. La classificazione come presupposto dell'identità e della mobilità*, In P. Federighi, V. Boffo, L. Fabbri, G. Del Gobbo, F. Torlone (a cura di), *Il mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione*, «Quaderni di Economia del Lavoro» 12, Milano, Franco Angeli, 2021, pp. 9-26.

¹¹⁸ Gazzetta Ufficiale n. 302 del 29-12-2017, Legge 205, Comma 595, Disponibile al seguente link: https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.progressivo=6&art.idArticolo=1&art.versione=1&art.codiceRedazionale=17G00222&art.dataPubblicazioneGazzetta=2017-12-29&art.idGruppo=1&art.idSottoArticolo1=10&art.idSottoArticolo=1&art.flagTipoArticolo=0,, ultima consultazione in data 31/10/2022.

professionalizzazione dei profili educativi e formativi, ossia stabilire una precisa linea di demarcazione tra settore sanitario e sociale, dopo anni di controversie tra i due settori, e dove i servizi alla persona ne percorrono proprio il confine.

Come Abhervé e Dubois sottolineano

«Un accordo tra le due parti che privilegi il principio dell'accorpamento delle attività contribuirà a porre fine al conflitto, introducendo una diversa considerazione di status per i lavoratori dipendenti di qualsiasi livello che esercitano la stessa attività»¹¹⁹

Le attività di cura della persona, così come chi gestisce tali attività (il Coordinatore), richiedono il possesso di titoli (e competenze) precisi per essere esercitate. Questo getta delle basi solide nella definizione di un'identità professionale, come quella del Coordinatore dei servizi alla persona. La professionalizzazione rappresenta così il filo rosso per comprendere non solo l'articolazione professionale (e il suo sviluppo) all'interno dell'Economia sociale, ma permette di conoscere il rapporto esistente tra quest'ultima e i processi di *Adult and Higher Education* dei professionisti coinvolti.

All'interno dei contesti di cura della persona, e quindi i servizi annessi, è presente un'altra grande difficoltà: la regolamentazione delle professioni. Soprattutto nel campo delle attività dei servizi alla persona, come delineato precedentemente, rappresentano, spesso, un'area di confine tra settore sanitario e sociale, e questo delinea una marcata differenza anche nella loro regolamentazione. Le professioni alle quali è rivolta l'attenzione, ossia, i professionisti dell'educazione e della formazione, non sono incluse, in Italia, nel Decreto di recepimento della *Direttiva Qualifiche e del Piano nazionale delle professioni* (2016)¹²⁰.

¹¹⁹ Abhervé, M., Dubois, P., *op. cit.*, p. 128.

¹²⁰ Per maggiori approfondimenti si veda Il Piano nazionale delle professioni, 2016, Disponibile al seguente link: <http://www.politicheeuropee.gov.it/it/attivita/riconoscimento-qualifiche-professionali/piano-nazionale-riforma-professioni/>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Le professioni con i livelli di formazione più elevati (III, II, I) non sono regolamentate: è il caso delle funzioni trasversali, di per sé considerate “non specifiche” alle organizzazioni dei servizi alla persona.¹²¹

Non possedendo una legittimazione esterna, tali professionisti (intermedi) si trovano a negoziare la propria identità professionale in maniera situata, delineandone così il carattere di “sfumabilità” della professione.

In conclusione, risulta di fondamentale importanza ribadire che la tutela delle professioni è al contempo garanzia di professionalità nel settore e stimolatore di processi di professionalizzazione.

¹²¹ Il Repertorio delle professioni della Regione Toscana inserisce la figura del Coordinatore proprio all'interno delle professioni a carattere trasversale, senza definirne un profilo specifico per ogni area di intervento.

Capitolo II

Il Coordinatore come figura *cerniera*: un focus sul ruolo e sulle competenze

Il seguente capitolo conclude la riflessione teorica intrapresa in merito al legame tra sviluppo di professionalità e Terzo Settore, introducendo la figura oggetto della ricerca, ossia il Coordinatore dei servizi alla persona. Viene proposto, quindi, in prima battuta un tentativo di inquadramento della figura professionale, cercando di identificare quello che è il ruolo (organizzativo e professionale) che ricopre all'interno del contesto sociale, con un particolare riferimento alla distinzione, offerta da Alghatami¹²² e Northouse¹²³, in merito alle funzioni di *Leadership* e Manageriali.

In seconda battuta, risulta di rilevante importanza introdurre uno studio condotto sull'identificazione terminologica e semantica legata alla figura del Coordinatore, ancora non ben definita, e alla sua ricollocazione all'interno di una possibile famiglia professionale che abbracci le due dimensioni di cui è portatore (ossia la dimensione educativa e la dimensione manageriale).

In terza battuta viene affrontato il legame tra contesto e apprendimento in età adulta proprio al fine di sottolineare come la figura in questione sia un professionista che si “costruisce sul campo”. A tal proposito sono di essenziale importanza i contributi offerti da Argyris e Schön¹²⁴, Dewey¹²⁵, Lewin¹²⁶, Kolb¹²⁷ e Mezirow¹²⁸.

Infine, in ultima battuta, viene approfondito il tema delle competenze per la professione e per la vita, sia da un punto di vista internazionale che nazionale,

¹²² Alghatami, A., *op. cit.*, 2014, p. 80; Northouse, P.G., *op. cit.*

¹²³ *Ibidem*

McBeath, J., *Leadership as a subversive activity*, «Journal of Educational Administration» 45 (3), 2007, pp. 242-264.

¹²⁴ Argyris, C., Schön, D., *Organizational Learning: A theory of action perspective*, New York, McGraw-Hill, 1978; Schön, D., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.

¹²⁵ Dewey, J., *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.

¹²⁶ Lewin, K., (1951), *Field theory in social science*, New York: Harper e Brothers, Trad. It. *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1972.

¹²⁷ Kolb, D.A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

¹²⁸ Mezirow, J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

concentrando maggiormente l'attenzione, poi, sulla relazione e sugli stili di *Leadership* e coordinamento.

2.1 Il coordinatore tra classificazioni, funzioni e compiti: una lettura globale

Come introdotto da Marilena Dellavalle, il Coordinatore dei servizi alla persona è una professione che nasce fra gli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso a fronte dell'orientamento di democratizzazione che ha investito le strutture organizzative. Nata, inizialmente per rispondere alle esigenze di coordinamento che si sono presentate all'interno dello spazio pubblico, il Coordinatore, spesso, rappresenta quell'anello di congiunzione situato tra la direzione e gli operatori.¹²⁹

Un ruolo, quindi, nato quasi per caso e inedito, tutto da inventare. Le funzioni attribuite, quindi, al tempo, venivano ridisegnate alla luce di quanto si presentava all'interno dei contesti. Per tale motivo, la dimensione personale e le caratteristiche attitudinali si rendevano estremamente necessarie anche a fronte di un bagaglio di conoscenze specifico¹³⁰

Negli anni successivi, i servizi alla persona hanno visto un periodo di lunghe trasformazioni caratterizzate soprattutto da un sempre maggiore inquadramento normativo e da una complessità gestionale¹³¹ Difatti, all'interno di tale tessuto, piano piano si è palesata la necessità di introdurre delle figure professionali che rispondessero alle responsabilità, di alto e medio livello, che via via si stavano intensificando.

Alla luce, quindi, di tale cornice la figura emergente del Coordinatore ha proseguito costruendosi sul campo, e, come illustrato da De Ambrogio, Casartelli e Cinotti, «con scarse coordinate e con mandati debolmente strutturati»¹³²

Come sostenuto dagli stessi autori, «il Coordinatore è un ruolo organizzativo essenziale che si pone fra i vertici dell'organizzazione, gli operatori e gli

¹²⁹ De Ambrogio, U., Casartelli, A., Cinotti, G., *op. cit.* p.

¹³⁰ *Ibidem*

¹³¹ *Ibidem*

¹³² *Ivi*, p. 10.

utenti/clienti, assumendo una funzione di cerniera fondamentale per il buon funzionamento del servizio»¹³³

Prima di proseguire la riflessione in merito ai campi nel quale il Coordinatore si muove, risulta rilevante definire il concetto di ruolo organizzativo, principale “funzione” del Coordinatore. Anche in questo caso, è risultato di enorme importanza il lavoro offerto da De Ambrogio, Casartelli e Cinotti poiché rappresenta, effettivamente, il primo contributo in merito alla figura professionale del Coordinatore dei servizi alla persona.

Il termine “ruolo” trova le sue radici all’interno degli studi sociologici e della psicologia sociale. Etimologicamente quest’ultimo si lega fortemente al termine *rotulus*, ossia il rotolo che gli attori utilizzavano per la lettura della propria parte durante uno spettacolo. Goffman riprende tale definizione con l’espressione «teatro dei propri ruoli»¹³⁴ sottolineando come proprio mediante i ruoli, la società assegna compiti e ne organizza l’esecuzione. Il ruolo, quindi, rappresenta un elemento centrale per la costruzione delle relazioni all’interno delle organizzazioni.¹³⁵

L’identificazione di un ruolo porta con sé però una serie di aspettative che rivestono la persona stessa che ricopre quel ruolo e i soggetti che vi interagiscono. All’interno delle organizzazioni, in questo caso, tale dimensione viene data come precostituita e predeterminata dalla struttura stessa determinando compiti, funzioni, attività e obiettivi da raggiungere.¹³⁶

Il ruolo, quindi, porta con sé una molteplicità di prospettive che dipendono non solo dall’organizzazione stessa, ma anche e soprattutto da chi lo ricopre e da come esso interagisce con l’ambiente circostante.

In tal senso, De Ambrogio, Casartelli e Cinotti individuano alcuni fattori che influenzano proprio la natura del ruolo, ossia:

- Le determinazioni formali che si stabiliscono all’interno del sistema organizzativo;

¹³³ *Ivi*, p. 19.

Dall’esperienza degli stessi autori il Coordinatore risulta un professionista “costruito sul campo”, quasi da autodidatta, senza che sia mai stata sistematizzata e condivisa una cornice di competenze, approcci, impostazioni, metodi e tecniche all’interno di una cornice legittimata e chiara.

¹³⁴ Goffman, E., (1961) *Distanza dal ruolo*, in Id., *Espressione e identità*, a cura di P. Maranini, Milano, Mondadori, 1979.

¹³⁵ De Ambrogio, U., Casartelli, A., Cinotti, G., *op. cit.*, p. 19.

¹³⁶ *Ivi*, p. 20.

- Le sollecitazioni informali provenienti dalle relazioni di ruolo in atto;
- I presupposti culturali, che connotano in vario modo la sostanza e il contenuto del ruolo;
- Le integrazioni personali delle caratteristiche del mandato del ruolo.¹³⁷

E' possibile quindi aggiungere che il ruolo del Coordinatore è fortemente legato alla struttura dell'organigramma aziendale. Quest'ultimo non si identifica in una figura dirigenziale né in una figura di base, ma si colloca nell'area "di mezzo", ossia tra quelle che possono essere definite "posizioni intermedie"¹³⁸, le quali portano con sé il compito principale di saper mediare tra poli e aspettative opposti/e.

Schmid¹³⁹, consulente organizzativo tedesco, sottolinea in modo particolare, la difficoltà della persona di intercambiare i diversi ruoli senza perdere quella che è la propria dimensione personale. A tal proposito, infatti, propone un modello di ruolo definito "modello dei tre mondi", visibile nella Figura (2.1) di seguito, portando alla luce come ogni persona si trovi a interpretare ruoli diversi all'interno dei tre mondi, "mondo privato", "mondo organizzativo" e "mondo professionale".

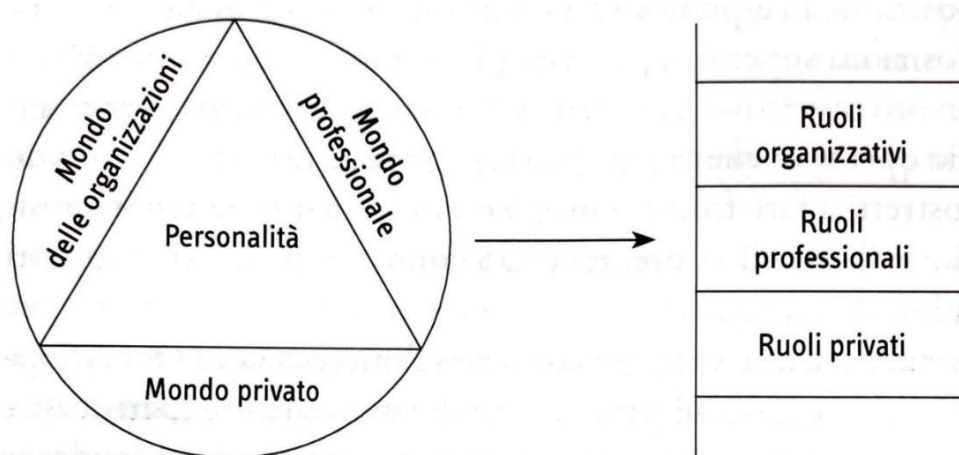


Figura 2.1 – Il modello di personalità dei tre mondi e il modello di ruolo a catena.¹⁴⁰

¹³⁷ *Ibidem*

¹³⁸ Come sarà possibile mettere in luce grazie alla ricerca sul campo, le figure intermedie sono spesso diversificate e comprendono un bacino di professionisti molto ampio.

¹³⁹ Schmid, B., *Transactional Analysis and Social Roles*, In P. Lapworth (edited by), *Social Systems, The Maastricht Papers, Selection from the 20th EATA Conference*, European Association for Transactional Analysis, Maastricht, 1994, pp. 30-44.

¹⁴⁰ Rielaborazione del modello di Schmid in De Ambrogio, U., Casartelli, A., Cinotti, G., *op. cit.*, p. 22.

Adottando tale prospettiva, come ricordano De Ambrogio, Casartelli e Cinotti, è possibile, dunque, affermare che il coordinatore, per definizione, è un ruolo organizzativo. Continuando la riflessione, quindi, essere un coordinatore indica solo la posizione che una persona riveste all'interno dell'organizzazione, o meglio, dell'organigramma, ma non ne definisce le competenze professionali¹⁴¹

«Possiamo infatti chiamare allo stesso modo chi coordina un centro diurno per disabili e chi coordina una équipe dedicata alla direzione del traffico in un porto merci, si tratterà però di mestieri profondamente diversi che richiedono anche competenze e conoscenze tecniche del tutto diverse. Il Coordinatore dei servizi alla persona dovrà pertanto abbinare al suo ruolo organizzativo anche le sue competenze professionali, quello che Schmid chiama, appunto, “ruolo professionale”»

Tale riflessione risulta di fondamentale importanza proprio perché l'identità stessa del ruolo si compone di entrambe le sfaccettature, ossia di una “mondo” organizzativo e di un “mondo” professionale.¹⁴²

Secondo Schmid, il Coordinatore ricopre il proprio ruolo in maniera competente quando è in grado di coniugare il ruolo organizzativo, il ruolo professionale e le attitudini personali.¹⁴³

In conclusione, quindi, all'interno dei servizi alla persona il Coordinatore riveste, quindi, un duplice ruolo, ossia quello organizzativo e quello professionale ed è proprio questo che permette al professionista di poter ricoprire efficacemente un

¹⁴¹ *Ibidem*

¹⁴² Come è possibile leggere tra le pagine del testo: «Prima facevo l'assistente sociale, oggi sono diventato il coordinatore di un servizio. Ebbene, si tratta di una svalutazione delle proprie diverse identità di ruolo: si diventa coordinatori (ruolo organizzativo), quando prima si era operatori (ruolo organizzativo), rimanendo assistenti sociali (ruolo professionale) sia nella prima che nella seconda posizione [...], anche se il coordinatore non lavora più o lavora solo parzialmente a contatto con l'utenza, questo lo mantiene comunque in un ruolo professionale di assistente sociale, anzi, lo qualifica, perché porterà le proprie competenze e sensibilità in una posizione diversa, a contatto con interlocutori diversi da quelli di un operatore e, pertanto, arricchirà il sistema organizzativo.» Cfr. *Ibidem*, p. 24.

¹⁴³ Schmid, B., *op. cit.*

ruolo, raggiungendo gli obiettivi fissati dall'organizzazione stessa e le aspettative delle figure che condividono l'ambiente lavorativo.

Il Coordinatore, è, quindi, come afferma Premoli

«una figura in cui sono richieste sia competenze di merito (tipiche del ruolo professionale), relative allo specifico campo educativo, sia capacità organizzative (tipica del ruolo organizzativo), orientata a creare condizioni perché gli operatori di primo livello possano svolgere al meglio il proprio lavoro»¹⁴⁴

Per chiarire la natura del Coordinatore, proprio in merito alle competenze professionali¹⁴⁵, è necessario approfondire i due termini a cui spesso esso viene associato, ovvero “*Manager*” e “*Leader*”.

I principali studi che animano il dibattito riguardo tali terminologie sono da ricondurre principalmente all'area economica, nonostante, in realtà, il “*Leader*” sia presente nel panorama delle professioni educative. Esso, infatti, rappresenta, più comunemente, la figura del Dirigente scolastico¹⁴⁶.

Come Coccozza¹⁴⁷ ricorda:

«Attualmente, nel nostro Paese, si assiste ad un cambio di prospettiva nel leggere i profili, le funzioni e le specificità delle figure apicali. Si sta passando, infatti, da una visione del capo d'istituto o del dirigente scolastico come *Leader* organizzativo, di tipo manageriale, desunto dai modelli organizzativi delle

¹⁴⁴ Premoli, S., *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, Milano, Franco Angeli, 2008.

¹⁴⁵ Le quali saranno oggetto dei paragrafi seguenti 2.3 *Una riflessione sull'idea di competenza: intenzionalità, individuo e mondo del lavoro tra contesto nazionale e internazionale* e 2.4 *Gli stili di coordinamento e di leadership e la cura delle relazioni: tra responsabilità e aspettative*.

¹⁴⁶ Per maggiori approfondimenti in merito al rapporto tra *Leadership* educativa e Dirigenza scolastica, si consiglia la lettura dei seguenti volumi: Franceschini, G., *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, Manager o Pedagogista?*, Milano, Guerini, 2003 e Franceschini, G., *Dirigenza scolastica, Leadership educativa e Management* In S., Ulivieri, *La formazione della Dirigenza Scolastica*, ETS, Pisa, 2005, pp. 115-140.

¹⁴⁷ Coccozza, A., *Da capo d'istituto a leader educativo nella scuola dell'autonomia*, In F., Susi (a cura di), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*, Armando, Roma, 2000.

pubbliche amministrazioni, ad una visione di *Leader* più di tipo educativo, attribuendo a tale termine la caratteristica specifica e costitutiva dei dirigenti del mondo dell'istruzione»¹⁴⁸

Sempre di più, infatti, sono le professioni, soprattutto all'interno del panorama educativo, che stanno subendo, negli anni, un mutamento concettuale e teorico.

Il *Leader* educativo e il *Manager* educativo sono due esempi di professionisti che operano all'interno di contesti formali per il primo e non formali e informali per il secondo, che hanno visto mutare la loro definizione e anche alcuni dei paradigmi di riferimento in un'ottica sempre più interdisciplinare.¹⁴⁹

Se viene osservato il concetto di "*Leadership*" e quello di "*Management*" da un punto di vista storico vediamo che la "*Leadership*" è un termine senza età (compare per la prima volta a metà del 1800), mentre il "*Management*" è un termine molto giovane, emerso circa 100 anni fa. E' importante, però, precisare che il dibattito circa tali denominazione è ancora molto acceso e che non esiste, al momento, una direzione univoca di tali termini¹⁵⁰.

Alcuni studiosi considerano la *Leadership* e il *Management* come sinonimi e altri autori, invece, come quasi opposti, fino a concepire l'idea di due funzioni distinte per il *Leader* e per il *Manager*.¹⁵¹

Il "*Managing*" è l'azione del *Manager* di gestire, amministrare e dirigere attraverso l'assunzione di ruoli quali: Direttore, Dirigente o Gestore dell'amministratore¹⁵², mentre la "*Leadership*" significa, invece, guidare, abilità di dirigere, comandare, ma soprattutto di influenzare.¹⁵³

Nello specifico, la *Leadership* rappresenta quel processo che influenza le attività e i comportamenti del singolo, o del gruppo di lavoro, al fine di conseguire gli

¹⁴⁸ Ivi, p. 52.

¹⁴⁹ Becciu, M., Colasanti, A.R., *La Leadership educativa*, «Rassegna CNOS» 2 (103), 2013, pp. 97-108.

¹⁵⁰ Northouse, P. G., *op. cit.*

¹⁵¹ Bennis, W., Townsend, R., *Reinventing Leadership*, London, Judy Piatkus, 1995; McBeath, J., *op. cit.*

¹⁵² Bennis, W., Townsend, R., *op. cit.*

¹⁵³ Kotter, J.P., *Ma cosa fanno davvero i leader?* In G. Quaglino, *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina, 2005, pp. 19-20.

obiettivi che caratterizzano una determinata circostanza e/o l'organizzazione stessa.¹⁵⁴

Di seguito viene proposta una rappresentazione delle maggiori differenze che distinguono l'agire del *Leader* da quello del *Manager*. Essa mostra una rivisitazione in chiave "più moderna" (per quanto in realtà esso sia uno studio ormai già datato) svolta da Northouse (2004)¹⁵⁵ in merito alle teorizzazioni precedenti mosse da Kotter (1990)¹⁵⁶

MANAGEMENT Produce ordine e coerenza	LEADERSHIP Produce cambiamento e movimento
Pianificazione dell'assistenza e budget <i>Stabilisce l'agenda</i> <i>Prepara calendari e orari - Alloca le risorse</i>	Stabilisce le linee di progettazione <i>Crea la visione</i> <i>Traccia il quadro di riferimento</i> <i>Prepara le strategie</i>
Organizzazione e cura del personale <i>Fornisce le funzioni</i> <i>Crea profili professionali</i> <i>Stabilisce regole e procedure</i>	Crea coesione tra le persone <i>Comunica gli obiettivi</i> <i>Incoraggia la partecipazione</i> <i>Costruisce team e collaborazioni</i>
Controlla e risolve i problemi <i>Sviluppo e incentivi</i> <i>Genera soluzioni creative</i> <i>Intraprende azioni correttive</i>	Motiva e crea ispirazione <i>Ispira e crea energia</i> <i>Promuove l'empowerment</i> <i>Si prende cura dei bisogni non soddisfatti</i>

Tabella 2.1 – Le differenze concettuali tra *Management* e *Leadership*¹⁵⁷

Continuando sullo stesso filone di analisi, Algahtami¹⁵⁸, più recentemente, delinea quelle che sono le principali distinzioni – riportate nella tabella di seguito – in merito al modo in cui il *Leader* e il *Manager* interpretano e rivestano il loro ruolo all'interno delle organizzazioni nelle quali lavorano.

¹⁵⁴ Bass, B.M., Riggio, R.E., *Transformational Leadership*, New York, Psychology Press, 2005.

¹⁵⁵ Northouse, P.G., *op. cit.*

¹⁵⁶ Kotter, J.P., *op. cit.*

¹⁵⁷ Riadattata da Northouse, P.G., *op. cit.*, p. 22. Traduzione a cura dell'autore.

¹⁵⁸ Algahtami, A., *op. cit.*, p. 80.

IL MANAGER E' COLUI CHE	IL LEADER E' COLUI CHE
<i>Prepara un piano di azione</i>	<i>Segue una visione</i>
<i>E' concentrato sulle cose</i>	<i>E' concentrato sulle persone</i>
<i>Indirizza i subordinati</i>	<i>Supporta i colleghi</i>
<i>Dirige e coordina</i>	<i>Dà fiducia e sviluppa</i>
<i>Ha uno sguardo verso l'interno</i>	<i>Ha uno sguardo verso l'esterno</i>
<i>Gestisce il cambiamento</i>	<i>Crea il cambiamento</i>
<i>Garantisce l'evoluzione</i>	<i>Persegue la rivoluzione</i>
<i>Agisce e migliora</i>	<i>Inventa e innova</i>
<i>Vede gli alberi</i>	<i>Vede la foresta</i>
<i>Vive nel presente</i>	<i>E' proiettato nel futuro</i>
<i>Rifiuta il compromesso</i>	<i>Cerca il compromesso</i>
<i>Evita il conflitto</i>	<i>Usa i conflitti in maniera positiva</i>
<i>Usa la sua autorità</i>	<i>Usa la sua influenza</i>
<i>Valuta le prestazioni</i>	<i>Valuta il potenziale</i>
<i>Chiede fiducia</i>	<i>Dà fiducia</i>
<i>Premia i risultati</i>	<i>Apprezza l'impegno</i>
<i>Domanda «Come»?</i>	<i>Domanda «Perché»?</i>

Tabella 2.2 – Distinzione tra l'agire del *Manager* e del *Leader* all'interno delle organizzazioni¹⁵⁹

Da tale lettura è possibile compiere una riflessione in merito alle azioni che caratterizzano il ruolo professionale di entrambe le figure all'interno dell'organizzazione.

Quello che in questo contesto definiamo “*Manager* educativo”, inevitabilmente presenta delle caratteristiche che ritroviamo nel *Leader* e altre che ritroviamo all'interno del profilo del *Manager*, confermando così la sua duplice natura (educativa ed economica).

E' importante però sottolineare e porre all'attenzione del lettore quelle che sono le attività e i principi che ritroviamo all'interno della pratica educativa del *Manager*, ma che sono associati (come visibili all'interno della Tabella 2.2) alla figura del *Leader*, alcuni esempi sono: lavorare con e sulle persone, creare un clima di fiducia e rivolto allo sviluppo). Un professionista dell'educazione orienta il proprio lavoro verso la produzione di un cambiamento, credendo nel valore della trasformazione

¹⁵⁹ Riadattata da Alghamhi, A., *op. cit.*, p. 80. La fonte originale è rintracciabile In Lunenburg, F.C., *Organisational Culture-Performance Relationships: Views of Excellence and Theory Z*, «National Forum of Educational Administration and Supervision Journal», 29, 2011, pp. 1-10. Traduzione a cura dell'autore.

e del potenziale umano, agendo nel “qui e ora”, ma progettando futuri interventi in un’ottica di implementazione continua volta all’innovazione dei servizi e delle organizzazioni¹⁶⁰.

Allo stesso tempo il *Manager* educativo è una figura in grado di gestire i molteplici cambiamenti che il contesto dell’impresa sociale e dell’educazione generano), attua piani organizzativi e gestionali e coordina i servizi.

Alla luce di quanto appena trattato, per comprendere meglio la globalità della tematica inerente alla professionalizzazione del Coordinatore dei servizi alla persona, è necessario introdurre una riflessione in merito alla sua famiglia professionale.

La definizione di una famiglia professionale identifica un insieme di figure che condividono il possesso di determinate conoscenze e competenze, di una Laurea specifica più Lauree specifiche, e la condivisione di una missione comune.¹⁶¹ Ciò che ne deriva è la costruzione di una vera e propria carta di identità del professionista.

Il Coordinatore (o *Manager* o *Leader*) dei servizi alla persona possiede una qualifica di secondo livello, il suo lavoro è orientato a comprendere i bisogni e le necessità delle persone rispondendo grazie all’accurata progettazione, gestione ed erogazione di servizi educativo-formativi collocati all’interno di un’organizzazione specifica.

Nonostante il suo ruolo lavorativo sia chiaro, risulta difficile definire e identificare la famiglia professionale di tale professionista, poiché, come visto precedentemente, non esiste una letteratura che descriva in maniera chiara il professionista in oggetto.

Di fronte a tale *gap* teorico e alla mancanza di standard ISCO¹⁶² sui quali definire il Coordinatore, si è reso necessario pensare ad una possibile soluzione.

¹⁶⁰ In merito al rapporto tra innovazione e cooperazione si consiglia la lettura del seguente documento: *Digitalizzazione e innovazione*, In Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), *Struttura e performance delle cooperative italiane*, 2019.

¹⁶¹ Tutte le figure professionali facenti parte la stessa famiglia professionale sono interconnesse, condividono valori etici e obiettivi professionali Cfr. *Ibidem*.

¹⁶² Gli *International Standard Classification of Occupations* sono i seguenti: *Job, Occupation, Skills Level e Skills Specialization* (International Labour Organization, 2012)

Pur essendo un campo nuovo, è stato possibile avvalersi del supporto di quattro piattaforme, che hanno reso possibile un collegamento tra contenuti ed elaborazione pratica. Esse sono state, nello specifico, University, le Nomenclature e classificazioni delle Unità Professionali proposti da ISTAT, l'Atlante delle professioni e, infine, il Repertorio Regionale delle Professioni (Toscana).

Il processo ha visto, in primo luogo, l'individuazione dei Corsi di Laurea Magistrali offerti dall'Ateneo fiorentino e i relativi sbocchi occupazionali; in secondo luogo la ricerca degli stessi all'interno delle Nomenclature ISTAT, la quale offre una classificazione gerarchica¹⁶³ delle professioni raggruppando figure diverse all'interno della stessa categoria e individuando due dimensioni di rilievo: «il livello di competenza, orientato all'autonomia decisionale e alla responsabilità rivestita da quel ruolo, e il campo di competenza, il quale raccoglie informazioni relative ai saperi degli ambiti disciplinari e al tipo di prodotto o servizio erogato»¹⁶⁴. Questa analisi ha restituito il «gruppo professionale» nel quale la macrocategoria si inserisce, ovvero le «Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione»¹⁶⁵

Questa prima fase della ricerca ha confermato l'esistenza di una disomogeneità di termini relativi al Coordinatore.

Quest'ultimi afferiscono principalmente alle aree dell'Educazione, dell'Insegnamento e del *Management*.

Una volta individuati i Gruppi professionali, le macrocategorie e le relative professioni all'interno delle Nomenclature ISTAT, è stato possibile scegliere quelle più rilevanti. Per far ciò è stato intrapreso un percorso di riflessione in merito alle conoscenze e alle competenze del professionista in oggetto, prendendo le mosse dagli Obiettivi Formativi Finali (OFF) e le *core categories* proposte dalla Ricerca TECO-D (Test sulle competenze) Pedagogia¹⁶⁶, promossa da ANVUR - Agenzia

¹⁶³ L'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) individua 5 aree di aggregazione che, partendo da una visione macro di 9 grandi gruppi professionali, vanno poi a confluire in 800 profili professionali, nello specifico troviamo: 9 grandi gruppi professionali, 37 gruppi professionali, 129 classi professionali, 511 categorie e 800 unità professionali.

¹⁶⁴ Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), *Nomenclatura e Classificazione delle unità professionali*, www.professioni.istat.it, ultima consultazione in data 31/10/2022.

¹⁶⁵ Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), *Nomenclatura e Classificazione delle unità professionali*, www.professioni.istat.it, ultima consultazione in data 31/10/2022.

¹⁶⁶ Il percorso che ha visto la realizzazione di tale ricerca si compone di molte fasi, quali:

Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca. Essa è nata con l'obiettivo di «costruire indicatori che riflettano le competenze acquisite dagli studenti universitari del I e III anno delle Lauree Triennali. Tale rilevazione è coordinata a livello nazionale da Anvur». Il progetto è centrato sull'elaborazione di contenuti *core* del Corso di Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione appartenente alla Classe L-19 e ad esso hanno preso parte docenti di dieci Corsi di Laurea di nove Università italiane¹⁶⁷, avviando un'importante ricerca

«1. Riferimento alla Famiglia professionale come categoria unificante le diverse figure di operatore dell'educazione della formazione e dell'educazione considerati dai CdS L19.

2. Approccio induttivo basato sulla analisi del contenuto delle SUA (anno 2017) in assenza di un riferimento condiviso dei contenuti di conoscenze e competenze della Famiglia professionale. L'oggetto della ricerca:

1. Obiettivi Formativi Finali Intesi non come coincidenti con i SSD né con i moduli di insegnamento, ma obiettivi di apprendimento, cioè i risultati attesi dagli studenti che conseguono il titolo di Laurea (Quadro A4.a delle SUA).

2. Obiettivi Formativi Specifici (OFS) declinati secondo i cinque Descrittori di Dublino (senza ricorrere a scale di livello, in quanto già insite nei Descrittori).

Il percorso di ricerca

1. Definizione dei contesti generatori di dati documentali e non (Sua, Gruppo Pedagogia, Studenti L19, SH Economia sociale).

2. Definizione delle unità di analisi (*coding units*) e loro ordinamento gerarchico.

3. Traduzione dei contenuti professionali in obiettivi formativi: definizione di contenuti e concetti rilevanti

4. Categorizzazione delle *coding units* : griglia di analisi e rilevazione.

5. Rilevazione delle *coding units* delle schede SUA e loro categorizzazione: da 1 a 2 verifiche per ogni CdS, gruppo di controllo di 21 studenti al secondo e terzo anno della L19, Focus group con stakeholders.

6. Analisi dei dati: Analisi delle frequenze e delle correlazioni delle *coding units*» (Federighi, 2018, *op. cit.*, p.12).

Per maggiori informazioni si rimanda alla consultazione dei seguenti documenti: Delibera n. 12 del 17/01/2018 e Anvur, 2018, Scheda 1. Definizione dei contenuti *core* (TECO-D).

Vista la tipologia di contenuti elaborati, si è reso necessario un particolare approfondimento in merito alle implicazioni del Processo di Bologna e del senso dei Descrittori di Dublino (Cfr. Torlone, 2018). Inoltre, la definizione di descrittori generici con i quali inquadrare i risultati di apprendimento, è di fondamentale importanza al fine di organizzare le qualifiche nazionali dell'*Higher Education* all'interno del *framework* europeo.

Il progetto di Ricerca TECO-D, orientato al contesto nazionale, prende le mosse da alcuni studi internazionali che hanno posto l'attenzione sul costrutto del Pedagogical Content Knowledge (PCK), in particolare è stato dedicato un approfondimento specifico al progetto Tuning "Tuning Educational Structures in Europe. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programme in Education". L'obiettivo di tale Ricerca è misurare gli esiti di apprendimento dagli studenti dell'area educativo-pedagogica in termini di conoscenze, abilità e competenze. Lo scopo è quello di promuovere lo sviluppo delle competenze.

¹⁶⁷ Nello specifico, il gruppo di ricerca è composto da dieci CdL-L19 di dieci atenei italiani, ovvero Firenze, Bergamo, Bologna, Macerata, Padova, Salerno, Siena, Torino, Trieste, operanti in otto regioni. Questo, nella prospettiva di ricerca, ha garantito un buon livello di significatività, rappresentando il 27% dei CdL-L19 presenti in Italia di 38 CdL-L19, riferito all'anno di rilevazione Teco-D (Disponibile al seguente link: <https://www.university.it/index.php/>, (ultima consultazione in data 31/10/2022).

in merito ad un approccio centrato sui *Learning outcomes* piuttosto che sulle discipline.

Da un'analisi, quindi, degli Obiettivi Formativi Finali (OFF), nello specifico i numeri 1, 4 e 6, sono state individuate alcune aree tematiche che sono state poi ricercate all'interno delle descrizioni delle aree professionali proposte dalla Nomenclatura ISTAT.

Alla luce di tale processo, è stato possibile individuare quelli che sono i Gruppi professionali e i Profili selezionati¹⁶⁸ in merito alla figura del Coordinatore, come illustrato all'interno della Tabella sottostante:

Unità professionale - Famiglia professionale - University e ISTAT	Profili Professionali ISTAT
Esperti della progettazione formativa e curricolare Le professioni comprese in questa unità coordinano e progettano le attività didattiche e curricolari in centri di formazione dedicati o, direttamente, nelle imprese e nelle organizzazioni .	Coordinatore di settore nella formazione Coordinatore progettista nella formazione Esperto di processi formativi Progettista di corsi di formazione
Specialisti della gestione e del controllo nelle imprese private Le professioni comprese in questa unità conducono ricerche, studi e valutazioni nel campo dell'organizzazione, della progettazione e definizione delle procedure e dei servizi amministrativi e dei sistemi di assicurazione della qualità necessari alla gestione delle attività di impresa , ovvero applicano le conoscenze in materia e le procedure esistenti per fornirli, implementarli e migliorarli; conducono studi sui costi di impresa per individuare modalità di controllo.	<i>Project manager</i> Responsabile di gestione progetto

Tabella 2.3 – Elaborazione dei gruppi professionali e dei profili professionali.¹⁶⁹

Dall'analisi di quest'ultima tabella è possibile comprendere come il Coordinatore rappresenti una figura professionale a cavallo tra due aree disciplinari diverse,

¹⁶⁸ Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), *Nomenclatura e Classificazione delle unità professionali*, www.professioni.istat.it, ultima consultazione in data 31/2022.

¹⁶⁹ Elaborazione a cura dell'autore.

ovvero il settore dell'Educazione e Formazione e il settore del *Management*. Per tale motivo risulta difficile inquadrare una sola famiglia professionale e un solo profilo emergente, poiché egli possiede conoscenze e competenze afferenti a più dimensioni del sapere.

Il lavoro di ideazione della famiglia professionale ha permesso così di individuare più figure, spesso assimilate per terminologia, come “*Project Manager*”, “Progettista della formazione”, “Coordinatore progettista della formazione” che si collocano all'interno di due Gruppi professionali diversi.

Il passo successivo è stato quello di avvalersi dell'Atlante delle professioni al fine di ampliare la riflessione. All'interno di tale piattaforma sono state individuate tre aree di riferimento, ovvero l'area “Educazione e Formazione”, l'area “Economica” e l'area “Sanitaria” (quest'ultima è stata presa in considerazione in merito al coordinamento di servizi socio-sanitari). All'interno di tali aree sono state prese in esame tutte quelle figure professionali affini per aree tematiche.

Infine, essendo il presente uno studio fortemente contestualizzato al territorio regionale toscano, è stato consultato il Repertorio Regionale delle Professioni (Toscana). Quest'ultimo propone una serie di professioni, che è stato possibile “filtrare” grazie alla presenza di una suddivisione in “Settori Regionali”. In questo caso sono stati scelti i seguenti settori: “Trasversale”, “Educazione e Formazione” e “Servizi Socio-sanitari” (in linea con quanto fatto per l'Atlante delle professioni). Il percorso articolato appena descritto si conclude con l'individuazione di più famiglie e di più profili professionali, assimilabili, in parte o quasi completamente, al Coordinatore dei servizi alla persona, confermando, ancora una volta, l'eterogeneità terminologica esistente, come riassunto dalla Tabella (2.4) proposta di seguito:

Area Economico-Manageriale Specialisti della gestione e del controllo nelle imprese	Area Educativo-formativo Esperti della progettazione formativa e curriculare	Area Sanitaria	Area Transversale
Responsabile della gestione delle risorse umane	Esperto specialista dell'educazione e della formazione	Coordinatore di servizi sanitari	Tecnico del coordinamento delle fasi di realizzazione di attività progettuali e della gestione delle risorse umane
Responsabile della pianificazione e gestione del sistema di conformità alle regole, dell'implementazione dei processi e della formazione del personale	Coordinatore di settore nella formazione	Coordinatore di organizzazioni sanitarie e socio-sanitarie pubbliche e private	Tecnico degli interventi/servizi per l'inclusione e la promozione sociale
Responsabile delle attività di pianificazione, programmazione e controllo del processo produttivo e/o sviluppo aziendale (Project Manager)	Coordinatore progettista dell'educazione e formazione	Coordinatore di organizzazioni sanitarie e socio-sanitarie pubbliche e private	Tecnico dell'analisi dei fabbisogni in campo sociale e della progettazione di interventi /servizi sociali e socio-sanitari

Tabella 2.4 – Panoramica conclusiva delle diverse famiglie e figure professionali.¹⁷⁰

¹⁷⁰ Elaborazione a cura dell'autore.

2.2 Dall'azione "sul campo" alla costruzione di un professionista riflessivo¹⁷¹

All'interno del presente paragrafo si analizzano quelle che sono le principali teorie legate all'apprendimento adulto, volgendo uno sguardo verso la *Learning Organization*, adottando un punto di vista pedagogico grazie ai contributi di John Dewey¹⁷², Chris Argyris e Donald Schön¹⁷³, David A. Kolb¹⁷⁴ e Jack Mezirow.¹⁷⁵ Gli studi e le ricerche in merito all'apprendimento adulto hanno avuto, nel corso degli ultimi decenni, un'accelerazione significativa a seguito delle trasformazioni radicali che hanno attraversato la società, le istituzioni, le organizzazioni e, quindi, le professionalità collegate. La qualità e la quantità di profili professionali richiesti da un mercato del lavoro in trasformazione appaiono modificate internamente in termini di competenze, di *expertise*, di tempi e di luoghi, e tali cambiamenti presuppongono l'attivazione, a sua volta, di modalità di apprendimento sempre più contestualmente situate¹⁷⁶.

In linea generale, l'organizzazione produce informazione per trasformarla in conoscenza, in quel *Capitale Intellettuale*¹⁷⁷, che Stewart¹⁷⁸ definisce come «la nuova ricchezza». Non basta, però, limitarsi a raccogliere l'informazione circolante all'interno dell'azienda per produrre conoscenza. Gestire tale risorsa, ovvero fare *Knowledge Management*¹⁷⁹, non si riduce, infatti, ad una semplice raccolta di informazioni, ma piuttosto vuol dire attivare un processo in cui i dati si trasformano

¹⁷¹ Il presente paragrafo è stato oggetto di pubblicazione all'interno della rivista scientifica *Epale Journal* (Rivista di tipo l'Area 11 - ai sensi del Regolamento ANVUR approvato con Delibera del Consiglio Direttivo n. 42 del 20/2/2019): Daddi, D., *Definire l'identità professionale del coordinatore dei servizi educativi: una ricerca esplorativa all'interno del territorio toscano*, «Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education» 10, 2021, pp. 42-51.

¹⁷² Dewey, J., *op. cit.*

¹⁷³ Argyris, C., Schön, D., *op. cit.*; Schön, D., *op. cit.*

¹⁷⁴ Kolb, D. A., *op. cit.*

¹⁷⁵ Mezirow, J., *op. cit.*

¹⁷⁶ Loiodice, I., Plas, P., Rajadell, N., *Percorsi di genere. Società e cultura, formazione*, Pisa, ETS, 2012.

¹⁷⁷ «Con Il termine *Capitale intellettuale* si indica l'insieme delle risorse a disposizione di una azienda rilevanti per la sua capacità competitiva ed il suo valore» Cfr. Stewart, T.A., *Il capitale intellettuale: la nuova ricchezza*, Firenze, Ponte alle Grazie, 1999, p. 22.

¹⁷⁸ *Ibidem*

¹⁷⁹ «Il nome *Knowledge Management* rappresenta un'attività chiave nel contesto dello sviluppo delle aziende che vogliono rimanere competitive» In Epifani, S., *op. cit.*, p. 70.

in informazioni utili, le quali saranno poi organizzate in modo da generare conoscenza spendibile all'interno dell'azienda.

Le dinamiche della complessità che l'attuale panorama richiama, hanno mutato profondamente il rapporto informazione – conoscenza presente nelle realtà aziendali.

In tal senso, infatti, la concezione della conoscenza cambia, divenendo da oggetto a processo. Considerare quest'ultima come un processo, infatti, la colloca all'interno di un insieme articolato di discipline, teorizzazioni e metodologie che analizzano come essa si costituisce e circola all'interno di un determinato contesto¹⁸⁰.

E' fondamentale sottolineare che all'interno delle organizzazioni (in maniera generica) il fenomeno delle dinamiche intergenerazionali dà luogo ad una circolarità formativa (di saperi formali e saperi esperienziali) che si concretizza in forme di apprendimento reciproche. Etienne Wenger, Richard McDermott e William M. Synder¹⁸¹ infatti:

«Nel definire le forme dell'apprendimento in una comunità di pratica, sottolineano la necessità di una continua interazione tra esperienza e competenza. Questa interazione a due vie è cruciale per l'evoluzione della pratica poiché contiene il potenziale per una trasformazione sia dell'esperienza sia della competenza, e quindi per l'apprendimento a livello individuale e collettivo. In effetti, l'apprendimento – inteso come trasformazione del sapere – si può caratterizzare come modifica dell'allineamento tra esperienza e competenza, che possono ambedue guidare il processo di riallineamento in un determinato momento»¹⁸²

¹⁸⁰ Una organizzazione dove diventa importante «il valore di conoscenze e competenze non solo specificatamente tecnico-professionali ma anche strategiche e trasversali, cognitive e metacognitive, riflessive», dando vita ad un «nesso reciprocamente costruttivo tra apprendimenti e competenze di tipo formale, informale e non formale» Cfr. Epifani, S., *op. cit.*, p. 70.

¹⁸¹ Wenger, E., McDermott, R., Synder, W.M., *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge - Seven Principles for Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business Press, 2002.

¹⁸² Ciò che può favorire o meno tale processo di apprendimento è il clima relazionale presente all'interno dell'organizzazione, ovvero quell'insieme di relazioni che possono inibire o sviluppare la vita organizzativa. Cfr. Epifani, S., *op. cit.*, p. 70.

Questa visione dell'apprendimento come reciproco¹⁸³ si colloca all'interno di un modello olistico «nel quale l'universo è come un organismo unitario, interagente e in evoluzione».¹⁸⁴

Proprio questa necessità di apprendere in maniera continua e circolare all'interno dei contesti di lavoro e fuori, spinge l'uomo a ripensare e riprogettare la propria condizione umana, il proprio essere nel mondo e nel tempo che richiama la dimensione di instabilità e il valore delle transizioni. Come affermano Isabella Loiodice, Philippe Plas e Nùria Rajadell:

«La dimensione transitoria diventa così l'occasione di confrontarsi con l'imprevisto, ma anche con il fascino che la dimensione del cambiamento continuo reca in sé; la transizione comporta il rischio dell'ignoto, ma anche l'opportunità di migliorare la propria condizione esistenziale nella molteplicità dei contesti, delle situazioni, delle relazioni e delle esperienze attraverso cui si realizza»¹⁸⁵

Con la *Teoria del Campo*¹⁸⁶, Kurt Lewin offre uno spunto di lettura interessante in merito alla circolarità e dinamicità dell'apprendimento. Ogni individuo, infatti, si trova immerso all'interno di uno spazio (definito spazio vitale) nel quale operano forze diverse. La caratteristica importante sta proprio nel modo in cui la persona concepisce questo spazio e il sistema di relazioni che lega tali forze. Si introduce

¹⁸³ Una forma di *Knowledge sharing*, ovvero la condivisione della conoscenza all'interno di una comunità di pratiche dove i saperi e l'expertise professionale e personale vengono condivisi, dove la pratica genera e costruisce conoscenza e dove quest'ultima a sua volta governa in forma dinamica la pratica. In Epifani, S., *Ivi.*, p. 85.

¹⁸⁴ Knowles, M.S., Swanson, R.A., Holton, III, E.F., *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*, Boston, Taylor & Francis Ltd, 2004, p. 41.

¹⁸⁵ Loiodice, I., Plas, P., Rajadell, N., *op. cit.*, p. 25.

¹⁸⁶ L'elemento del campo, ampiamente studiato all'interno delle scienze matematiche e fisiche, propone un focus d'attenzione nettamente diverso, incentrato non più sulle caratteristiche legate ai corpi (gli individui) che si muovono all'interno di un qualsiasi spazio (contesto sociale), ma sul sistema relazionale che li lega, cioè l'interdipendenza, intesa come connessione e reciproca dipendenza tra la persona, il suo spazio di vita e gli attori sociali. Questo concetto viene simbolicamente riassunto nella nota formula:

«LSP (life-space) = f (P, A). In essa "Life – space" viene inteso come lo spazio di vita composto da persone "P" e dal loro ambiente "A"» In Ardone, R., Charolanza, C., *Relazioni affettive: i sentimenti nel conflitto e nella mediazione*, Bologna: Il Mulino, 2007, p. 18.

così l'elemento dell'interdipendenza relazionale, intesa come connessione e "reciproca dipendenza"¹⁸⁷ tra le parti coinvolte.¹⁸⁸

Questo ragionamento può essere ampliato per comprendere più nello specifico il legame che c'è tra apprendimento e contesto lavorativo. Il soggetto si trova all'interno dell'organizzazione, si nutre di rapporti continui e reciproci con l'ambiente e con le persone che ne fanno parte, alimentando la propria conoscenza e allo stesso tempo anche quella dei soggetti con cui si interfaccia e dell'organizzazione stessa.

Alla luce di quanto appena delineato in merito alle «organizzazioni che apprendono»¹⁸⁹ ad essere loro stessi contesti di apprendimento, è importante, all'interno dell'Educazione degli Adulti, richiamare questo rapporto virtuoso presente tra teoria e pratica professionale, poiché l'acquisizione continua di conoscenze non può prescindere dalla sua attualizzazione all'interno di comunità di pratiche (che a loro volta sono produttrici di saperi e competenze) delineando così l'esperienza come fonte essa stessa di apprendimento.¹⁹⁰

Il termine apprendimento «mette in rilievo la persona nella quale il cambiamento si produce o è atteso. L'apprendimento è l'atto o il processo attraverso il quale il cambiamento comportamentale, le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti sono acquisiti».¹⁹¹

«L'apprendimento implica un cambiamento. È connesso all'acquisizione di abitudini, conoscenze e atteggiamenti. Consente all'individuo aggiustamenti personali e relazionali. Poiché il concetto di cambiamento è intrinseco a quello di

¹⁸⁷ Come sottolinea Amerio «Quello che Lewin propone con il suo costrutto di campo non è soltanto uno studio integrato dei fattori cognitivi, emotivi e ambientali nella produzione della condotta, ma un'analisi del loro concreto modo di funzionare come sistema di fattori che trovano la loro definizione e la loro funzione proprio in quanto sistema d'interdipendenze» In Amerio, P., *Fondamenti teorici di psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1995, p. 102.

¹⁸⁸ Knowles, M.S., Swanson, R.A., Holton, III, E.F., *op. cit.*

¹⁸⁹ Argyris, C., Schön, D., *op. cit.*

¹⁹⁰ Biasin, C., *Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo, EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, «Saggi, Metis – Modelli educativi. Temi, indagini e suggestioni», 2015, pp. 0-0.

¹⁹¹ Boyd, R.D., Apps, J.W., *A conceptual model for adult education*. In R.D. Boyd, J.W. Apps (a cura di), *Redefining the discipline of adult education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1980, pp. 100-101.

apprendimento, qualsiasi cambiamento nel comportamento significa che l'apprendimento sta avvenendo o ha già avuto luogo»¹⁹²

Nello specifico Diana Burton afferma che «l'apprendimento è un cambiamento nell'individuo, a seguito dell'interazione tra quell'individuo e il suo ambiente, che soddisfa un bisogno e gli consente di rapportarsi più adeguatamente al suo ambiente».¹⁹³

Le teorie dell'apprendimento in età adulta propongono linee di interpretazione che valorizzano la capacità dei *Learner* di apprendere a partire dalla propria esperienza, ponendo l'attenzione sul lavoro in situazione e sui reali significati che ogni contesto specifico veicola.¹⁹⁴ Secondo tale prospettiva, quindi, i processi di apprendimento in età adulta sono caratterizzati da una complessità di espressioni che le persone attribuiscono grazie al sistema nel quale sono coinvolti. All'interno di questo scenario, quindi, l'*outcome* dell'apprendimento non è solo la conoscenza stessa, ma anche lo sviluppo di una capacità critico-riflessiva che renda il professionista in grado di riconoscere le pratiche e dia valore all'agire educativo.¹⁹⁵

E' con il contributo di John Dewey che il nesso tra conoscenza ed esperienza rivela la sua natura educativa e riflessiva, dal momento che è proprio la capacità di apprendere dall'esperienza che forma e fonda il pensiero. A tal proposito egli pone in luce

«come il pensiero (e il suo potere riflessivo) tragga origine dalla problematicità della situazione nella quale le persone si trovano ad agire e interagire, attivando un processo cognitivo che chiama “indagine” – che nasce dalla percezione di una difficoltà o da un dubbio a partire dal quale, sulla scorta anche dell'esperienza

¹⁹² Crow, L.D., Crow, A., *Educational Psychology*, New York, American Book Co, 1983, p. 1.

¹⁹³ Hilgard, R.E., Bower, H.G., *Le teorie dell'apprendimento*, Milano, Franco Angeli, 1970, p. 7.

¹⁹⁴ O'Neill, J., Marsick, V.J., *Peer Mentoring and Action Learning in Adult Learning*, «Sage Journals» 20 (1-2), 2009, pp. 19-24.

¹⁹⁵ Taylor, E.W., Cranton, P. (edited by), *The handbook of transformative learning: theory, research and practice*, San Francisco, Jossey Bass, 2012; Fabbri, L., Romano, A., *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Roma, Carocci Editore, 2017.

pregressa, vengono formulate delle ipotesi sottoposte poi alla verifica dell'esperienza, che le valida, le conferma o le rigetta»¹⁹⁶

Alle radici di quello che viene definito l'*Experiential Learning* troviamo il contributo di David Kolb, il quale sviluppa un modello di apprendimento circolare-esperienziale, definendone quattro fasi che si susseguono in maniera sequenziale:

Esperienza concreta → Osservazione riflessiva → Concettualizzazione astratta → Sperimentazione attiva.¹⁹⁷

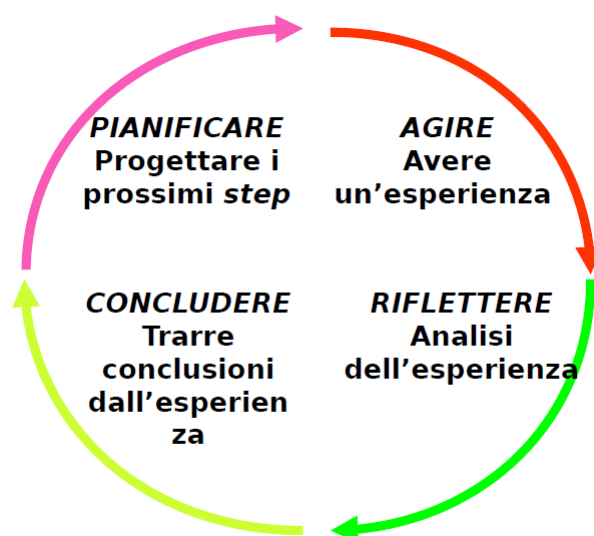


Figura 2.2 – Il ciclo dell'apprendimento esperienziale di Kolb¹⁹⁸

All'interno di tale modello, quindi, si nota come l'osservazione riflessiva introduca il concetto di pratica riflessiva, un'azione professionale la cui base conoscitiva si radica nella continua riflessione sugli eventi che si verificano nell'operatività.

La riflessione rappresenta per gli adulti la possibilità e il mezzo con il quale dare significato all'esperienza vissuta e tale ragionamento coinvolge anche l'apprendimento.

¹⁹⁶ John Dewey identifica alcune attitudini necessarie per lo sviluppo delle forme di pensiero quali l'apertura mentale, la sincera adesione totale e la responsabilità Cfr. Biasin, C., *op. cit.*, pp. 93-96.

¹⁹⁷ Burnard, P., *Experiential learning: Some theoretical considerations*, «International Journal of Lifelong Education» 7 (2), 2006, pp. 127-133.

¹⁹⁸ Mumford, A., *Learning styles and mentoring*, «Industrial and Commercial Training» 27 (8), 1995, p. 5.

In accordo con tale discorso Jack Mezirow¹⁹⁹ afferma che

«la riflessione, se opportunamente affrontata, permetterebbe una vera e propria illuminazione utile a reinterpretare la verifica della validità di ciò che si è appreso [...]. Essa è un processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo e le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato»²⁰⁰

Tale processo implica il coinvolgimento del sentire, del percepire e del pensare l'agire educativo, valutandone la congruenza e l'efficacia.

Il concetto di riflessività dell'esperienza trova poi la sua completa interpretazione in Donald Schön²⁰¹, il quale orienta il pensiero riflessivo in maniera specifica all'interno dei contesti professionali, soprattutto in merito alle competenze che i professionisti, nella società della conoscenza, devono possedere.

Egli sostiene che il professionista riflessivo si afferma proprio dove la competenza tecnico-scientifica non appare più sufficiente per governare la complessità.²⁰²

La riflessione diventa terreno fertile di conoscenze solo se il professionista si lascia guidare da un atteggiamento di apertura che gli permette di passare da una «*Theory-in-action*», ovvero una elaborazione teorica che si sviluppa dall'azione educativa,

¹⁹⁹ Secondo la teoria di Jack Mezirow, «l'apprendimento è un processo consapevole, critico e riflessivo attraverso il quale l'adulto costruisce interpretazioni nuove o aggiornate dei significati attribuiti a esperienze o pensieri del passato, al fine di guidare il presente e orientare l'azione futura» Cfr. Mezirow, J., *op. cit.*, p. 19.

«L'accento non è posto sull'aggiunta di nuovi vissuti o sull'integrazione di contenuti più aggiornati bensì sulla capacità dell'adulto di reinterpretare un'esperienza remota in base ad un inedito set di significati» Cfr. *Ivi*, p. 18. A tal riguardo, l'autore distingue quattro forme di apprendimento. «Se l'apprendimento attraverso gli schemi di significato esistenti implica un aggiustamento o un aggiornamento di comportamenti, conoscenze, atteggiamenti, così l'apprendimento attraverso la creazione di schemi di significato allo stesso modo dell'apprendimento mediante la trasformazione degli schemi di significato si limitano ad un'innovazione, senza tuttavia presupporre un effettivo cambiamento dei punti di vista. L'apprendimento trasformativo avviene solo attraverso la trasformazione delle prospettive di significato, la forma di apprendimento che consiste nel prendere consapevolezza, attraverso la riflessione e la critica, dei presupposti specifici su cui si basa una prospettiva di significato distorta o incompleta, e nel trasformarla attraverso una riorganizzazione di significato» Cfr. *Ivi*, p. 96.

²⁰⁰ Biasin, C., *op. cit.*, p. 106.

²⁰¹ Schön, D., *op. cit.*

²⁰² Biasin, C., *op. cit.*, p. 106.

a «*Reflection-in-action*»²⁰³, una riflessione che si attua nel corso dell'azione. A tal proposito, infatti, Schön propone tre tipologie diverse di riflessione che accompagnano il professionista nella sua pratica: una prima riflessione che avviene durante il compimento e lo svolgimento dell'azione stessa, una seconda riflessione a posteriori e infine, a conclusione del percorso, una meta-riflessione, ovvero «una riflessione sulla riflessione nel corso dell'azione»²⁰⁴, al fine di interrogarsi in merito alle motivazioni e alla coerenza del proprio agito in un determinato contesto professionale.

Quest'ultima fase di tale percorso è sicuramente la giusta sede dove elaborare incertezze, dubbi e conflitti di valore da esporre ai colleghi di lavoro.

Nel campo educativo la presente riflessione smuove due considerazioni importanti ovvero il bisogno dell'*Adult Learner* di riflettere sulle esperienze che costellano il proprio apprendimento al fine di comprenderne profondamente il senso e la necessità di attivare un processo di analisi accurato in merito al proprio agire educativo e professionale.

Lo studio dei processi di professionalizzazione dovrebbe, infatti, necessariamente considerare la relazione tra individuo e contesto e le influenze che conseguentemente questa può esercitare sui sistemi di Alta Formazione. L'apprendimento non è solo istruttivo, ma è una dimensione personale, ossia la costruzione di una formazione che sia “apprenditiva” di conoscenze, che integri però anche lo sviluppo della qualità della persona nell'apprendimento per le competenze²⁰⁵

²⁰³ Ivi, p. 6.

²⁰⁴ *Ibidem*

²⁰⁵ Boffo, V., *Complessità e semplicità: epistemologie per il futuro della formazione*, «Nuova Secondaria», 10, 2021, pp. 69-79, ISSN 1828-4582.

2.3 Una riflessione sull'idea di competenza: intenzionalità, individuo e mondo del lavoro tra contesto nazionale e internazionale

Il grande contributo dell'autore Giuseppe Mari mette in luce il particolare legame tra lo sviluppo di competenze e servizi alla persona. Per tale motivo²⁰⁶, soprattutto alla luce degli obiettivi che la ricerca si prefissa di raggiungere, risulta essenziale nel presente lavoro, ripercorrere la strada che ha portato all'attuale concezione del termine competenza, con particolare rilevanza a quelli che sono stati (e sono attualmente) gli attori, nazionali e internazionali, che hanno contribuito proprio alla definizione di tale assunto e, parallelamente, allo sviluppo di strategie e linee guida per la relativa implementazione.

Il lavoro di riflessione intrapreso non si esaurisce alla sola definizione di competenza che Guy Le Boterf ritiene essere «un insieme, riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, delle conoscenze, delle capacità e dei comportamenti metabolizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato»²⁰⁷, ma pone l'accento, successivamente, a quelle che effettivamente sono le aree di competenza proprie del Coordinatore dei servizi alla persona, il quale si muove, come visto precedentemente, all'interno di una complessa cornice di azione (che è stato possibile definire *Management Formativo*).

È proprio l'adozione del concetto di competenza, intesa come l'incontro tra conoscenza teorica e applicazione pratica, una delle sfide principali che investono le Istituzioni, le linee guida e le strategie educative e formative.²⁰⁸

E', infatti, grazie alle grandi trasformazioni – culturale da un lato e sociale dall'altro – che hanno investito i primi anni Settanta del secolo scorso, che è stato intrapreso un passo importante in merito all'orientamento che le azioni educative e formative dovevano adottare, soprattutto nell'ottica dello sviluppo di competenze, alimentando la scissione tra la conoscenza umanistica e la conoscenza scientifica.

²⁰⁶ Gli obiettivi della ricerca a cui si fa riferimento saranno maggiormente esplicitati all'interno del Capitolo 3, dedicato al disegno di ricerca. In particolar modo, si veda il paragrafo 3.1 *La domanda, gli ipotesi e gli obiettivi*.

²⁰⁷ Le Boterf, G., *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Prigini, Les Ed.de l'Organisation, 1990, p. 67.

²⁰⁸ Mari, G., *Competenza educativa e servizi alla persona*, Roma, Studium, 2018.

L'Unesco, come ci ricorda Mari, ha gettato le basi per la creazione di momenti di condivisione internazionale sul tema del rapporto tra competenze e educazione. Tra quest'ultimi si ricorda il Rapporto Faure²⁰⁹ con il quale si introduce l'espressione «imparare ad essere», richiamando una dimensione globale della persona in un momento storico caratterizzato dalla centralità della specializzazione tecnica.²¹⁰ Su questa scia, vent'anni dopo, è stato pubblicato il Rapporto Delors, il quale si pone in totale continuità e implementazione rispetto al Rapporto precedente, ponendo, in maniera ancora più precisa, l'attenzione sul legame tra educazione e «imparare ad essere» (citato precedentemente). Difatti, all'interno del documento, compaiono per la prima volta termini come «imparare ad imparare», «imparare a fare», «imparare a vivere insieme.»²¹¹

Giuseppe Mari, infatti, ricalcando le parole di Jacques Delors, sostiene che:

«Questo richiamo all' "essere" risulta essenziale in vista del contenimento e dell'orientamento della spinta pragmatico-funzionale che si sta rivelando molto forte. In tal senso, l'affermazione che *l'educazione deve contribuire allo sviluppo totale di ciascun individuo: spirito e corpo*, nell'esigenza non più di *preparare i bambini per una determinata società, quanto [di] fornire continuamente a tutti gli individui le forme e i punti intellettuali di riferimento di cui essi hanno bisogno per capire il mondo*²¹², costituisce un orientamento importante per la stessa idea di competenza»²¹³

Proprio all'interno di tale riflessione, in un periodo storico caratterizzato, come accennato precedentemente, da grandi cambiamenti culturali e sociali – soprattutto

²⁰⁹ Per maggiori approfondimenti in merito al Rapporto Faure, consultare i seguenti contributi: Chiosso, G. *Dalla pedagogia della "società educante"* al Rapporto Faure e *La "società educante" negli anni Settanta tra educazione permanente e descolarizzazione*, entrambi in «Pedagogia e vita», rispettivamente: 2, 1998, pp. 90-107 e 3, (1998, pp. 58-79.

²¹⁰ A fronte proprio della trasformazione in atto in merito alla società industriale e allo sviluppo del terziario e del mondo dei servizi.

²¹¹ Delors, J., *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997, pp. 18-19.

²¹² *Ivi*, pp. 87-88.

²¹³ Mari, G., *op. cit.*, pp. 32-33.

in relazione alle questioni etiche e alla condizione lavorativa – che le vite professionali diventano oggetto di numerosi studi proprio al fine di comparare tali dati con gli esiti lavorativi e di carriera.²¹⁴

Tra essi, uno studio condotto nel 1973 da David C. McClelland, pone l'attenzione sul rapporto tra quoziente intellettivo e sviluppo della carriera professionale, sottolineando proprio come la mera acquisizione di conoscenze non fosse correlata al raggiungimento di un livello più o meno alto di carriera. Egli affermò proprio come

«alcune di queste competenze possono essere piuttosto quelle che associamo alla cognitività e che riguardano la lettura, la scrittura e l'abilità di calcolo. Altre dovrebbero coinvolgere ciò che tradizionalmente sono state chiamate variabili di personalità, anche se potrebbero essere meglio considerate competenze»²¹⁵

Ciò che alla luce delle parole di McClelland è possibile sottolineare, riguarda proprio l'introduzione di uno spettro di concettualizzazioni che richiamano le attitudini, le qualità personali, la capacità, quindi, del soggetto stesso, di poter attingere ad una serie di proprie risorse per “fare”, attuare e agire in un determinato contesto, nel quale, la conoscenza tecnicistica non si rivela sufficiente.

Lo stesso Daniel Goleman all'interno del volume *Intelligenza emotiva*, pubblicato nel 1999, ripercorre tale riflessione sottolineando proprio il legame tra intelligenza e contesto, sostenendo che lo sviluppo di quest'ultima non può essere «decontestualizzato»²¹⁶ poiché è proprio grazie all'interazione all'interno di un dato contesto che l'intelligenza è «provocata a ricomprendere continuamente la realtà» attivando globalmente la persona.²¹⁷

E', successivamente, Richard Boyatzis che pone l'attenzione, come definisce Mari, sulla “resa operativa” della competenza affermando che

²¹⁴ *Ivi*, pp. 34-35.

²¹⁵ McClelland, D.C., *Testing for Competence rather than for “Intelligence”*, «American Psychologist» 28, 1973, p.10. (Traduzione a cura di Giuseppe Mari, *Ibidem*).

²¹⁶ *Ibidem*

²¹⁷ Goleman, D., *Intelligenza emotiva*, Milano, Res, 1999, p. 35.

«certe caratteristiche o abilità della persona la rendono abile a svolgere le azioni specifiche e appropriate alla situazione. Queste caratteristiche o abilità possono essere chiamate competenze [...] le competenze dell'individuo rappresentano la capacità (*capability*²¹⁸) che questi porta alla situazione lavorativa»²¹⁹

Anche in questo caso, la contestualizzazione delle competenze e l'individualità personale²²⁰, rappresentano il cuore della riflessione di Boyatzis, così come del presente lavoro.

Egli, sostiene, attingendo alle ricerche condotte in ambito psicoterapeutico, che sia possibile, quindi, rendere una persona competente spingendola a lavorare direttamente, sulla, come definita da Mari, «plasticità del sé»²²¹

«Il nostro sé ideale è una immagine della persona che vogliamo essere. Ha tre componenti principali che guidano lo sviluppo di questa immagine del sé ideale: (1) l'immagine di un futuro desiderato; (2) la speranza di poterlo conseguire; (3) il riconoscimento di tratti portanti della propria identità, che include

²¹⁸ Il concetto di *capability* è stato approfondito, in particolare, dalla pedagogista Martha Nussbaum all'interno di una delle sue più famosi pubblicazioni dal titolo *Creating Capabilities: the Human Development Approach*, 2011. L'autrice identifica il *Capabilities approach* (già sviluppato dall'economista Amartya K. Sen a metà degli anni Ottanta del secolo scorso) come un approccio secondo il quale ogni individuo ha la possibilità di trovare il proprio benessere individuale a partire dalle risorse interne e dalle *capacitazioni* di cui dispone. Le *capability*, come sottolinea Alessandrini, vengono definite come «modi di agire, fare ed essere». Ogni persona possiede una soglia, che viene definita minimale e massimale, di capacità che corrisponde al grado di espressione della capacità stessa e al potenziale di sviluppo. Alla soglia minimale, o altresì detta delle capacità umane fondamentali, corrispondono sia capacità interne sia capacità combinate. Sono proprio quest'ultime che risultano interessanti per la riflessione intrapresa sul tema delle competenze, poiché fanno riferimento alla coniugazione tra le proprie capacità "di partenza" e l'interazione con il mondo circostante, riprendendo il concetto di contestualizzazione avanzato sia da Goleman che da Boyatzis. Cfr. Nussbaum M.C., *La Pedagogia* (a cura di G. Alessandrini), Milano, Franco Angeli, 2014.

²¹⁹ Boyatzis, R., *The competent Manager: a Model for Effective Performance*, Hoboken, John Wiley & Sons, 1982, p. 12. (Traduzione a cura di Giuseppe Mari, *ibidem*).

²²⁰ Boyatzis fa riferimento soprattutto alla dimensione del carattere, dell'autocoscienza, delle passioni che ricoprono un ruolo fondamentale non solo nello sviluppo di capacità personali, ma anche, sulla motivazione intrinseca. Quest'ultima rappresenta il motore che spinge ogni individuo nell'investire nella propria crescita personale (e professionale).

²²¹ Mari, G., *op. cit.*, p. 37.

punti di forza durevoli, tali da sostenere l'aspirazione al futuro desiderato»²²²

Tali parole connotano la competenza all'interno di una dimensione più ampia che comprende la persona, la sua flessibilità e la capacità di apprendimento costante, allontanandola da forme e definizioni schematiche e riduttive e rivendicando la sua centralità nel dar senso e orientare l'azione.²²³

Proprio in tal senso, essendo la competenza stessa un "modo" di agire in maniera intenzionale che può essere sviluppato in relazione al proprio vissuto e all'ambiente con il quale si interagisce, Charles Woodruffe, negli anni Novanta del secolo scorso, definisce le competenze come «comportamenti osservabili che favoriscono il successo di un compito oppure di una funzione»²²⁴, operando una distinzione tra due tipi di competenze in relazione all'ambito di utilizzo della parola stessa, ossia «può essere utilizzato per riferirsi ad ambiti lavorativi di cui la persona è competente [...], il secondo [termine] è usato per riferirsi alle dimensioni del comportamento che stanno dietro l'agire competente»²²⁵, definendo, quindi una «area di competenza» e, successivamente, una «competenza»²²⁶

Risulta, quindi, fondamentale, in questa sede, sottolineare la dimensione dell'osservabilità della competenza. Quest'ultima, infatti, essendo di per sé un "comportamento", è facilmente osservabile. Come sostiene Mari, trattare però le competenze come qualcosa di puramente osservabile far venire meno la dimensione intrapersonale, curvando la riflessione verso la "spiegazione" e non la "comprensione".²²⁷

²²² Boyatzis, R., In Mari, G., *op. cit.*, p. 613.

²²³ Mari, G., *op. cit.*, p. 37.

²²⁴ *Ibidem*

²²⁵ *Ibidem*

²²⁶ *Ibidem*

²²⁷ «Nella Introduzione alle scienze dello spirito W. Dilthey insiste sulla diversità dell'oggetto tra le scienze che hanno a che fare con l'esistenza umana nell'intreccio delle sue relazioni concrete e di quelle naturali [...] La società è il nostro mondo. In essa partecipiamo, vivendolo, al gioco delle influenze reciproche, con tutta la forza della nostra intera essenza [...]. Tutto questo imprime allo studio della società certi tratti di fondo che lo distinguono drasticamente da quello della natura. Lo studioso tedesco chiama Erlebnis (esperienza vissuta) la matrice dell'agire storico in quanto filtrato dalla intenzionalità personale. Tuttavia, la diversità rispetto alle scienze naturali non è di sostanza e neppure di metodo, ma di atteggiamento: cioè consiste nella diversità del rapporto che l'uomo viene a stabilire fra sé e l'oggetto nei due campi di ricerca. Infatti, mentre le scienze della natura aspirano alla descrizione, le scienze dello spirito puntano alla comprensione, di cui l'Einfühlung (empatia)

In tal senso, l'osservabilità delle competenze deve essere, quindi, sempre collegata, non solo all'azione in sé, ma alla soggettività di ogni individuo. Per questo, si è manifestata (e si manifesta) l'esigenza di pensare ad una formazione orientata allo sviluppo della persona e non solo, come definito da John C. Flanagan e Peter Marris, alla trasmissione di «un accumulo di conoscenze specialistiche»²²⁸, puntando alla crescita complessiva della persona, «valorizzando forme di “svago” che permettono di coltivare interessi personali, essenziali per la crescita globale»²²⁹. E' importante sottolineare come le affermazioni di tali autori, nonostante si collochino nel secolo scorso, siano estremamente attuali e vadano ad abbracciare la prospettiva nella quale l'Alta Formazione, in tema di competenze, si sta orientando. Il tema delle competenze, oltre ad essere affrontato sotto un punto di vista “semantico”, è stato, ed è attualmente, oggetto di studio e ricerca all'interno del dibattito internazionale.

Per tale motivo, risulta importante ripercorrere alcuni dei passaggi ritenuti fondamentali al fine di comprendere lo stretto legame tra competenza e professionalità.

Il primo documento sul quale vale la pena porre una particolare attenzione è *Life skills education in schools*, pubblicato nel 1993, dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), dove è possibile trovare un riferimento esplicito a dieci abilità che vengono definite «abilità per la vita». Esse sono: la conoscenza di sé, l'empatia, la comunicazione assertiva, le relazioni interpersonali, il processo decisionale, la risoluzione dei problemi e la soluzione dei conflitti, il pensiero creativo, il pensiero critico, la gestione delle emozioni e delle sensazioni e la gestione dello stress.²³⁰

costituisce il fattore essenziale. La differenza tra “spiegare” (erklären) e “comprendere” (verstehen) consiste in questo. Mentre il primo vocabolo identifica la conoscenza come la descrizione di un oggetto che viene “spiegato” perché è come se fosse “dispiegato” davanti alla mente indagatrice, il secondo termine esclude la spiegazione oggettiva perché ha presente che – quando si esplora l'essere umano – quest'ultimo è non “oggetto”, ma principalmente “soggetto” della conoscenza in corso, che quindi non può obiettivarsi perché chi la conduce innanzi si trova in essa contenuto (“compreso”))» Cfr. Ivi, p. 38; Dilthey, W., *Introduzione alla scienze dello spirito*, Milano, Bompiani, 2007, pp. 69-71.

²²⁸ Flanagan, J.C., *Perspectives on Improving Education from a Study of 10.000 30YearsOlds*, Praeger Publishers, New York, 1978.

²²⁹ Marris, P., *The Experience of Higher Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1964.

²³⁰ World Health Organization, Department of Mental Health, *Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting*, Who, Geneve, 1999.

Il presente elenco di abilità richiama la dimensione sociale, etica e morale, ed è, infatti, in linea con la definizione di salute che la stessa Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) introduce nel 1994, definendola come «uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, non solo l'assenza di malattia o disturbo»²³¹ Negli stessi anni, oltre all'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), anche l'Unione Europea (UE)²³² esprime particolare interesse nei confronti del tema delle abilità e delle competenze, offrendone una prima visione all'interno del Libro Bianco *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, pubblicato nel 1995.²³³ All'interno del documento viene riportato un chiaro legame tra lavoro, formazione e cultura, così sottinteso:

«Il presente Libro Bianco ritiene che nella moderna società europea i tre imperativi dell'inserimento sociale, dello sviluppo delle competenze per l'occupazione e della riuscita personale non siano incompatibili, non possano opporsi e debbano, al contrario, essere strettamente associati. La ricchezza dell'Europa nella scienza, la profondità della sua cultura e la capacità delle sue imprese e istituzioni devono allo stesso tempo permettere di trasmettere i suoi valori fondamentali e di prepararsi all'occupazione. [...] Di fronte alla disoccupazione e alle

²³¹ *Ibidem*

²³² Per una maggiore comprensione, come ricorda Giuseppe Masi, è importante ricordare alcuni passaggi che hanno caratterizzato il periodo storico in cui tali riflessioni si sono sviluppate: la Comunità Europea diventa Unione Europea attraverso il trattato di Maastricht. La caduta del muro di Berlino porta con sé l'ingresso dei paesi ex-comunisti. Per tale motivo, si genera la necessità di far fronte alla nuova situazione, partendo dal Rapporto che pone il proprio focus sul piano produttivo, la comunicazione e la trasmissione di conoscenze (p. 43).

Si legge tra le righe del documento «L'avvenire dell'Unione Europea e il suo prestigio dipenderanno notevolmente dalla capacità di accompagnare il movimento verso la società conoscitiva che dovrà essere una società di giustizia e di progresso, fondata sulla propria ricchezza e diversità culturale. Occorrerà darsi i mezzi per incoraggiare il desiderio d'istruzione e di formazione sull'arco di tutta la vita, aprire e generalizzare in maniera permanente l'accesso a più forme di conoscenza. Occorrerà inoltre fare del livello di competenza raggiunto da ciascuno uno strumento di misurazione dei risultati individuali, la cui definizione e il cui uso garantiscano il più possibile la parità dei diritti dei lavoratori» Cfr. Commissione delle Comunità Europee, Libro Bianco su Istruzione e Formazione *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, COM (95) 590 def., Commissione Europea, Bruxelles, 1995, p. 17, Disponibile al seguente link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:51995DC0590&from=IT>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

²³³ Mari, G., *op. cit.*, pp. 41-47.

principali trasformazioni tecniche, il requisito della formazione iniziale e solleva il problema di una capacità permanente per l'evoluzione delle persone attive, rinnovando le conoscenze tecniche e professionali poggiando su una solida base di cultura generale»²³⁴

Come ricorda Mari, insieme ai due organismi appena citati, la fine del secolo scorso apre lo scenario ad un altro attore, ossia la creazione dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD). Tale organizzazione, già nel 1997, promuove due importanti progetti in merito allo sviluppo delle competenze in ambito educativo e formativo. Risulta di particolare interesse per la riflessione in atto, il secondo²³⁵ progetto denominato *DeSeCo* (Definizione e Selezione delle Competenze)²³⁶ con l'obiettivo di mettere a fuoco il termine competenza che verrà poi, successivamente, esplicitato all'interno del documento *La definizione e la selezione di competenze chiave. Riassunto esecutivo*, pubblicato nel 2005, nel quale si può leggere che:

«Una competenza è qualche cosa in più di una semplice conoscenza o capacità. Coinvolge la capacità di rispondere a richieste complesse facendo affidamento e mobilitando risorse psicosociali (incluse le capacità e le attitudini) in un particolare contesto. Per esempio, la capacità di comunicare in modo efficace è una competenza che può fondarsi sulla conoscenza di un individuo della lingua, su competenze pratiche in informatica e

²³⁴ Commissione delle Comunità Europee, *op. cit.*, pp. 33-34.

²³⁵ Il primo dei seguenti progetti prende il nome di *Programme for International Student Assessment* (Pisa), con l'obiettivo di verificare l'acquisizione, da parte degli studenti del triennio della Scuola Secondaria di secondo grado, di competenze tecniche, nello specifico linguistiche, matematiche e scientifiche. Cfr. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), *Measuring Student Knowledge and Skills. A new framework for Assessment*, OECD, Paris, 1999.

²³⁶ Per un maggior approfondimento, si consiglia la presa visione dei seguenti contributi: Rychen, D.S., Salganik, L.H. (a cura di), *Competenze chiave per una vita di successo ed una società ben funzionante*, 2005; Rychen, D.S., Salganik, L.H., McLaughlin, M.E. (a cura di), *Contributi al secondo convegno DeSeCo*, 2003; Rychen, D.S. e L.H. Salganik (a cura di), *Definire e selezionare competenze chiave*, 2001; Rychen, D.S., L.H. Salganik, L.H., Moser, U., Konstant, J., *Progetti sulle competenze nel contesto OCSE: analisi dei fondamenti teorici e concettuali*, 1999.

attitudini nei confronti della persona con cui si sta comunicando»²³⁷

Ciò che è importante cogliere dalla definizione appena presentata, è il passaggio, seppur abbozzato ed embrionale, tra la dimensione tecnica della competenza e la dimensione sociale ed etica della stessa. Difatti l'OECD continua la riflessione ponendo al centro i «valori comuni» con una particolare enfasi sui «valori democratici», toccando, quindi un altro dei temi “bollenti” del periodo storico, ossia la cittadinanza²³⁸, strettamente legata alla pratica educativa e formativa.²³⁹

Proprio nello stesso anno, infatti, la Commissione Europea in merito all'apprendimento permanente, avanza una *Proposta di Raccomandazione*²⁴⁰ con l'obiettivo di esortare i governi facenti parte dell'Unione Europea, affinché l'apprendimento di competenze siano parte integrante delle loro strategie di apprendimento permanente. La raccomandazione individua otto competenze chiave ritenute essenziali per ciascun individuo in una società della conoscenza, quali la comunicazione nella madrelingua, la comunicazione nelle lingue straniere, la competenza matematica e le competenze di base in scienza e tecnologia, la competenza digitale, imparare ad imparare, le competenze sociali e civiche, lo spirito di iniziativa e di imprenditorialità, la consapevolezza e l'espressione culturale.²⁴¹

²³⁷ Ministero per l'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia scolastica, Indire – Ricerca per l'innovazione della scuola italiana, *La definizione e la selezione di competenze chiave. Riassunto esecutivo*, 2005, p. 3, Disponibile al seguente link: http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/43/mod_resource/content/0/03_Indire_competenzechiave_2010.pdf, ultima consultazione in data 31/10/2022.

²³⁸ La dimensione della cittadinanza trova una sua collocazione nell'ambito educativo a partire dal documento redatto a cura della Commissione Europea *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione* del 14 Febbraio 2001 fino ad arrivare all'attuale orientamento presente dell'*Education Policy Programme 2018-2019 Better Education for better Democracies*, nel quale si parla proprio di competenze per la vita democratica. Cfr. rispettivamente Commissione Europea, *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione*, COM/2001/0059 def., Bruxelles, 2001, Disponibile al seguente link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52001DC0059&from=IT>, ultima consultazione in data 31/10/2022; Council of Europe, *Better Education for better Democracies*, Council of Europe, Bruxelles, 2018, p. 8.

²³⁹ Mari, G., *op. cit.*, p. 44.

²⁴⁰ Ivi, p. 46.

²⁴¹ Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006 relativa a *competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE), Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 2006, pp. 0-0, Disponibile al

Nello specifico, è importante vedere nel dettaglio alcune delle competenze sopracitate, tra cui imparare ad imparare, le competenze sociali e civiche e lo spirito di iniziativa e di imprenditorialità, poiché rappresentano, ancora oggi, nodi centrali dell'attuale dibattito internazionale (il quale verrà approfondito nelle prossime righe).

Il Consiglio dell'Unione Europea definisce la competenza di “imparare ad imparare” come

«l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza»²⁴²

Le competenze sociali e civiche vengono descritte invece come:

«le competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita

seguente link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

²⁴² *Ibidem*

sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica»²⁴³

Infine, lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità sottendono

«la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo»

La *Raccomandazione* del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 Aprile 2008 sulla costituzione del *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* definisce le competenze come «la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia. Il *dinamismo*, la *trasferibilità* e l'*usabilità* in contesti diversi sono tratti essenziali delle competenze chiave»²⁴⁴

²⁴³ *Ibidem*

²⁴⁴ Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 Aprile 2008 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2008/962/CE), Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 2006, pp. 0-0, Disponibile al seguente link: *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008 , sulla*

Nell'ambito della *Nuova Agenda delle Competenze per l'Europa*, nel 2016 la Commissione Europea ha prestato particolare attenzione all'imprenditorialità, intesa come competenza trasversale necessaria per aiutare le persone a essere più creative, innovative e proattive per trasformare le idee in valori²⁴⁵

Come affermano Kare Moberg, Erik Stenberg e Lene Vestergaard, lo sviluppo delle competenze imprenditive offre ai cittadini la grande opportunità di crescere e svilupparsi a livello personale, professionale e sociale. I cittadini possono diventare persone capaci di cogliere le opportunità che si presentano, saper essere proattivi, saper entrare nel mercato del lavoro²⁴⁶

Alla luce delle riflessioni riportate in queste pagine, soprattutto in merito al legame tra sviluppo di competenze, cittadinanza e società, è possibile, quindi, parlare, come suggerisce l'Unesco, di «competenza globale».²⁴⁷ Essa permette agli individui di

«essere competenti a livello globale, esaminare le questioni locali, globali e interculturali, capire e apprezzare diverse prospettive e visioni del mondo, interagire con successo e rispettosamente nei confronti degli altri, e intraprendere azioni responsabili verso la sostenibilità e il benessere collettivo»²⁴⁸

Questi argomenti sono centrali nel dibattito sociale e politico, ma sono anche estremamente rilevanti all'interno del contesto universitario. L'università ha l'ambizioso obiettivo di formare studenti, lavoratori, adulti e giovani adulti, partecipando al processo di costruzione dell'identità personale e della propria carriera, interessandosi all'individuo e al mondo di cui l'individuo fa parte. In questo senso, sviluppare strumenti per creare questo valore significa quindi mettere in grado le persone, i cittadini e i lavoratori di innovare il proprio ambiente, di generare un contributo efficace e di rispondere a bisogni sempre più emergenti.

costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) - Publications Office of the EU (europa.eu), ultima consultazione in data 31/10/2022.

²⁴⁵ Moberg, K., Stenberg, E., Vestergaard, L., *Impact of entrepreneurship education in Denmark 2012*, Odense, Denmark: The Danish Foundation for Entrepreneurship–Young Enterprise, 2012.

²⁴⁶ *Ibidem*

²⁴⁷ UNESCO, *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, Unesco, Paris, 2015.

²⁴⁸ *Ibidem*

In tal contesto, risulta di fondamentale importanza sottolineare come

«L'istruzione e la formazione debbano offrire a tutti i giovani e a tutti gli adulti gli strumenti per sviluppare e aggiornare tali competenze a un livello tale che li prepari alla vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa»²⁴⁹

In questa prospettiva, come suggerisce Mari, la competenza «dilata il suo profilo e trascende i ristretti orizzonti funzional-descrittivi»²⁵⁰, aprendosi ad una concezione di competenza non tecnico-specialistica, ma strettamente legata al saper essere cittadini del mondo.

In ultima istanza, risulta di rilevante importanza connettere il tema delle competenze qui presentato grazie al contributo delle linee guida nazionali e internazionali, con il tema del lavoro e dello sviluppo di professionalità al fine di interrogarsi su quali siano le competenze per le professioni di oggi.

La stessa OECD, all'interno del *Skills Strategy Diagnostic Report*, pubblicato nel 2017²⁵¹, affida alle competenze, professionali e trasversali, il futuro del nostro Paese, sottolineando come quest'ultime siano in rapida espansione ed evoluzione all'interno del mercato del lavoro.

Si legge nel documento:

«Skills are the foundation upon which Italy will build a more prosperous and inclusive future. Over the past fifteen years, Italy's economic performance has been sluggish. Despite some improvements in employment, productivity growth has been stagnant. Paving the path to prosperity, inclusion and well-being will hinge upon developing high levels of skills that are relevant to the needs of the labour market, facilitating job growth and

²⁴⁹ Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea, 2006/962/CE, pp. 0-0.

²⁵⁰ Mari, G., *op. cit.*, p. 45.

²⁵¹ Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), *Skills Strategy Diagnostic Report*, OECD Publishing, Paris, 2017.

efficient transitions and returns to work [...]. Skills demands are increasing and changing rapidly everywhere, as advanced economies adapt to globalisation, technological change and ageing»²⁵²

In merito al rapporto tra l'avanzamento inesorabile della globalizzazione e la domanda di competenze, Heather McGowan offre un contributo centrale che permette di riassumere (Figura 2.3) la maggior parte delle riflessioni compiute fino ad ora, ponendo l'accento, soprattutto sull'importanza dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita e la dimensione dell'adattamento e della trasferibilità delle competenze. La competitività e il vantaggio di quest'ultime si snoda principalmente sull'agilità, la fluidità professionale, l'abilità di apprendere in (e da) contesti diversi, l'orientamento al risultato e la "socialità", al fine di produrre valore.

Changes to Work: 4th Industrial Revolution

	3rd Industrial Revolution		4th Industrial Revolution
Technological Innovation	Computerization + Automation of Labor	We Are Here	Merging Digital, Physical, Biological Systems
Vocational Displacement	Routine Manual Labor		Routine Cognitive Labor
Competitive Advantage	Specific Expertise Stored Knowledge		Agility, Adaptability, Ability to Learn, Purpose, Social
Education + Training	Factory Pipeline to Work		Life-long Learning and Adaptation
Tools	Tools of Production		Tools of Value Creation, Data for Insights, Learning

All rights reserved www.heathermcgowan.com @heathermcgowan

Figura 2.3 – Changes to Work: 4th Industrial Revolution²⁵³

²⁵² *Ibidem*, p. 23.

²⁵³ McGowan, H., *The Future of Work is Learning*, November 2018, Disponibile al seguente link: <https://www.valamis.com/blog/heather-mcgowan-the-future-of-work-is-learning>, ultima consultazione in data 31/10/2022. Si consiglia la presa visione dei contributi di Heather McGowan in merito alle trasformazioni del lavoro e agli sviluppi delle carriere professionali. L'autrice ha elaborato molti articoli sul tema con grafiche che rendono molto chiaro e comprensibile la tematica.

In linea con le indicazioni condivise dall'OECD e con le sollecitazioni offerte da McGowan, il *World Economic Forum* negli ultimi dieci anni ha portato (e sta portando) avanti una complessa riflessione sulle competenze richieste dal mercato del lavoro.

Di seguito, vengono proposte, in ordine cronologico – dal meno recente al più recente – le classifiche delle *Top 10 Skills* pubblicate all'interno degli ultimi Reports *The Future of Jobs*. E' interessante porre l'attenzione proprio sul cambiamento di prospettiva che ha investito negli ultimi anni il mondo delle competenze (Figura 2.4 e Figura 2.5 – proposte di seguito).

in 2015	Today, 2018	Trending, 2022
1. Complex Problem Solving	Analytical thinking and innovation	Analytical thinking and innovation
2. Coordinating with Others	Complex problem-solving	Active learning and learning strategies
3. People Management	Critical thinking and analysis	Creativity, originality and initiative
4. Critical Thinking	Active learning and learning strategies	Technology design and programming
5. Negotiation	Creativity, originality and initiative	Critical thinking and analysis
6. Quality Control	Attention to detail, trustworthiness	Complex problem-solving
7. Service Orientation	Emotional intelligence	Leadership and social influence
8. Judgment and Decision Making	Reasoning, problem-solving and ideation	Emotional intelligence
9. Active Listening	Leadership and social influence	Reasoning, problem-solving and ideation
10. Creativity	Coordination and time management	Systems analysis and evaluation



Figura 2.4 – Panoramica dal 2015 al 2022 delle *Top Ten Skills* elaborata dal World Economic Forum²⁵⁴

La sua ultima pubblicazione: McGowan, H.E., Shipley, C., *The Adaptation Advantage: Let Go, Learn Fast, and Thrive in the Future of Work*, New York, John Wiley & Sons, New, 2020.

²⁵⁴ Riadattata da World Economic Forum, *The Future of Jobs Reports*, Geneva, 2018, Disponibile al seguente link: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Top 10 skills

in 2020

1. Complex Problem Solving
2. Critical Thinking
3. Creativity
4. People Management
5. Coordinating with Others
6. Emotional Intelligence
7. Judgment and Decision Making
8. Service Orientation
9. Negotiation
10. Cognitive Flexibility



Source: Future of Jobs Report, World Economic Forum

Top 10 skills of 2025

- Analytical thinking and innovation
- Active learning and learning strategies
- Complex problem-solving
- Critical thinking and analysis
- Creativity, originality and initiative
- Leadership and social influence
- Technology use, monitoring and control
- Technology design and programming
- Resilience, stress tolerance and flexibility
- Reasoning, problem-solving and ideation

Type of skill

- Problem-solving
- Self-management
- Working with people
- Technology use and development

Source: Future of Jobs Report 2020, World Economic Forum

Figura 2.5 – Panoramica dal 2020 al 2025 delle *Top Ten Skills* elaborata dal World Economic Forum²⁵⁵

L'Unione Europea sottolinea il bisogno di una rivoluzione²⁵⁶ in tema di competenze, centrale all'interno dell'attuale *European Skills Agenda*²⁵⁷, nella quale vengono proposte un insieme di linee di azione al fine di sostenere lo sviluppo di competenze di tutti i cittadini dell'Unione, includendo ogni aspetto della vita personale, sociale e professionale.

L'Agenda si compone di dodici azioni²⁵⁸, tra le quali risulta rilevante per la riflessione condivisa sulla continuità professione – competenze – formazione –

²⁵⁵ Ridattata da World Economic Forum, *The Future of Jobs Reports*, Geneva, 2020 Cfr. World Economic Forum, *The Future of Jobs Reports*, Geneva, 2018, 2020, disponibili ai seguenti link: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf, ultima consultazione in data 31/10/2022); <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/in-full/infographics-e4e69e4de7> (ultima consultazione in data 31/10/2022).

²⁵⁶ «EU needs a skills revolution», si legge nella prima pagina del documento.

²⁵⁷ European Commission, Employment, Social Affairs & Inclusion, *European Skills Agenda*, Luxembourg: Publications, 2021, Disponibile al seguente link: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1146&langId=en>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

²⁵⁸ Le dodici azioni proposte dall'Unione Europea si possono riassumere come segue: «il *Pact for skills* (già citato nel testo) che sostiene l'azione collettiva (prima linea di azione). All'interno della seconda linea di azione denominata *Actions to ensure that people have the right skills for jobs* sono presenti le seguenti azioni, ossia: il rafforzamento (*strengthening*) delle *Skills Intelligence*, il *Support for strategic national upskilling action*, ha l'obiettivo di avviare una strategia comune orientata allo sviluppo di competenze e al mantenimento dei talenti; il *Future-proof vocational education and training (VET)* al fine di assumere un approccio nuovo e innovativo nei

mondo del lavoro – società, il *Pact for Skills*.²⁵⁹ Quest'ultimo investe e sostiene fortemente l'incremento delle competenze secondo le forme del riconoscimento delle stesse, dell'investimento sui percorsi di formazione e sul rapporto con gli stakeholders presenti sul territorio.²⁶⁰

Al fine di concludere la riflessione sulle competenze, risulta importante – essendo la ricerca stessa un tentativo di collegamento tra sviluppo dell'identità professionale – delle competenze professionali – Territorio e Alta Formazione, offrire una breve panoramica su un altro argomento, frutto di un acceso dibattito, ma strettamente collegato alle aree sopracitate, ossia le normative in tema di riconoscimento di competenze.

Proprio rimanendo ancorati alle definizioni ISFOL presentate nel precedente capitolo in merito all'apprendimento formale, informale e non formale, è interessante interrogarsi sull'effettivo riconoscimento delle competenze informali e non formali presentate all'interno del presente paragrafo.

E' all'interno della Comunicazione della Commissione Europea pubblicata nel 2001 *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*²⁶¹ che viene riconosciuta esplicitamente la possibilità, per i cittadini e lavoratori, di convalidare le competenze informali e non formali apprese durante gli anni di lavoro e, valorizzarle proprio ai fini dell'esercizio della professione da loro svolta.²⁶²

confronti della formazione professionale; il *Rolling out the European Universities initiative and upskilling scientists* con lo scopo di costruire una rete tra gli Istituti di Alta Formazione per lo sviluppo delle competenze dei ricercatori; *Skills to support the twin transitions*, l'*Increasing STEM graduates, fostering entrepreneurial and transversal skills* sottolinea soprattutto l'acquisizione delle competenze trasversali come il pensiero critico-riflessivo e la cooperazione sociale; le *Skills for life* con l'obiettivo di supportare l'apprendimento continuo di competenze nell'arco della vita. All'interno della terza linea di azione, denominata *Tools and initiatives to support people in their lifelong learning pathways*, fanno parte le seguenti azioni: *Initiative on individual learning accounts*, *the European Approach to micro-credentials*, a *New Europass platform*. Infine, all'interno del *Framework to unlock investments in skills*, l'Unione Europea propone di migliorare *the enabling framework to unlock Member States' and private investments in skills*» Cfr. Galeotti, G., Daddi, D., *op. cit.*, pp. 115-116.

²⁵⁹ *Ibidem*

²⁶⁰ *Ibidem*

²⁶¹ Commissione Europea, Comunicazione della Commissione in tema di *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Commissione Europea, Bruxelles, 2001, Disponibile al seguente link:
https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/apprperm211101.pdf, ultima consultazione in data 31/10/2022.

²⁶² Isfid Prisma Formazione e Consulenza, Cozzi, C. *et al.*, (a cura di), *Il coordinatore di persone e servizi nelle imprese sociali: Dalla ricerca sulle competenze non formali e informali alle proposte operative*, Genesi, Venezia Mestre, 2011.

Come ricordano Marisa Gualzetti e Francesco De Rosa, ricercatori Inforcoop,

«Il riconoscimento degli esiti degli apprendimenti non formali e informali si configura oggi sia come un diritto delle persone a capitalizzare e spendere le proprie competenze professionali, indipendentemente dalle modalità di acquisizione, sia come esigenza sociale di non disperdere e di utilizzare adeguatamente un patrimonio di abilità e saperi»²⁶³

I tre documenti che hanno dettato le linee di azione, a livello europeo, in merito al riconoscimento delle competenze sono i seguenti:

- «La *Conclusione* del Consiglio dell'Unione Europea, pubblicata nel Maggio 2004, nella quale vengono definiti i Principi comuni a tutti i Paesi dell'Unione;
- La conseguente *Decisione* n. 2241/2004/CE²⁶⁴ del Parlamento Europeo e del Consiglio Europeo, resa pubblica in data 15 Dicembre 2004, con il quale è stato istituito un quadro comunitario per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (definizione del profilo Europass);
- La *Raccomandazione*²⁶⁵ del Parlamento Europeo e del Consiglio Europeo, pubblicata il 23 Aprile 2008, in merito alla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente.»²⁶⁶

²⁶³ *Ivi*, pp. 12-13.

²⁶⁴ Parlamento e Consiglio Europeo, Decisione n. 2241/2004/CE del 15 Dicembre 2004 relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass), Gazzetta Ufficiale dell'unione Europea, Bruxelles, 2004, Disponibile al seguente link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32004D2241>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

²⁶⁵ Commissione Europea – Istruzione e cultura, *Il Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 2008, Disponibile al seguente link: <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF-Archives-IT.pdf>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

²⁶⁶ Isfid Prisma Formazione e Consulenza, Cozzi, C. *et al.*, (a cura di), *op. cit.*, p. 15.

L'ultimo Quadro Europeo delle Qualifiche²⁶⁷ pubblicato dall'Unione Europea è quello dell'anno 2019. Il focus di tale documento riguarda sostenere l'apprendimento, il lavoro e la mobilità di transfrontaliera.

Più tardi, nel 2009, il Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP), presenta le linee guida per il riconoscimento delle competenze informali e non formali che pongono al centro proprio il processo stesso di validazione composto dall'individuo e dalle attività che le realtà coinvolte portano avanti. Tale processo, come delineato dal CEDEFOP, si suddivide in due momenti principali: un primo momento di orientamento di cui fanno parte, come individuato da Gualzetti e De Rosa, attività di richiesta/recezione di «informazioni sul processo di validazione» stesso, verifica della «motivazione dei candidati», condivisione della «offerta di consulenti che accompagneranno l'interessato durante tutto il percorso», fino alla certificazione finale della competenza.²⁶⁸

In riferimento al quadro nazionale i principali punti di riferimento normativi in merito al riconoscimento delle competenze informali e non formali sono incardinati all'interno del D.M. 174 del 31 Maggio 2001²⁶⁹ che trova, successivamente, implementazione nel *Documento tecnico per la definizione degli standard formativi*, approvato dalle Regioni il 15 Gennaio 2004²⁷⁰.

Il primo²⁷¹ definisce gli standard minimi di competenza che, in relazione con i diversi settori produttivi, si possono racchiudere come segue:

²⁶⁷ Commissione Europea, *Quadro europeo delle qualifiche: sostenere l'apprendimento, il lavoro e la mobilità transfrontaliera*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 2019, Disponibile al seguente link: <https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:41218405-bf77-3304-a482-352fc2331e01>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

²⁶⁸ *Ivi*, p. 16.

²⁶⁹ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, D.M. 174/2001 in tema di *Certificazione nel sistema della formazione professionale*, Gazzetta Ufficiale n. 139 del 18/06/2001, Disponibile al seguente link: https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/Documents/2001/20010531_DM_174.pdf, ultima consultazione in data 31/10/2022.

²⁷⁰ Segreteria della Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato e le Regioni e le Province autonome, *Conferenza Stato-Regioni – seduta del 15 Gennaio 2004*, Disponibile al seguente link: https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/cu190104.pdf, ultima consultazione in data 31/10/2022.

²⁷¹ Del quale l'Art. 1 prevede «la certificazione, nel sistema della formazione professionale, è finalizzata a garantire la trasparenza dei percorsi formativi e il riconoscimento delle competenze

- «Il riferimento alla figura o gruppi di figure professionali e alle attività o aree che le caratterizzano;
- La descrizione delle competenze professionali e i criteri per la valutazione del possesso di tali competenze;
- L'individuazione della soglia minima riferita al possesso delle competenze di cui si fa riferimento nel punto precedente, necessaria per la certificazione»²⁷²

Il secondo²⁷³, definisce, invece, gli standard formativi minimi al fine di consentire il riconoscimento a livello nazionale dei crediti, delle certificazioni e dei titoli, per assicurare i passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici e realizzare, così, un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione.

Infine, successivamente al Decreto del 10 Ottobre 2005, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha approvato il modello di Libretto Formativo richiesto dal D.Lgs. 276/03. Esso è uno strumento creato proprio per raccogliere le diverse esperienze di apprendimento dei cittadini lavoratori insieme alle competenze acquisite tramite il percorso formativo, l'apprendistato, i contratti di inserimento, il lavoro e la vita quotidiana. Il fine ultimo è proprio quello di migliorare la leggibilità e la spendibilità delle competenze nonché l'occupabilità delle persone.²⁷⁴

comunque acquisite dagli individui per il conseguimento dei relativi titoli e qualifiche, per consentire l'inserimento o il reingresso nel sistema di istruzione e formazione professionale nonché per agevolare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro», Cfr. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, D.M.174/2001, Gazzetta Ufficiale n.139 del 18/06/2001, p. 1.

²⁷² Isfid Prisma Formazione e Consulenza, Cozzi, C. *et al.*, (a cura di), *op. cit.*, p. 25.

²⁷³ La Conferenza permanente definisce gli standard formativi minimi in attuazione dell'accordo quadro sancito nella Conferenza Unificata il 19 giugno 2003. Come Gualzetti e De Rosa sottolineano, quest'ultimo «si inserisce nel più ampio panorama di riforme e, in particolare, all'interno della riforma scolastica (Legge 53/03) che ha previsto un nuovo assetto dei sistemi dell'Istruzione e, nello specifico anche, dell'Istruzione e formazione professionale che, secondo quanto definito anche dalla riforma del titolo V della Costituzione, devono essere ripartiti tra lo Stato e le Regioni [...]. L'accordo enuncia cinque principi imprescindibili, ossia: (1) la spendibilità delle certificazioni ed il riconoscimento dei crediti formativi acquisiti nel sistema dell'istruzione e della formazione; (2) l'unitarietà e la pari dignità dei sistemi di istruzione e formazione; (3) la valorizzazione della qualifica professionale ottenuta al termine dei percorsi triennali sperimentali; (4) la garanzia di favorire i passaggi tra i sistemi di istruzione e formazione, prevedendo idonee misure di sostegno e modalità di recupero dei crediti; (5) l'estensione degli effetti dell'Accordo a coloro che abbiano compiuto 18 anni di età» Cfr. *Ivi*, pp. 26-27; Segreteria della Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato e le Regioni e le Province autonome, seduta del 15 Gennaio 2004.

²⁷⁴ Isfid Prisma Formazione e Consulenza, Cozzi, C., *et al.*, (a cura di), *op. cit.*, p. 27.

2.4 Gli stili di coordinamento e di leadership e la cura delle relazioni: tra responsabilità e aspettative

Il ruolo di figura “cerniera”, così come è stato definito da Glenda Cinotti, richiama proprio l’attenzione sul compito principale del Coordinatore, ossia quello di tenere insieme «i diversi pezzi che compongono il puzzle degli attori coinvolti all’interno dei servizi alla persona»²⁷⁵, ma anche il tenere insieme due aree di competenza molto diverse come l’aspetto organizzativo ed educativo.

«Senza questa “cerniera”, da un lato la dirigenza non potrebbe svolgere il proprio esercizio di definizione dell’indirizzo dei servizi e delle politiche e, dall’altro lato, gli operatori non avrebbero gli strumenti necessari per svolgere i propri compiti. Il compito specifico, quindi, del Coordinatore, è quello di farsi portavoce del mandato della dirigenza nei confronti degli operatori e di curare il gruppo di lavoro»²⁷⁶

Funzioni, entrambe, che, come sottolinea Cinotti, necessitano di «cura». Alla luce, quindi, di tale riflessione è possibile racchiudere il ruolo nevralgico del Coordinatore servendosi della Figura (2.6) proposta di seguito:

²⁷⁵ De Ambrogio, U., Casartelli, A., Cinotti, G., *op. cit.*, p. 35.

²⁷⁶ *Ibidem*

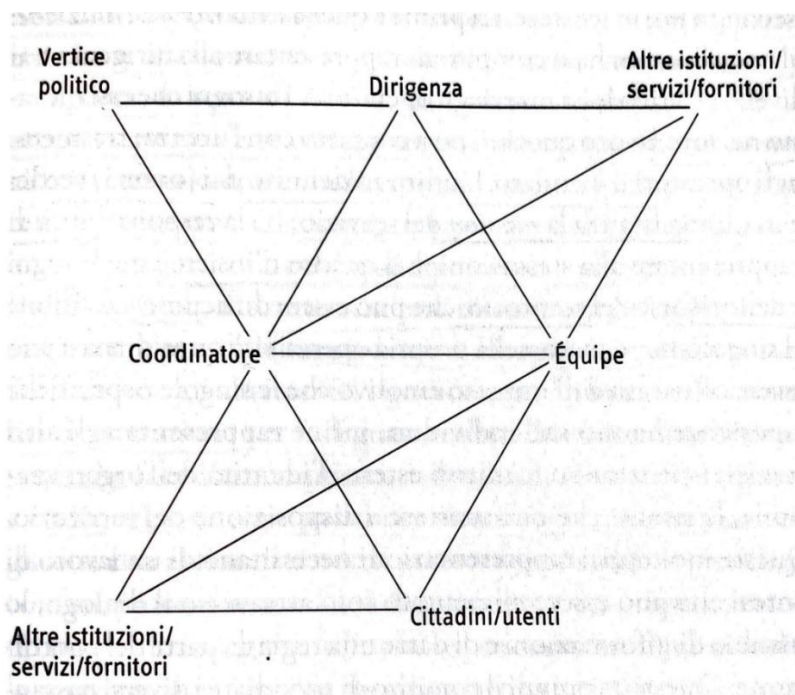


Figura 2.6 – Contatti multipli nel campo dei servizi alla persona.²⁷⁷

Fanita English offre un contributo importante in merito alla “Teoria del contratto” esistente tra i soggetti coinvolti, ossia il contratto esistente tra Coordinatore e Dirigenza, il contratto esistente tra il Coordinatore e l’équipe e, infine, il contratto esistente tra l’équipe e la Dirigenza ²⁷⁸, come raffigurato di seguito (Figura 2.7)

²⁷⁷ De Ambrogio, U., Casartelli, A., Cinotti, G., *op. cit.*, p. 37.

²⁷⁸ English, F. (1975), *I contratti triangolari e multipli*, In S. Munari (a cura di), *Essere terapeuta, La Vita Felice*, Milano, 1985, pp. 224-245.

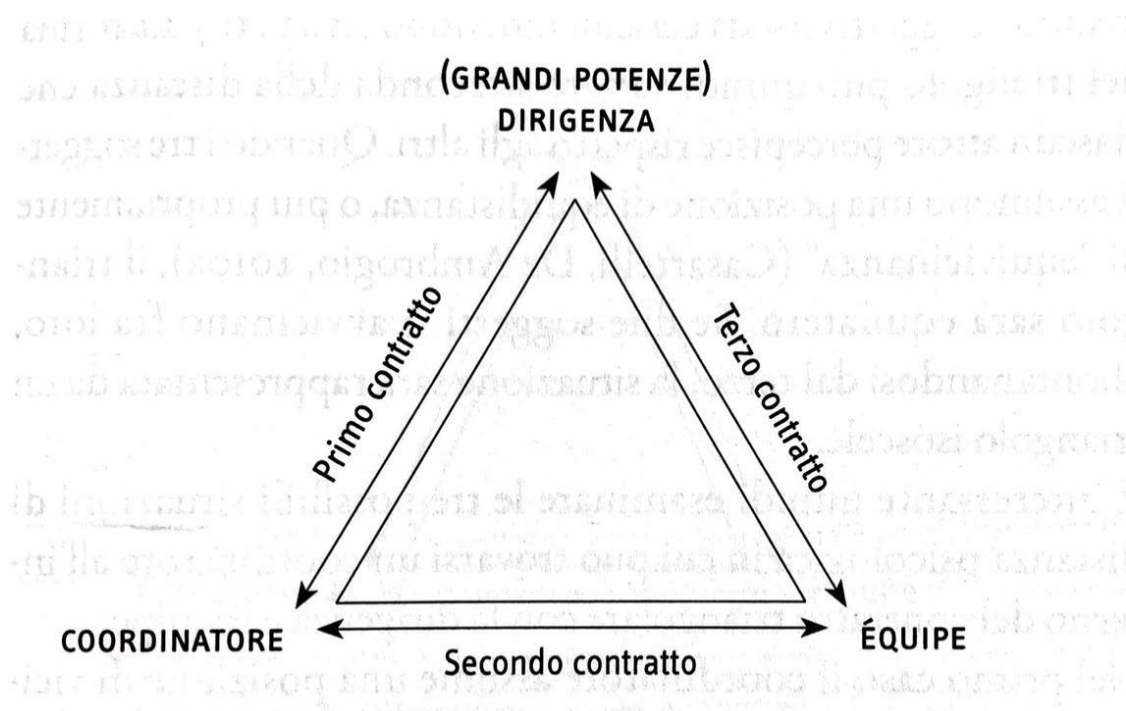


Figura 2.7 – Contratto triangolare all'interno dei servizi alla persona²⁷⁹

Il ruolo del Coordinatore, quindi, è rivestito da una dinamicità e molteplicità di fattori e tra di essi la dimensione delle aspettative, sia della Dirigenza, sia dell'équipe, rappresenta un elemento molto importante.

Come sottolinea Reggio, infatti, «il coordinamento rappresenta un nodo cruciale del lavoro quotidiano dei servizi alla persona, luogo nel quale si vengono spesso a concentrare attese organizzative assai esigenti e notevoli criticità dal punto di vista strategico e operativo»²⁸⁰

Casartelli riassume, in maniera sintetica e generalista, quelle che sono le aspettative e le attese organizzative, ossia «dalla Direzione arrivano aspettative di contenimento e riduzione dei costi, gestione del personale e mantenimento della qualità degli interventi; dagli operatori si concretizzano esigenze di riconoscimento professionale, richiesta di risorse, desiderio di continuità e di rappresentazione alla direzione dei problemi e della gravosità del carico di lavoro quotidiano»²⁸¹

²⁷⁹ Rielaborazione da English, *op. cit.*

²⁸⁰ Reggio, P., *Il coordinamento di servizi e progetti tra funzione e ruolo*, In Premoli, S., *op. cit.*, 2008, pp. 174-194.

²⁸¹ De Ambrogio, U., Casartelli, A., Cinotti, G., *op. cit.*, p. 53.

In particolar modo, Pedrazzini identifica tre dimensioni interessanti legate al rapporto con il contesto di riferimento e le persone che ne fanno parte, ossia:

- La cura del sistema delle relazioni, con la quale si intende la facilitazione dei rapporti professionali che si configura nella necessità di coltivare buone relazioni interpersonali e mantenere un clima positivo all'interno del gruppo di lavoro. Si concretizza in attività che mirano a facilitare gli accordi, gestire i conflitti, cogliere le criticità e i punti di forza del singolo individuo e del gruppo di professionisti nel loro insieme, promuovendo una comunicazione che sia efficace. E' proprio la comunicazione stessa che diventa uno degli strumenti di cura.
- La costruzione di una cultura comune, ossia la ricerca di un senso condiviso. Il Coordinatore rappresenta una guida in grado di mantenere questa connessione comune attraverso un linguaggio condiviso, dei valori comuni.
- La rassicurazione, i cambiamenti organizzativi, così come l'espressione di punti di vista diversi, provoca all'interno del gruppo di lavoro un forte clima di ansie, paure e angosce che il Coordinatore deve essere in grado di accogliere e ridimensionare.²⁸²

Il Coordinatore, può, quindi, mettere in campo delle attenzioni al fine di facilitare i processi di lavoro, i rapporti interpersonali e il buon funzionamento organizzativo, dove, parafrasando le parole di Premoli «il filo conduttore è rappresentato dalla cura, poiché non possiamo tralasciare il fatto che per prima cosa egli dovrà prendersi cura di sé per poter prendersi cura della sua équipe e dell'organizzazione»²⁸³

Continua Premoli sottolineando come

«la cura di sé abbia una funzione centrale in un'epoca storica segnata da identità fragili, problematiche, in perenne ricerca»²⁸⁴, in

²⁸² Pedrazzini, P., *I ruoli d'autorità tra mandati e problemi*, In D. Barberis (a cura di), *Il prodotto del lavoro sociale. Un percorso per definirlo, valorizzarlo e valutarlo*, Milano, Franco Angeli, 2009.

²⁸³ Premoli, S., *op. cit.*, p. 81.

²⁸⁴ Foucault, M., *La cura di sé*, Milano, Feltrinelli, 1985.

particolare per coloro che per professione devono prendersi cura di altri soggetti “esercitando su di essi un potere attraverso il sapere e l’agire”²⁸⁵

E’ certamente anche il caso di chi ricopre un ruolo di coordinamento»²⁸⁶

Il Coordinatore attua comportamenti diversi in relazione all’interlocutore con cui si trova ad interagire (nella sua funzione di “cerniera”). Tali comportamenti trovano la loro matrice, secondo Eric Berne, in quelli che vengono definiti «posizioni esistenziali», ossia quegli atteggiamenti che vengono adottati proprio durante il periodo infantile e che accompagnano, poi, l’adulto durante tutto l’arco della vita.²⁸⁷ Esse si formano, quindi, a seguito dell’attuarsi di quattro diverse convinzioni che direzionano il comportamento fin dall’infanzia, ossia: (1) Io sono ok, tu sei ok; (2) Io non sono ok, tu sei ok; (3) Io sono ok, tu non sei ok; (4) Io non sono ok, tu non sei ok.²⁸⁸

I professionisti che detengono delle responsabilità organizzative, come il Coordinatore, riuscirà a svolgere efficacemente la propria funzione solo se ricoprirà la prima posizione, ossia “Io sono ok, tu sei ok” poiché quest’ultima permette di creare un clima relazionale chiaro, autentico, svincolato da dinamiche negative e fallimentari.²⁸⁹

Ne conseguono, quindi, otto diversi stili di coordinamento (come visibile all’interno della Figura 2.8) che, grazie sempre al prezioso contributo di De Ambrogio, Casartelli e Cinotti²⁹⁰, verranno illustrati nel dettaglio.

²⁸⁵ Premoli, S., *op. cit.*, p. 81.

²⁸⁶ Cambi, F., *L’autobiografia: uno strumento di formazione*, in M@gm@, 3, 3, Disponibile al seguente link: http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_04.htm, ultima consultazione in data 31/10/2022.

²⁸⁷ De Ambrogio, U., Casartelli, A., Cinotti, G., *op. cit.*, p. 70.

²⁸⁸ *Ibidem*

²⁸⁹ *Ibidem*

²⁹⁰ *Ivi*, pp. 69-80.

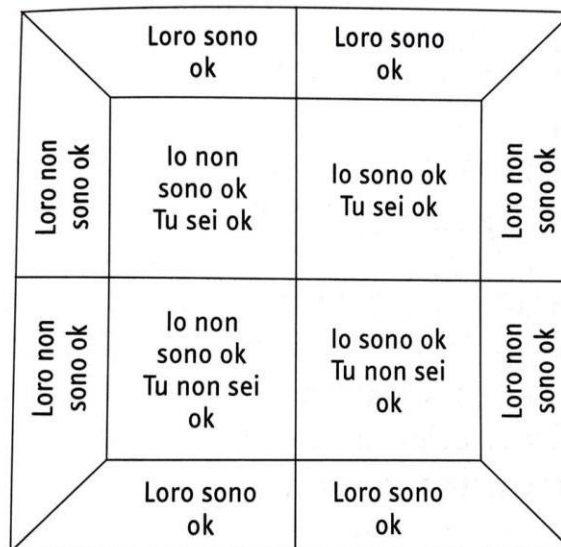


Figura 2.8 – Posizioni esistenziali sulle tre dimensioni: l’origine degli stili sul coordinamento²⁹¹

Il modello che ne consegue, per Davidson e Mountain, si articola in una triade composta dai seguenti ruoli e dalle seguenti dimensioni: *I* (io – il coordinatore), *You* (tu/voi – l’équipe) e *They* (loro – i responsabili).

1. Il Coordinatore “indaffaratissimo” (*I + You – They-*)

Il Coordinatore tende a svalutare tutte le figure con le quali interagisce (ossia il gruppo di lavoro, i colleghi, i responsabili) considerandoli non all’altezza del compito assegnato. Lo stile di Leadership è diffidente e accentrato, spesso svolge un ruolo “contaminato”, ossia si assume tutte le responsabilità e le funzioni, caricandosi di compiti anche non propri facendo di più di quanto richiesto.

2. Il Coordinatore “sergente di ferro” (*I + You – They +*)

In questo caso, il Coordinatore tende a valorizzare le proprie potenzialità e quelle delle figure superiori, sminuendo però il proprio gruppo di lavoro. Lo stile di Leadership si delinea come direttivo e accentrato, assumendo spesso toni autoritari e sgradevoli.

²⁹¹ Davidson, C., Mountain, A., *Sistemi di valutazione e processi nelle organizzazioni*, 2005, p. 59.

3. Il Coordinatore “fragile” (*I – You – They +*)

Il Coordinatore porta con sé una visione del tutto negativa di sé stesso e delle capacità dei propri collaboratori, valorizzando enormemente la figura del responsabile. Lo stile di Leadership nei confronti del gruppo di lavoro è di poco spessore, spesso fragile e privo di orientamento strategico. Si tratta di un coordinamento molto debole e non efficace, praticamente inesistente.

4. Il Coordinatore “depresso” (*I – You – They -*)

In questo caso il Coordinatore ha una pessima percezione di sé stesso, dei propri colleghi e anche dei responsabili. Spesso tale atteggiamento è dato dalla mancanza di stabilità all'interno dell'organizzazione stessa che porta le figure professionali a percepire poca sicurezza e poca affidabilità. Non è presente alcuna funzione di Leadership, ma tanta sfiducia nei confronti del sistema e delle potenzialità di tutte le persone coinvolte.

5. Il Coordinatore “populista” (*I – You + They -*)

Il Coordinatore possiede una percezione molto bassa di sé e anche dei responsabili, ma crede fortemente nelle potenzialità del gruppo di lavoro. Mette in atto comportamenti di compiacenza, evocando i meriti degli altri e non esercitando nessun tipo di Leadership.

6. Il Coordinatore “distanza dal ruolo” (*I-You + They +*)

In questo peculiare caso, il Coordinatore svaluta solo se stesso e considera dei punti di riferimento i responsabili e i propri collaboratori. Non si sente all'altezza dei compiti che gli vengono affidati, non si assume nessuna responsabilità sentendosi continuamente schiacciato e in ansia.

7. Il Coordinatore “sindacalista” (*I + You + They -*)

Il Coordinatore ha una visione positiva di sé e del gruppo di lavoro che coordina. Allo stesso tempo, svaluta i responsabili considerandoli inadempienti e incapaci. Non assume nessun atteggiamento di mediazione tra il vertice e l'équipe, incentivando una dimensione, invece, rivendicativa.

8. Il Coordinatore “equilibrato e performante” (*I + You + They +*)

In quest’ultimo caso, il Coordinatore si trova nella condizione di far dialogare, in maniera positiva e stimolante, tutte le parti coinvolte, mandando un segnale positivo ai beneficiari del servizio, ma anche alla rete e alla comunità nella quale si inserisce. De Ambrogio, Casartelli e Cinotti sottolineano come per incentivare il comportamento “equilibrato e performante” siano necessarie alcune condizioni tra le quali: la conoscenza di sé, la definizione dei confini di ruolo, la chiarezza contrattuale e l’eticità nella conduzione delle relazioni.

SECONDA PARTE

*Dai dati alla costruzione dei significati: Uno studio
esplorativo sulla figura del coordinatore educativo dei servizi
alla persona nel territorio toscano*

Capitolo III

Tracciare un percorso: il disegno della ricerca

Il seguente capitolo rappresenta il primo tassello nella definizione dell'impianto metodologico e procedurale che ha caratterizzato sia la cornice teorica di riferimento, sia il percorso di definizione della ricerca empirica e la sua successiva implementazione (oggetto dei Capitoli 4 e 5). Come, infatti, Roberto Trinchero sottolinea all'interno del volume *I metodi della ricerca educativa*, pubblicato nel 2004, una ricerca per essere ritenuta valida e solida dal punto di vista scientifico deve «produrre un sapere controllabile a partire da una chiara esplicitazione del percorso scelto dal ricercatore.»²⁹² L'autore continua delineando la struttura metodologica che un progetto di ricerca deve possedere, ossia «includere la definizione degli obiettivi di ricerca, la formulazione della domande di ricerca e le sue ipotesi, la costruzione degli strumenti, l'analisi, l'interpretazione dei dati raccolti e la riflessione critica dei risultati.»²⁹³

Al fine, quindi, di rendere facilmente leggibile e comprensibile la mappa che si è articolata durante questi tre anni di Dottorato, verrà posta l'attenzione nello specifico, in primo luogo alla creazione della domanda, delle ipotesi e degli obiettivi della ricerca e, parallelamente vengono illustrate le fasi della ricerca stessa, per poi passare, in secondo luogo, alla dimensione filosofica che soggiace il lavoro, ossia l'approccio ecologico-naturalistico. Infine, in terzo luogo, viene dedicato uno spazio all'impianto metodologico, di carattere *evidence based*, che ha orientato la ricerca. Tale scelta è sembrata la più idonea alla luce dello stretto legame tra contesto e fenomeno dell'indagine (soprattutto in relazione al rapporto tra sviluppo della professionalità e apprendimento contestualizzato – come affrontato all'interno del primo capitolo). La riflessione sulla metodologia adottata non si evince qua, ma continua all'interno del capitolo successivo, il quarto. Quest'ultimo rappresenta una prosecuzione del presente e concentra maggiormente l'attenzione sul metodo di ricerca scelto – il metodo qualitativo –, sullo strumento di indagine – l'intervista semi-strutturata – e sul campionamento delle realtà e dei protagonisti.

²⁹² Trinchero, R., *I metodi della ricerca educativa*, Roma, Laterza, 2004, p. 28.

²⁹³ *Ivi*, p. 29.

Seguendo sempre la riflessione offerta da Roberto Trinchero, è necessario specificare, in questa sede, che il metodo di analisi dei dati scelto, – la *Grounded Theory* – viene opportunamente affrontato all'interno dell'ultimo capitolo della tesi, il quinto, al fine di dedicare maggiore spazio alla complessità inerente al processo di codifica, decodifica, analisi e discussione dei dati prodotti dalla ricerca sul campo.

3.1 La domanda, le ipotesi e gli obiettivi

Il primo passo nella delineazione del percorso di ricerca e nel disegno della stessa è stato senza dubbio l'identificazione della domanda di ricerca che ha visto, nel corso degli anni, una sua evoluzione data sia dalla rielaborazione continua della cornice teorica nella quale si colloca, sia dall'approccio flessibile e contestuale adottato²⁹⁴

Innanzitutto, è stato di fondamentale importanza definire il campo di indagine della ricerca, individuando, quindi, un bisogno emergente e i temi che fossero in grado di guidare la riflessione. In tal senso, quindi, l'area di indagine scelta si colloca all'interno dei processi di *Adult and Higher Education*, collegando il mondo dell'Economia sociale e lo sviluppo professionale (livello macro). È all'interno di questo contesto che è emersa, poi, la necessità di concentrarsi (a livello meso – e quindi restringendo l'area di indagine) sul rapporto tra i percorsi di Alta Formazione offerti e i profili professionali in uscita dagli stessi, concentrando maggiormente l'attenzione sulla filiera dei professionisti di secondo livello che operano all'interno di una parte dell'Economia sociale, ossia le Cooperative sociali e i servizi alla persona. La riflessione che ne è scaturita, ha portato, a sua volta, all'identificazione di una figura professionale specifica poiché ritenuta, dalla scarsità di ricerche in merito sul territorio sociale e dal mancato interesse dimostrato dagli studenti²⁹⁵,

²⁹⁴ Quest'ultimo sarà oggetto di approfondimento all'interno del terzo e del quarto paragrafo.

²⁹⁵ Boffo, V., Galeotti, G., *Employability e Alta Formazione. una ricerca empirica con gli studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche dell'Università di Firenze* In F.J. Hinojo Lucena, S.M. Arias Romero, M.N. Campos Soto, S. Pozo Sanchez, *Innovación e investigación educativa para la formación docente*, Madrid, Dykinson, 2021.

l'oggetto di indagine preferenziale. Quest'ultimo si è concretizzato nel profilo professionale di coordinatore socio-educativo dei servizi alla persona (livello micro)²⁹⁶.

Tale processo può essere riassunto come segue:

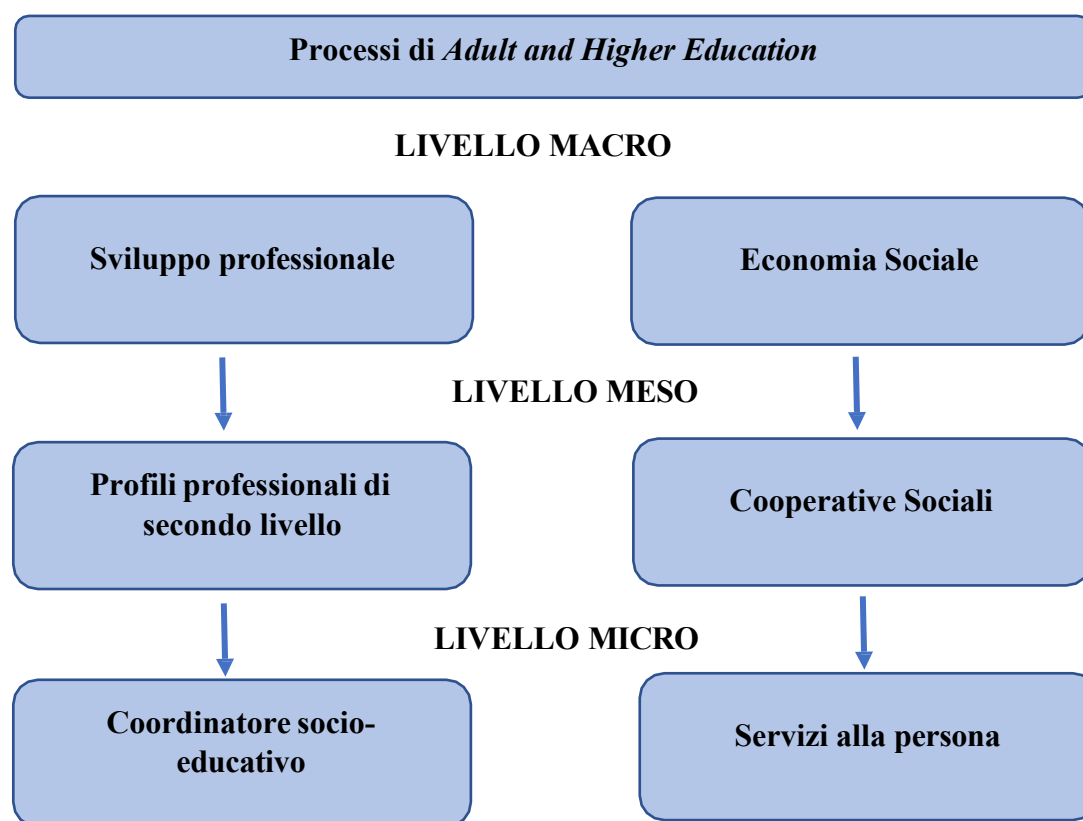


Figura 3.1 – Definizione dell'area di indagine e dell'oggetto della ricerca²⁹⁷

Definita, quindi, l'area di indagine, si è passati alla concreta individuazione di quella che è stata (ed è) la domanda di ricerca.

Seguendo sempre il flusso dinamico del contesto epistemologico nel quale la ricerca si cala, ossia l'approccio ecologico-naturalistico che verrà approfondito in seguito, anche la domanda di ricerca ha subito, nel corso degli anni e delle revisioni della

²⁹⁶ Il dibattito sulla terminologia è stato poi approfondito e affrontato nel paragrafo 1 *Il coordinatore tra classificazioni, funzioni e compiti: una lettura globale* del primo capitolo.

²⁹⁷ Elaborazione a cura dell'autore.

letteratura effettuate, una sua evoluzione, spostando progressivamente l'attenzione dalla dimensione macro a quella micro, ossia dagli assunti ai processi:

1. Livello Macro → Chi è il Coordinatore socio-educativo dei servizi alla persona? Questa prima formulazione, di carattere molto generale, ha permesso di poter indagare la letteratura di riferimento ad ampio raggio, definendo alcuni “descrittori”²⁹⁸ che hanno reso, poi, più semplice calarsi all'interno dell'oggetto di ricerca. Tali descrittori sono stati: la definizione terminologica del professionista, definizione del percorso di formazione, riconoscimento legale, inquadramento normativo. Grazie ad essi è stato possibile, in un secondo momento, introdurre il concetto di identità professionale (che racchiude gli elementi appena elencati) e sviluppare una formulazione della domanda di ricerca più centrata:

2. Livello Meso → Qual è l'identità professionale del Coordinatore? Quali conoscenze? Quali competenze?

L'introduzione dei concetti di conoscenze e competenze ha permesso di completare la visione dei “concetti sensibilizzanti”²⁹⁹ con cui leggere il fenomeno, che si è tradotta, poi, in una domanda di ricerca specifica volta proprio a comprendere il ruolo che il coordinatore ricopre all'interno dei servizi alla persona. La parola ruolo, ampiamente discussa nel quadro teorico qui presentato, è risultata in grado di sintetizzare quanto emerso dalle precedenti formulazioni:

²⁹⁸ Blumer li definisce “concetti sensibilizzanti” all'interno del metodo della *Grounded Theory*. I *sensitizing concepts*, infatti, sono punti di partenza utili per identificare maggiormente l'area di indagine e i temi rilevanti così da circoscrivere le direzioni lungo cui guidare il fenomeno indagato. Cfr. Blumer, H., *What is Wrong with Social Theory?*, «American Sociological Review» 19 (1), 1954, p. 7.

Come Charmaz sottolinea, essi si configurano come dei concetti sfumati, fluidi, processuali in grado di dirigere l'attenzione del ricercatore, offrendo un orientamento per avvicinarsi al mondo che si intende indagare. Cfr. Charmaz, K., *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, London, Sage, 2006, p. 17.

²⁹⁹ Blumer, H., *op. cit.*, p. 7.

3. Livello Micro → Quale ruolo ricopre il Coordinatore all'interno dei servizi alla persona?

Tale domanda di ricerca ha rappresentato la base fondante su cui avviare il lavoro empirico sul territorio e, conseguentemente, ha permesso di individuare alcune ipotesi di partenza per la circoscrizione dello strumento di indagine.

Le ipotesi di ricerca formulate sono, pertanto, le seguenti:

1. Se sia presente (o meno) una corrispondenza tra ruolo ricoperto all'interno dei servizi e percorso di formazione.
2. Se sia presente (o meno) una corrispondenza tra ruolo ricoperto e area del servizio.
3. Se sia presente (o meno) una corrispondenza tra ruolo ricoperto e attività svolta.
4. Se sia presente (o meno) una corrispondenza tra ruolo ricoperto e conoscenze possedute.
5. Se sia presente (o meno) una corrispondenza tra ruolo ricoperto e competenze possedute³⁰⁰

³⁰⁰ Compiendo una riflessione dal punto di vista statistico, il ruolo ricoperto rappresenta la variabile indipendente della ricerca, poiché nella relazione con gli altri costrutti non cambia, rimane statica. Al contrario, essendo presente un rapporto di correlazione – e relazione – con altri costrutti, si rende necessario individuare delle variabili dipendenti, ossia che mutano all'interno del contesto indagato. Quest'ultime sono il percorso formativo, l'area del servizio, le attività, le conoscenze e le competenze possedute. L'obiettivo della ricerca sta proprio nel comprendere se è presente o non presente una correlazione tra le variabili appena citate.

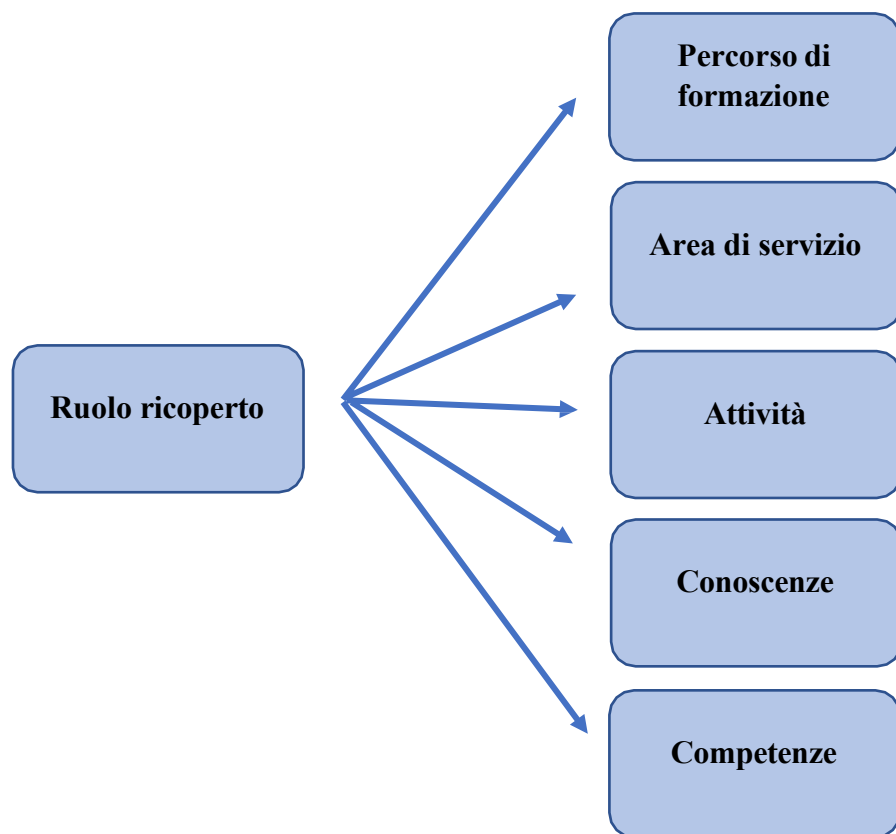


Figura 3.2 – Relazione tra variabile indipendente e variabili dipendenti nella costruzione delle ipotesi di ricerca³⁰¹

Alla luce, quindi, delle ipotesi - che incrociano, tra di loro, gran parte dei concetti sensibilizzanti individuati in precedenza, si è passati alla definizione degli obiettivi della ricerca.

Quest'ultimi rappresentano il file conduttore che collega la domanda con le ipotesi di ricerca e permette di poter volgere lo sguardo verso il contesto empirico con maggiore chiarezza di ciò che si va investigando.

Essi, infatti, possono essere racchiusi all'interno delle seguenti affermazioni:

1. Comprendere il ruolo professionale del Coordinatore dei servizi alla persona.
2. Definire una chiara *job profile (and job description)* del Coordinatore dei servizi alla persona.

³⁰¹ Elaborazione a cura dell'autore.

3. Determinare l'esistenza (o meno) del *mismatching* tra conoscenze, competenze e ruolo professionale.

Il percorso, qui presentato, è stato di fondamentale importanza per l'inquadramento dell'approccio e del metodo di investigazione da adottare (e poi adottato) e per la definizione accurata del modello e dello strumento di indagine.

Prima di passare, però, alla loro illustrazione, si è reso necessario restituire un quadro complessivo del lavoro di ricerca di questi anni che è ha previsto una suddivisione in fasi e la rivisitazione continua della mappa di partenza.

3.2 Le fasi della ricerca

Nel corso dei tre anni del percorso di Dottorato, la ricerca si è sviluppata, seppur in maniera piuttosto lineare secondo delle fasi ben precise, secondo una procedura dinamica. Essa, infatti, ha visto, proprio in virtù dell'approccio ecologico-naturalistico³⁰² nel quale si colloca, un investimento continuo di rivisitazioni e di aggiustamenti al fine di mettere a fuoco, nel modo più idoneo e coerente possibile, il fenomeno indagato.

In tal senso, infatti, il primo anno di Dottorato è stato impiegato, in maniera massiccia e continuativa, nella definizione dell'area di indagine e delle conseguenti domande di ricerca³⁰³

Questo lavoro ha gettato le basi per compiere una prima revisione della letteratura in merito al tema, adottando uno sguardo educativo-pedagogico. L'oggetto di tale revisione è stato il rapporto tra apprendimento, sviluppo di professionalità e contesto organizzativo, in linea con la prima area di indagine macro (ossia, i processi di *Adult and Higher Education*, lo sviluppo professionale e l'Economia sociale). Il metodo utilizzato è stato quello della *Systematic review* attraverso il

³⁰² Tale approccio verrà approfondito, in maniera specifica, all'interno del paragrafo 3.3 *L'impianto epistemologico: l'approccio ecologico-naturalistico*.

³⁰³ Seguendo un approccio che va dal livello macro al livello micro, come indicato nel paragrafo precedente.

modello PRISMA³⁰⁴ che è stato d'aiuto non solo per il rigore metodologico con il quale la revisione è stata condotta, ma perché ha permesso di individuare dei criteri di inclusione ed esclusione, dando una direzione solida alla ricerca. In questa fase i database, *open access*, consultati sono stati i seguenti: *ERIC*, *Research Gate*, *Google Scholar* e *Sba Unifi*, tramite la consultazione di Riviste online quali, a titolo esemplificativo, la Rivista *Form@re* e il *Journal of Educational Research*.

L'individuazione delle parole chiave è stato uno dei processi più complessi, poiché non esistono ricerche che inquadrano completamente la figura del coordinatore in raccordo con il sistema. Il primo passo, quindi, è stato quello di individuare delle *Keywords*, prima in lingua Italiana e successivamente in lingua Inglese che aiutassero nella definizione del professionista. Alcune di esse sono state: Coordinatore, Coordinatore educativo e formativo, Coordinatore educativo, *Leader educativo*, *Manager educativo*, *Educational manager*, *Educational coordinator*.³⁰⁵ A fronte di una numerosa mole di studi in merito all'area dell'insegnamento e della dirigenza scolastica³⁰⁶, per la seconda parte della raccolta dati è stato previsto l'utilizzo di *Keywords* solo in lingua Inglese che richiassero tematiche più ampie legate ai professionisti dell'*Adult and Conitnuing Education* e che comprendessero un settore di intervento delimitato (la *Social Economy* – in linea sempre con l'area di indagine macro). Alcune di esse comprendono: *Adult Education*, *Adult*

³⁰⁴ *Statement for Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Health Care Interventions* (Cfr. Liberati, A. et al., *PRISMA Statement per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi degli studi che valutano gli interventi sanitari: Spiegazione ed elaborazione*, «*Evidence 7.6*», 2015) e della relativa PRISMA-P 2015 check-list (Cfr. Moher, D., et al., *Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement*, *Systematic reviews*, 4(1),2015, pp. 1-9).

Per comprendere meglio entrambi i protocolli di ricerca sono state approfondite anche le seguenti letture: Nocentini, A., Zambuto, V., Menesini, E., *Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review*, «*Aggression and Violent Behavior*», 23, 2015, pp. 52-60; Zhao, Y., *What works may hurt: Side effects in education*, «*Journal of Educational Change*», 18 (1), 2017, pp. 1-19; Mazzone, A., Nocentini, A., Menesini, E., *Bullying and peer violence among children and adolescents in residential care settings: A review of the literature*, «*Aggression and violent behavior*» 38, 2018, pp. 101-112.

³⁰⁵ Le parole chiave in lingua Inglese sono state poi combinate con l'utilizzo della congiunzione "AND" e del simbolo * (*Manager AND Education*, *Coordinator AND Education*, *Educatio* Manager*, *Educatio* Coordinator*).

³⁰⁶ Per maggiori approfondimenti in merito al rapporto tra *Leadership educativa* e Dirigente scolastico, si consigliano i seguenti volumi: Franceschini, G., *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, Manager o Pedagogista?*, Milano, Guerini e Associati, 2003; Franceschini, G., *Dirigenza scolastica, Leadership educativa e Management* In S. Ulivieri, *La formazione della Dirigenza Scolastica*, Pisa, ETS, 2005, pp. 115-140.

*Education Social Economy Adult Educator Social Economy, Third Sector, Professionals in Third Sector.*³⁰⁷

Tutte le *Keywords* e le combinazioni sono state inserite all'interno dei database seguendo l'ordine precedentemente indicato.

Una terza parte del processo di raccolta della letteratura, si è centrata prevalentemente all'interno del database ERIC, grazie all'utilizzo del *Thesaurus*, strumento che si è rilevato estremamente utile per l'inquadramento della tematica approfondita e per l'individuazione di *Termini correlati* e di *Termini più ampi*, che possono essere riassunti all'interno della tabella sottostante:

Termine scelto	Termini più ampi	Termini correlati
Educazione cooperativa Categoria: soggetti di istruzione	Formazione professionale	Formazione professionale per adulti Formazione professionale Programmi cooperativi Formazione distributiva Cooperazione educativa Apprendimento esperienziale Programmi di esperienza Coordinatore degli istruttori Esperienza di lavoro Programmi di esperienza di lavoro
Cooperazione educativa Categoria: Processo educativo: Prospettive della società.	Cooperazione	Cooperativa d'agenzia Consorzi Educazione cooperativa Pianificazione cooperativa Cooperazione istituzionale Comunicazione interscolastica Educazione regolare e speciale Rapporti insegnanti Centri di insegnamento
Consorzi Categoria: Processo educativo: Prospettive della società.	Organizzazioni (gruppi)	<i>Cluster colleges</i> Pianificazione Programmi cooperativi Coordinamento Cooperazione educativa Cooperazione istituzionale Cooperazione inter-collegata Risorse e servizi condivisi

³⁰⁷ Le parole chiave elencate di seguito sono state combinate con l'utilizzo sempre della congiunzione "AND" e del simbolo * (*Adult AND Education, Adult AND Educator, Adult AND Social Economy, Education AND Social Economy, Adult Educat* in Third Sector, Adult Educat* AND Social Economy*), con l'aggiunta del "NO" per escludere la dimensione dell'insegnamento (*Educational Manager NO Teaching*). Le stesse parole chiave sono state utilizzate anche per filtrare e dettagliare la consultazione all'interno prevalentemente della Rivista *Form@re* e del *Journal of Educational Research* (per quest'ultimo quando è stato possibile trovare articoli ad accesso libero).

Coordinamento Categoria: Processi e strutture sociali. NB: Usare questo termine invece di: Coordinamento educativo (1967-1980) Coordinamento-interagenzia (1967-1980) Coordinamento del programma (1966-1980)	Coordinamento delle comunità	Amministrazione Consorzi Cooperazione Programmi cooperativi Coordinatori Occupazioni manageriali Reti Organizzazione Partenariati in materia di istruzione Pianificazione Relazioni Ricerca Unità di coordinamento Pianificazione a livello statale
--	------------------------------	--

Tabella 3.1 – Esempio di “catena concettuale” utilizzata grazie al *Thesaurus* di ERIC³⁰⁸

La ricerca all'interno dei *database* inizialmente ha prodotto innumerevoli risultati, circa 5.000 risorse di cui circa 553 duplicati e una grandissima parte (3.500 tra articoli e libri) in lingua Portoghese, Spagnola e Inglese, legate all'ambito dell'insegnamento e della dirigenza scolastica³⁰⁹, tematiche entrambe lontane dal focus della presente ricerca.

Esse sono state scartate sulla base del titolo.

Successivamente, si è passati alla lettura dell'abstract delle restanti 947 risorse.

Tra queste sono state scartate 811 risorse poiché ritenute non coerenti con la domanda della ricerca (45% insegnamento e dirigenza scolastica, 15% Educatori di primo livello, 20% Settore del *Management* e della *Leadership* in ambito economico) e accessibili solo con abbonamenti (20%). Le rimanenti 136 risorse sono state lette integralmente, e anche in questo caso, 63 di esse sono state eliminate poiché considerate non in linea con la ricerca, orientata alla dimensione dell'*Adult Education*.

Alla luce di tale processo di raccolta e analisi del materiale, le risorse finali prese in esame risultano 73. Tra di esse troviamo 30 libri (di cui 11 letti integralmente e 19 solo l'approfondimento di alcuni capitoli) e 41 articoli (di cui circa un 60% in lingua Inglese e un 40% in lingua Italiana). Il processo di analisi dei dati può essere riassunto grazie alla seguente figura:

³⁰⁸ Elaborazione a cura dell'autore.

³⁰⁹ Franceschini, G., *op. cit.*, 2003; Franceschini, G., *op. cit.*, 2005.

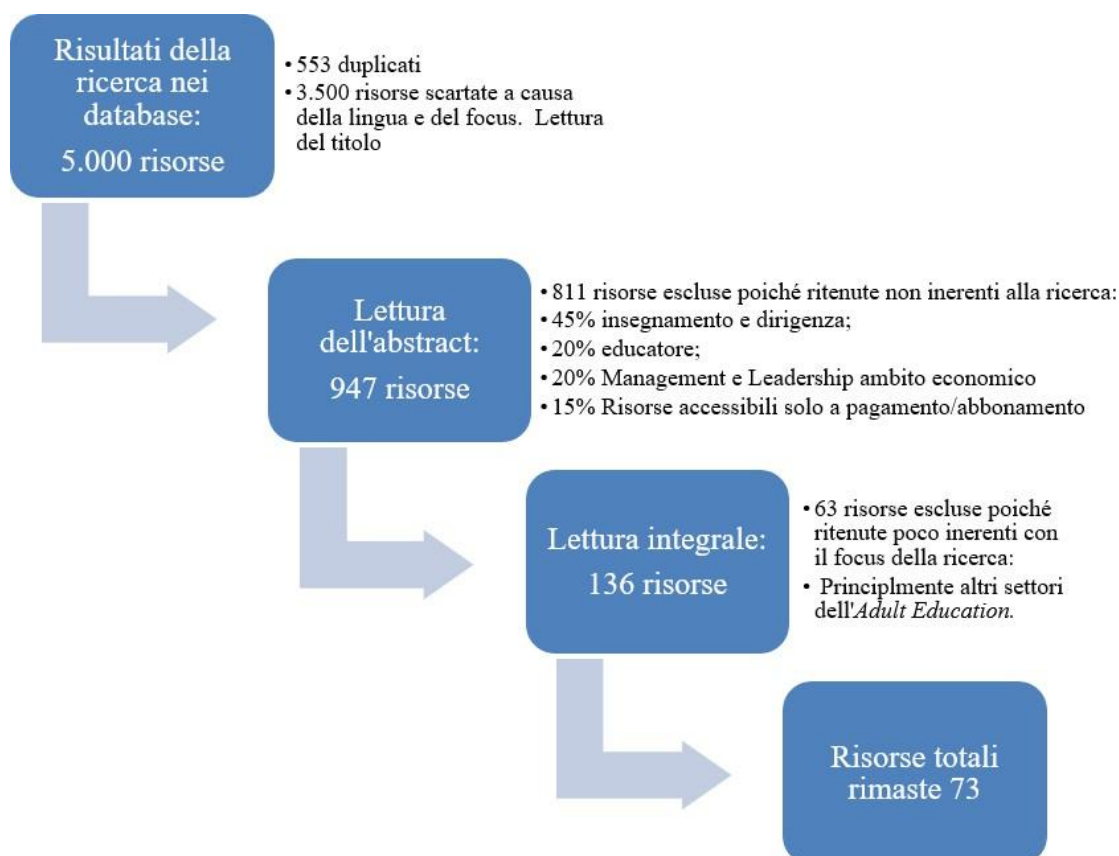


Figura 3.3 - Il processo di raccolta e analisi dei dati per la costruzione del quadro teorico di riferimento³¹⁰

La letteratura è stata, poi, continuamente rivista, durante il secondo e terzo anno al fine di identificare, in maniera chiara, le ipotesi da indagare con il supporto della ricerca empirica. In sostanza, il primo e il secondo anno di Dottorato sono stati l'occasione per affacciarsi ad un campo inesplorato e inquadrare bene la direzione. Questo è confluito, sostanzialmente, in un processo circolare composto dalle seguenti azioni:

- Definizione delle aree di indagine
- Inquadramento dell'approccio epistemologico da adottare
- Prima formulazione della domanda di ricerca (livello macro)
- Prima revisione della letteratura

³¹⁰ Mazzone, A., Nocentini, A., Menesini, E., *op. cit.*

- Seconda formulazione della domanda di ricerca (livello meso)
- Seconda revisione della letteratura
- Terza formulazione della domanda di ricerca (livello micro)
- Stesura degli obiettivi della ricerca
- Individuazione della metodologia della ricerca e del metodo

Inoltre, a cavallo tra la fine del secondo e del terzo anno, all'interno dei sei mesi di esperienza all'estero svolti presso la Julius Maximilians Universität a Würzburg, in Baviera, si è ipotizzato di poter implementare un percorso di comparazione. Esso non ha avuto luogo sul piano pratico a causa dell'aggravarsi della situazione pandemica attuale, ma il principale motivo riguarda il totale disequilibrio delle figure professionali tra i due contesti (Italia e Germania). In Germania, infatti, la figura del coordinatore dei servizi alla persona non è presente, l'aspetto di progettazione, gestione e implementazione dei servizi (in questo particolare caso) è a carico del *Project Manager*, figura del tutto assente all'interno del tessuto sociale italiano (come sarà possibile vedere all'interno del paragrafo 4.4 dedicato al campionamento).

Scartata, quindi, tale ipotesi, si è passati, durante il terzo anno, alla mappatura del campione, che ha richiesto, un tempo molto disteso. Il campione, come sarà possibile vedere più avanti, si compone di Consorzi, Cooperative sociali e figure professionali situati/e e operanti all'interno di un territorio circoscritto, come quello toscano.

Di pari passo è stato necessario mettere a punto il modello e lo strumento per la raccolta dei dati che, seguendo l'approccio metodologico scelto, ossia *evidence based*³¹¹, e il metodo scelto, ossia quello qualitativo³¹², ha visto l'adozione dell'intervista semi-strutturata.

Quest'ultima è stata redatta grazie al contributo principale di uno studio pubblicato proprio nel 2021 da Carocci Editore,³¹³ mentre il modello-guida della ricerca è stato

³¹¹ Federighi, P., *La ricerca evidence based in Educazione degli adulti*, «Pedagogia Oggi», Vol. 1-2, 2011, pp. 120-122.

³¹² Merriam, S.B., *Introduction to qualitative research* In S.B. Merriam, *Qualitative Research in practice: examples for discussion and analysis*, Jossey-Bass, Wiley, 2002; Della Porta, D., *L'intervista qualitativa*, Bari, Laterza, 2010.

³¹³ De Ambrogio, U., Casartelli, A., Cinotti, G., *op. cit.*

un progetto portato avanti dalla Regione Veneto e dall'Unione Europea nell'ambito del Fondo Sociale Europeo POR 2007-2013 (DGR 1758 del 16.06.2009) per le *Azioni di sistema per la realizzazione di strumenti operativi a supporto dei processi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze*³¹⁴

L'ultima fase della ricerca, che si è estesa da Agosto a Ottobre 2022, ha riguardato, quindi, la somministrazione delle interviste semi-strutturate e l'analisi delle stesse tramite il software Atlas.ti 22 (versione demo).

Prima di approfondire, nello specifico, l'approccio metodologico, di seguito, viene proposto il percorso svolto al fine di riassumere le fasi e le attività intraprese durante i tre anni:

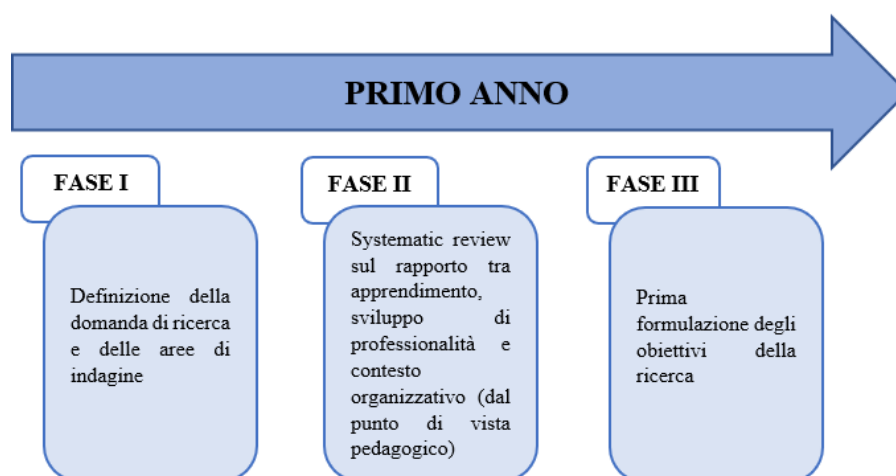


Figura 3.4 – Fasi dello sviluppo del disegno di ricerca durante il primo anno di Dottorato³¹⁵

³¹⁴ Isfid Prisma Formazione e Consulenza, (a cura di) Cozzi, C., *et al.*, (a cura di), *op. cit.* Maggiori approfondimenti sul presente progetto di ricerca verranno trattati nel capitolo successivo, all'interno del paragrafo 4.3 *La definizione dello strumento di indagine: l'intervista semi-strutturata.*

³¹⁵ Elaborazione a cura dell'autore.



Figura 3.5 – Fasi dello sviluppo del disegno di ricerca durante il secondo anno di Dottorato³¹⁶



Figura 3.6 – Fasi dello sviluppo del disegno di ricerca durante il terzo anno di Dottorato³¹⁷

³¹⁶ Elaborazione a cura dell'autore.

³¹⁷ Elaborazione a cura dell'autore.

3.3 *L'impianto epistemologico: l'approccio ecologico-naturalistico*

Al fine di rispondere alla domanda di ricerca proposta, ovvero quale ruolo ricopra il Coordinatore all'interno dei servizi alla persona, il contesto epistemologico nel quale si sviluppa la ricerca è di tipo ecologico-naturalistico; dunque, all'interno di una prospettiva metodologica nella quale osservazione ed elaborazione teorica procedono di pari passo in un processo di interazione e trasformazione continua³¹⁸. L'utilizzo di tale prospettiva nasce con l'intento di rendere unicità all'oggetto indagato, richiedendo al ricercatore di adattare, modellare e trasformare continuamente il proprio impianto teorico sulla base dei dati e degli eventi che si manifestano.

In particolare, la ricerca di tipo naturalistico, si svolge in un «setting naturale, ossia nei luoghi e nei modi secondo i quali il fenomeno ordinariamente accade»³¹⁹, mantenendo, quindi, sempre uno sguardo aperto su ciò succede intorno all'oggetto della ricerca. Tale impostazione delinea una epistemologia che considera il significato dei fenomeni come un processo risultante dal contesto: questa constatazione determina l'elevata complessità del processo di ricerca, in quanto le variabili e gli aspetti che emergono dalla raccolta dei dati non saranno chiaramente predefiniti; al contrario, lo sguardo del ricercatore deve porre l'attenzione a tutte le molteplici sfaccettature che potranno dare una più approfondita comprensione dell'oggetto studiato.

Una prospettiva tale da prediligere la circolarità e il reinvestimento continuo delle energie del ricercatore nella continua scoperta di nuovi costrutti e di nuovi significati è proprio ciò che ha permesso alla ricerca di possedere un carattere dinamico e non rigido. Aspetto, quest'ultimo, che emerge sia dall'analisi della letteratura – che non pretende di essere esaustiva e completa proprio perché è dalla ricerca sul campo, dall'interazione del fenomeno con il contesto di riferimento che emergerà il cuore dei contenuti.

Non è possibile, secondo l'approccio qui presentato, accedere ad un sapere oggettivo e replicabile che fornisce una conoscenza della realtà assoluta e rigida.

³¹⁸ Mortari, L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci Editore, 2012, pp. 32-59.

³¹⁹ Lincoln, Y.S., Guba, E.G., *Naturalistic inquiry*, Sage, 1985, p.187.

Come sostenuto da Luigina Mortari, l'introduzione di questa prospettiva cambia l'intenzionalità della ricerca, senza far venir meno il rigore scientifico. Per tale motivo è possibile leggere l'approccio secondo alcune «opzioni epistemologiche»³²⁰ tra cui:

- Non solo la quantità, ma la qualità³²¹: quest'ultima permette di apprezzare le cosiddette «proprietà secondarie», ossia «i colori, i suoni, le informazioni tattili, ma anche i sentimenti, le emozioni, le intenzioni che guidano le azioni umane»³²², riducendo così l'accesso «alla comprensione della complessità dell'esperienza umana, al centro del presente lavoro di ricerca»³²³

Lo stesso Gregory Bateson afferma come il principio fondamentale del paradigma ecologico è quello secondo il quale occorre occuparsi proprio di «contorni, forme e relazioni»³²⁴

- *Operare nel contesto naturale*: che si concretizza, nel contesto educativo e secondo la prospettiva batesoniana, nel «principio di differenziazione eticamente sostenibile».³²⁵ In esso, a differenza del metodo sperimentale, non si pongono distinzioni tra gruppi (di controllo e sperimentale), ma tutti i soggetti sono attivamente coinvolti nella ricerca.³²⁶

La ricerca ecologico-naturalistica, infatti, è strettamente connessa al principio di relazione e al principio di contestualizzazione. La conoscenza, quindi, secondo Bateson, «non ha significato se non è vista in qualche contesto»³²⁷, affermando

³²⁰ Mortari, L., *op. cit.*, 2012, pp. 45-46.

³²¹ A tal proposito A.N. Whitehead sostiene il non assolutismo dell'approccio qualitativo. La comprensione della dimensione umana, nel suo complesso, comprende anche la quantità, ossia l'approccio quantitativo. Difatti, sottolinea come non si possa fare a meno di essa: Non ci si può sottrarre alla quantità. Potete volare nei cieli alti della poesia e della musica, ed anche qui vi troverete di fronte alla quantità e al numero sotto specie di ritmi e di ottave. Quei brillanti intelletti, che disprezzano la teoria della quantità, sono sviluppati solo a metà e vanno più compatiti che rimproverati» Cfr. Whitehead, A.N., *The aims of education*, «Daedalus», 88 (1), 1959, p.13.

³²² *Ibidem*

³²³ *Ibidem*

³²⁴ Bateson, G., *Mente e natura, un'unità necessaria*, Milano, Adelphi, 1984.

³²⁵ *Ibidem*

³²⁶ Mortari, L., *op. cit.*, 2012, p. 52.

³²⁷ Bateson, G., *op. cit.*

inoltre che «la parola contesto è una parola appropriata, una parola necessaria perché è il contesto che fissa il significato»³²⁸

Ciò che ne consegue, quindi, è una conoscenza localizzata, che si presenta sottoforma di concettualizzazioni che sono calzanti e funzionano in quel preciso contesto, ovvero, come definite da Yvonna Lincoln e Egon Guba «*Working theories*». In una prospettiva dove la conoscenza pare “sfumata” è necessario stabilire dei criteri di scientificità per dare valore e rigore a quanto stipulato.

Mortari, attraverso le parole di Lincoln e Guba, presenta quattro criteri di fondatezza che possono essere così racchiusi:

- *Credibilità*: Non è possibile definire dei criteri oggettivi per connotare la teoria come valida, ma l’aspetto interessante è contenuto nella possibilità di condividere i risultati il più possibile.
- *Trasferibilità*: Partendo dal presupposto che la ricerca porta con sé un carattere fortemente contestualizzato, deve, comunque, produrre degli elementi e delle elaborazioni che possano risultare utili all’inquadramento di oggetti di ricerca simili.
- *Affidabilità*: Non può esistere una conoscenza certa, ma, può, anche in questo caso, fornire una cornice per la comprensione di fenomeni simili.
- *Confermatività*: con tale concetto si fa riferimento alla dimensione di negoziazione della ricerca sul campo.³²⁹

In conclusione, quindi, partendo da tali presupposti e avendo descritto quello che è stato il percorso di ricerca affrontato nel paragrafo precedente, si rende necessario presentare i passaggi essenziali sui quali si fonda il disegno della ricerca di tipo naturalistico, così da poter cogliere analogie e possibili differenze.

³²⁸ *Ibidem*

³²⁹ Lincoln, Y.S., Guba, E.G., *op. cit.*, p. 189.

Esso, come già anticipato, si costituisce come un percorso «aperto all'imprevisto» e stabilito «a grandi linee per consentire la flessibilità del processo»³³⁰

I punti essenziali sui quali esso verte possono essere riassunti come segue:

- «Il ricercatore naturalistico parte da un problema o da un interesse che può subire dei cambiamenti e degli stravolgimenti in corso d'opera;
- Non esiste una teoria data a priori, ma emerge dalla ricerca;
- Il metodo di ricerca deve essere coerente con la teoria che si va formulando, anche questo si modificherà nel corso dell'indagine;
- Il campionamento non intende essere rappresentativo, ma è contingente e sottoposto a revisione continua³³¹;
- La strumentazione non è esterna, oggettiva, ma interna e soggettiva;
- Non ci sono vere e proprie ipotesi che guidano la ricerca, ma domande che verranno continuamente riformulate
- L'analisi dei dati è induttiva e *open-ended*;
- La tipologia dei dati raccolti sarà fondamentalmente qualitativa, poiché la ricerca naturalistica non è interessata alla generalizzazione dei dati;
- Ciò che più interessa il ricercatore naturalistico è trovare il modo migliore per costruire il significato dei dati;
- La tempistica della ricerca non è prevedibile in anticipo, proprio perché estranea ad una logica di controllo del contesto e aperta all'imprevisto;
- I risultati finali non sono anticipabili.»³³²

³³⁰ *Ivi*, p. 224.

³³¹ Tale aspetto verrà approfondito in maniera specifica all'interno del Capitolo 4, in particolare all'interno del paragrafo 4.4 *Il contesto della ricerca e i suoi protagonisti: dall'ipotesi all'analisi del campione*.

³³² Mortari, L., *op. cit.*, 2012, pp. 70-73.

3.4 La metodologia della ricerca: il rapporto tra evidence based research e contesto empirico

L'*Evidence based research* (ossia una ricerca basata sulle evidenze), è un approccio interdisciplinare alla pratica clinica che si è diffuso alla fine degli anni Novanta del secolo scorso. Prima sperimentato in ambito clinico, si è poi diffuso velocemente verso altri campi, come ad esempio la Psicologia, la Sociologia e l'Educazione.³³³ La società chiede sempre più al mondo della ricerca, dell'istruzione e della formazione, di rispondere ai bisogni emergenti e contingenti attraverso ricerche che siano calate sul territorio, privilegiando un approccio *bottom-up*, piuttosto che *top-down*. A tal proposito, infatti, la ricerca basata sulle evidenze non esclude di cogliere la peculiarità e la soggettività dei fenomeni indagati (attraverso un metodo qualitativo), ma restituisce una cornice "solida" nella quale potersi muovere. In questo senso, infatti, l'*evidence based research* offre più spunti di riflessione che possono essere racchiusi all'interno di due livelli³³⁴ principali, ossia fornire alla ricerca basi solide sulle quali compiere gli esercizi di astrazione e induzione tipici dell'approccio ecologico-naturalistico e creare "prove" (ossia dati) scientificamente validi e "credibili" al fine di rendere valore all'applicabilità e alla qualità della ricerca educativa, colmando il divario con le altre scienze.³³⁵

³³³ Morago, P., *Evidence-based practice: from medicine to social work*, «European Journal of Social Work», 9(4), 2006, pp.461-477; Thyer, B.A., *Evidence-based practice and social work*, In M. Gray, J. Midgley, S.A. Webb (edited by), *The Sage handbook of social work*, London, Sage, 2012.

³³⁴ «Evidence-based education operates at two levels. The first is to utilise existing evidence from worldwide research and literature on education and associated subjects. Educationalists at all levels need to be able to: (1) Pose an answerable question about education; (2) know where and how to find evidence systematically and comprehensively using the electronic (computer-based) and non-electronic (print) media; (3) retrieve and read such evidence competently and undertake critical appraisal and analysis of that evidence according to agreed professional and scientific standards; (4) organise and grade the power of this evidence; and (5) determine its relevance to their educational needs and environments» The second level is to establish sound evidence where existing evidence is lacking or of a questionable, uncertain, or weak nature. Practitioners of evidence-based education working at this level need to be able to plan, carry out, and publish studies that meet the highest standards of scientific research and evaluation, incorporating the methods of the social sciences, the natural sciences, and the humanistic and interpretative disciplines» Cfr. Davies, P., *What is evidence-based education?*, «British Journal of Educational Studies» 47 (2), 1999, pp. 108-121.

³³⁵ Come sostenuto da Philip Davies «this view of evidence-based education is derived quite explicitly from the University of Oxford Master's programme in Evidence-Based Health Care. This programme offers health professionals of all types of the opportunity to develop their professional skills whilst maintaining full-time professional practice. This approach to learning, and teaching, is explicitly based on the problem-solving, self-directed model of adult education developed by Knowles and derived from the learning theory of Piaget, Bruner, Vygotsky and the constructivist school of learning» Cfr. Davies, P., *op. cit.*, pp. 108-121.

Capitolo IV

Definire e connettere: l'implementazione e lo sviluppo della ricerca

Alla luce del disegno della ricerca appena presentato e, più nello specifico, dell'impianto epistemologico e metodologico adottato dalla ricerca, il presente capitolo intende porre l'attenzione sul metodo qualitativo come «guida di senso»³³⁶ per la comprensione del fenomeno indagato. Per tale motivo, un particolare approfondimento viene poi riservato al dispendioso lavoro di definizione dello strumento di raccolta dati, ossia l'intervista semi-strutturata, la quale si costituisce come una traccia, un percorso volto a stimolare la riflessione e il protagonismo delle figure coinvolte.

In ultima parte, viene affrontato il delicato passaggio tra la fase di implementazione e la fase di sviluppo della ricerca empirica, dove, secondo sempre uno sguardo «from the inside»³³⁷, viene definito il contesto di riferimento preso in esame e il rapporto “tra aspettative e realtà” del campione analizzato.

4.1 Il metodo qualitativo come lente di ingrandimento

L'approccio ecologico-naturalistico presentato nel capitolo precedente, insieme alla pratica *evidence based*³³⁸, hanno offerto l'orientamento nella scelta del metodo di ricerca, ossia il metodo qualitativo.

Come specificato da Luigina Mortari, l'approccio naturalistico alla ricerca non si denota come «anti-quantitativo», ma privilegia i metodi qualitativi poiché ritenuti più capaci di cogliere l'essenza del mondo umano³³⁹. In tal senso, per comprendere a pieno le differenze tra i due metodi, quantitativo e qualitativo, e dar maggior

³³⁶ Tarozzi, M., *Che cos'è la Grounded Theory*, Roma, Carocci Editore, 2008.

³³⁷ Come sarà possibile approfondire più avanti, all'interno del paragrafo 4.2, anche lo strumento da cui la traccia dell'intervista semi-strutturata prende le mosse, ha visto un processo di creazione che si può definire *bottom-up*.

³³⁸ Ritenuta particolarmente rilevante nei contesti organizzativi e per il concetto di apprendimento contestualizzato.

³³⁹ Mortari, L., *op. cit.*, 2012, p. 63.

rilievo e consistenza alla scelta compiuta, si rende necessario sottolineare alcune differenze sostanziali tra i due approcci.

In primo luogo, la ricerca qualitativa permette, visto il numero minore di protagonisti coinvolti, l'opportunità di condurre uno studio maggiormente in profondità, rispetto, invece alla ricerca quantitativa che, per definizione, ricopre un numero maggiore di soggetti.³⁴⁰ E' importante precisare che, seguendo proprio la riflessione offerta da Luigina Mortari, auspicabilmente, sia possibile condurre una ricerca che si componga di entrambi i metodi proprio perché «si pone al di là di ogni logica oppositiva qualitativo *versus* quantitativo»³⁴¹ sottolineando, anzi, come l'integrazione tra i due metodi permetta all'elaborazione qualitativa di giovare di un supporto ulteriore e solido.³⁴²

Vero è che il metodo qualitativo presuppone un sistema di codifica composito rispetto alle regole della statistica di cui invece si fa carico il metodo quantitativo.

³⁴⁰ Della Porta, D., *L'intervista qualitativa*, Bari, Laterza, 2010.

³⁴¹ Mortari, L., *op. cit.*, 2012.

³⁴² L'integrazione di entrambi i metodi definisce una metodologia definita *mixed method research*. Essa è stata definita come "il terzo movimento" della metodologia della ricerca proprio perché unisce due principali movimenti, ovvero la *Quantitative Research* e la *Qualitative Research*. Storicamente le prime riflessioni in merito prendono avvio intorno agli anni Ottanta del Novecento. Già a quell'epoca alcuni autori, tra i quali Jick, Reichardt e Cook, avevano iniziato a scrivere in merito all'importanza di raccogliere dati combinando tecniche qualitative e quantitative trasversalmente alle aree disciplinari. Tali ipotesi avevano trovato subito un riscontro all'interno della comunità scientifica dell'epoca, anche se la maggior parte degli autori rivendicava alla ricerca quantitativa di rappresentare un modello di ricerca lineare, non applicabile alle scienze umane e sociali, sostenendo, invece, un modello circolare di ricerca, dove il disegno potesse essere rivisto e modificato in base alle diverse interazioni ambientali. Negli anni successivi, negli Stati Uniti, John Brewer e Albert Hunter, rispettivamente professori di Sociologia al *Trinity College* in Connecticut e alla *Northwestern University*, scrissero assieme il primo libro esistente riguardo proprio l'utilizzo della metodologia mista. Esso fu pubblicato nel 1988 e si intitolava *Multimethod Research: A Synthesis of Styles*. Contemporaneamente, nel Regno Unito uscì un'altra pubblicazione ad opera dello specialista aziendale Alan Bryman dal titolo *Quantity and Quality in Social Research*. Infine, sempre nello stesso anno, l'educatore Jennifer Greene insieme ai suoi colleghi della *Cornell University* presentarono la seguente dissertazione *Mixed-method evaluation designs* all'incontro annuale dell'*American Evaluation Association Meeting* in New Orleans Louisiana. Tale documento è stato pubblicato successivamente all'interno della rivista *Educational Evaluation and Policy Analysis*.

A seguito proprio del "terzo movimento", infatti, nacquero riviste scientifiche dedicate esclusivamente alla pubblicazione di studi che utilizzavano metodi misti. Ne sono un esempio il *Journal of Mixed Methods Research*, il *Quality and Quantity*, il *Field Methods*, l'*International Journal of Multiple Research Approaches* (IJMRA) Cfr. Tashakkori, A., Teddlie, C., *Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective*, «International Journal of Social Research Methodology» 6 (1), 2003, pp. 61-77; Creswell, J.W., Garrett, L. A., *The "movement" of mixed methods research and the role of educators*, «South Africa Journal of Education» 28, 2008, pp. 321-333.

All'interno del primo, infatti, rientrano un panorama di strumenti di indagine che rendono lo stesso una «categoria residuale»³⁴³

La produzione, quindi, di conoscenza sostenuta dai metodi (e dagli strumenti) qualitativi viene, infatti, considerata come “*soft*”. Termine che indica un valore e un impatto non così incisivo, ma bensì accomodante, leggero, attutito, poco “rumoroso”. Esso non rappresenta altro che, come evidenziato da Donatella Della Porta, uno dei principali stereotipi legati alla concezione del metodo qualitativo, evincibile dalla tabella sottostante (tabella 4.1). Continuando tale riflessione e spostando lo sguardo, quindi, verso gli assunti reali, il metodo qualitativo restituisce una visione di processo nel quale gli attori coinvolti sono protagonisti nella loro interazione con la realtà, richiamando l'importanza inequivocabile della soggettività. Quest'ultimo concetto, su cui nelle prossime righe, verrà posta particolare attenzione, riconduce ad una dimensione di impegno soprattutto nella codifica di un insieme, non solo di conoscenze, ma anche di valori. Il metodo, quindi, qualitativo abbraccia un approccio tendenzialmente esplorativo, orientato a costruire delle ipotesi (piuttosto che a testarne la veridicità), creando, così, delle teorie in maniera induttiva e *grounded*³⁴⁴, privilegiando una conoscenza specifica alla generalizzazione³⁴⁵.

³⁴³ Della Porta, D., *op. cit.*, p. 5.

³⁴⁴ L'aspetto induttivo e *grounded* qui citato, verrà opportunamente approfondito all'interno del Capitolo 5 dedicato all'analisi dei dati e alla elaborazione di “nuove” teorie. Nello specifico, il metodo di analisi dei dati a cui si fa riferimento, di pari passo al metodo qualitativo nel quale esso si colloca, è la *Grounded Theory*, parte fondante della ricerca. Cfr. Strauss, A.L., Corbin, J., *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, London, Sage, 1990; Glaser, B., *Basics of grounded theory analysis*, Mill Valley, CA: Sociology Press, 1992.

³⁴⁵ Della Porta, D., p. 7.

	Qualitativa	Quantitativa
Tipo di conoscenza	<i>Soft</i> Soggettiva Impegnata Speculativa Grounded	<i>Hard</i> Oggettiva Libera dai valori Per testare ipotesi Astratta
Immagini della realtà sociale	Processuale Costruita dagli attori	Statica Esterna agli attori
Scopo dei risultati	Ideografico	Nometetico

Tabella 4.1 – Ricerca qualitativa e quantitativa tra stereotipi e realtà³⁴⁶

Alla luce delle brevi differenze riportate, risulta importante esplicitare le motivazioni che hanno guidato la scelta del metodo qualitativo e che si legano fortemente al disegno di ricerca presentato nel precedente capitolo³⁴⁷.

Innanzitutto, come sostiene Paolo Federighi, il metodo qualitativo permette di costituire una mappa di lavoro che non può essere pre-costituita in maniera definitiva, ma che si adatta e trasforma in relazione a molteplici fattori, tra i più rilevanti ci sono sicuramente l'oggetto stesso dell'indagine, l'ambiente³⁴⁸ nel quale si colloca e con il quale interagisce³⁴⁹, la dimensione valoriale e agita³⁵⁰.

Questo approccio ha permesso alla ricerca di rivedere, in corso d'opera, le prospettive teoriche³⁵¹ di partenza (necessarie per offrire una cornice di sistema

³⁴⁶ Riadattata da Della Porta, D., *op. cit.*, p. 7 (Fonte originale: Halfpenny, P., *The analysis of qualitative data*, «The Sociological Review» 27 (4), 1979, p. 399.

³⁴⁷ Con particolare attenzione al paragrafo 3.1 *La domanda, le ipotesi e gli obiettivi* e il paragrafo 3.2 *Le fasi della ricerca*.

³⁴⁸ La dimensione dell'interazione con l'ambiente rimanda principalmente al rapporto tra soggetto e contesto nel quale, in linea con gli autori e gli approfondimenti teorici offerti nei capitoli precedenti, si sviluppa la sua professionalità. Nello specifico, si fa riferimento al paragrafo 2.2 *Dall'azione "sul campo" alla costruzione di un professionista riflessivo*.

³⁴⁹ La prospettiva dell'interazione qui citato si ricollega al rapporto con il contesto. In particolare, l'interazionismo simbolico è stato approfondito all'interno del paragrafo 3.4 *La metodologia della ricerca: il rapporto tra evidence based research e contesto empirico*.

³⁵⁰ Federighi, P., *op. cit.*, 2011, pp. 120-122.

³⁵¹ Il termine "prospettive" indica, in questo contesto, l'evoluzione che l'approccio teorico ha seguito trasversalmente durante l'intero percorso di Dottorato. Si parla di prospettive proprio perché, seguendo l'approccio qualitativo qui descritto e il quadro epistemologico di tipo ecologico-naturalistico presentato, l'intento è quello di sottolineare la non presunzione nell'aver già elaborato dei significati, che possono essere definiti conoscenza, prima dello sviluppo della ricerca empirica.

all'argomento trattato), lo strumento o gli strumenti di indagine e, infine, la gestione e il nuovo riadattamento all'emergere di bisogni o aspetti non preventivati (all'interno dell'originario disegno di ricerca). In linea con tale concettualizzazione, Leonard Schatzmann, Anselm L. Strauss³⁵² e Lames P. Spradely³⁵³ sostengono che non sia possibile definire, in maniera univoca, il problema di ricerca prima di raccogliere i dati sul campo poiché è l'analisi stessa dei dati che genera il focus su cui lavorare. Essi considerano "dannoso" un qualsiasi progetto di ricerca il cui piano di lavoro venga articolato dettagliatamente in anticipo, poiché così facendo, potrebbe venir meno la capacità di leggere le interazioni e i significati nati e nati spontaneamente dentro la realtà e, infine, la possibilità di incorporare gli eventi inaspettati che provengono dal campo.³⁵⁴

Per ampliare la riflessione legata all'importanza dell'impiego del metodo qualitativo all'interno di una ricerca fortemente contestualizzata, come la qui presente, è fondamentale avvalersi del contributo offerto da Sharan B. Merriam.

All'interno del volume *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis* (2002), in particolare nel primo capitolo *Introduction to Qualitative Research*, l'autrice definisce la natura del metodo qualitativo, sottolineandone gli aspetti centrali e imprescindibili, primo fra tutti:

«The key to understanding qualitative research lies with the idea that meaning is socially constructed by individuals in interaction with their world. The world, or reality, is not the fixed, single, agreed upon, or measurable phenomenon that is assumed to be positivist, quantitative research. Instead, there are multiple construction and interpretations of reality that are in flux and that change over time. Qualitative researchers are interested in understanding what those interpretations are at a particular point in time and in a particular context»³⁵⁵

³⁵² Schatzman, L., Strauss, A.L., *Field Research: strategies for a natural sociology*, New Jersey, Printice-Hall, Englewood Cliffs, 1973.

³⁵³ Spradley, J.P., *Participant observation*, New York, Holt Rinehart and Winston, 1980.

³⁵⁴ Creswell, J.W., Garrett, L.A., *op. cit.*

³⁵⁵ Merriam, S.B., *Introduction to qualitative research* In S.B. Merriam, *Qualitative Research in practice: examples for discussion and analysis*, Jossey-Bass, Wiley, 2002.

In altre parole, il metodo qualitativo fonda il suo assunto sulla non volontà di raccogliere «opinioni di superficie»³⁵⁶, ma di scavare a fondo nella conoscenza di un determinato fenomeno (prettamente sociale) con l'obiettivo di cogliere tutte le sfaccettature, permettendo, così, il raggiungimento di una comprensione più intima e profonda.

Proprio in relazione a quest'ultima riflessione e alla luce degli scetticismi legati alla scarsità di rigore scientifico che investono la ricerca qualitativa, Peter Demerath, definisce alcune «virtù epistemologiche qualitative»³⁵⁷, nello specifico:

«1. Rendere esplicite le proprie scelte e le cornici di valore, 2. sottoporre sé stessi ad una critica sia di sé stessi che degli altri, 3. quando si cade in errore considerare tale situazione come un'opportunità per raffinare la pratica euristica, 4. rendere pubblici i risultati ottenuti, 5. condividere pubblicamente non solo le conclusioni, ma anche i dati»³⁵⁸

È in tale cornice di riferimento che si inserisce lo strumento di indagine di tipo qualitativo oggetto degli approfondimenti successivi.

4.2 Il modello della ricerca

La ricerca, seppur calata all'interno di un contesto prettamente empirico e in continua evoluzione, poggia le sue basi su un modello di riferimento al fine di garantire la scientificità delle azioni intraprese.

Tale modello ha trovato la sua declinazione all'interno dalla ricerca-progetto Oltre le competenze nel lavoro sociale, nata in ambito nazionale al fine proprio di, come specificato da Chiara Cozzi, mettere a punto delle metodologie efficaci per l'identificazione, il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle

³⁵⁶ Mortari, L., *op. cit.*, 2012, pp. 64-65.

³⁵⁷ Traduzione a cura di Luigina Mortari, *op. cit.*, p. 64 dall'opera di Demerath, P., *The science of context: modes of response for qualitative researchers in education*, «International Journal of Qualitative Studies in Education» 19 (1), 2006.

³⁵⁸ *Ibidem*

competenze sviluppate dagli operatori delle cooperative sociali impegnati in ruoli di coordinamento e di gestione delle risorse umane all'interno dei contesti di lavoro sociale.³⁵⁹

La ricerca è stata finanziata dalla Regione Veneto e dalla Unione europea nell'ambito delle attività Fondo Sociale Europeo POR 2007-2013 *Obiettivo di competitività regionale e occupazione*, Direzione Regionale del Lavoro. Asse IV Capitale Umano, categoria di intervento 72- DGR 1758 del 16/06/2009 *Azioni di sistema per la realizzazione di strumenti operativi a supporto dei processi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze* – Linea B.³⁶⁰

La titolarità del progetto, come si legge tra le righe del report finale, «è di Isfid Prisma, ossia un società cooperativa con sede in Venezia, nata dalla fusione di due storici enti di formazione veneti»³⁶¹

Lo sviluppo di tale progetto ha preso le mosse da due precedenti sperimentazioni svolte rispettivamente nella Regione Piemonte e nella Regione Lombardia. La prima si colloca all'interno della programmazione “Pari 2007” con lo scopo di riqualificare il lavoro di cura degli assistenti familiari; il secondo, invece, ha visto la collaborazione del Politecnico di Milano e l'assistenza tecnica della Direzione Istruzione, Formazione e Lavoro al fine di creare un percorso di certificazione delle competenze non formali e informali di due profili professionali quali il giardiniere e il formatore.³⁶²

Il modello presentato dalla ricerca-progetto, qui analizzata, ha previsto le seguenti fasi:

- «Valutazione delle attività proposte in base al confronto con la realtà delle comunità del territorio;
- Declinazione in unità di competenze da analizzare;
- Costruzione dell'intervista strutturata preliminare all'analisi;

³⁵⁹ Isfid Prisma Formazione e Consulenza, Cozzi, C., *et. al.*, (a cura di), *op. cit.*, pp.7-10.

³⁶⁰ *Ibidem*

³⁶¹ «Le attività e iniziative di formazione e ricerca sono dedicate prevalentemente a cooperative e piccola e media impresa sviluppando una particolare attenzione ai processi di apprendimento individuale e organizzativo, in una prospettiva che pone la persona e lo sviluppo delle sue potenzialità al centro delle strutture organizzative e aziendali. Cfr. Isfid Prisma Formazione e Consulenza, Cozzi, C., *et al.*, (a cura di), *op.cit.*, p. 7.

³⁶² *Ibidem*

- Definizione della metodologia di ponderazione delle competenze;
- Individuazione delle situazioni target sulle quali impostare la BEI.
- Definizione del sistema di valutazione del grado di possesso delle competenze;
- Costruzione del dossier finale sugli strumenti per la rilevazione»³⁶³

Ciò che è stato giudicato interessante per il presente lavoro di ricerca è rappresentato da ciò che soggiace al modello stesso, ossia le strategie adottate e le azioni introdotte che sono state di ispirazione per l'impostazione della ricerca sul campo. Infatti, il progetto proposto da Isfid ha permesso di analizzare il fenomeno del riconoscimento delle competenze informali e non formali secondo un approccio *triangolare*³⁶⁴, ossia coinvolgendo all'interno della ricerca punti di vista di professionisti diversi.

Le azioni che, infatti, sono state intraprese si sono articolate come segue:

- Analisi della scheda tecnica del ruolo preso in esame. Tale azione si è concentrata nella presa visione delle schede tecniche già presenti. Quest'ultime sono composte dalle seguenti aree: *Job description* (con riportati al suo interno le attività e i compiti svolti dal professionista in oggetto, le responsabilità e le relazioni ricavate dall'organigramma aziendale), *Job Profile* declinata secondo una griglia di competenza.
- Intervista strutturata preliminare all'analisi. Tale azione è stata strutturata su più fasi, le quali comprendono: una prima fase di individuazione di dieci

³⁶³ Ivi, p. 51.

³⁶⁴ La *triangolazione* rappresenta una delle «pratiche epistemiche» adottate dal ricercatore all'interno della ricerca di tipo naturalistico. Essa rende più intensa la capacità di indagine, attraverso, proprio una diversificazione delle tematiche e delle fonti cui attingere per la raccolta dei dati. Altre componenti, secondo Mortari, sono: il *coinvolgimento prolungato nel contesto*, ossia la capacità di contestualizzarsi all'interno di un determinato contesto di indagine; l'*osservazione continua* al fine di costruire una certa sensibilità nei confronti del fenomeno osservato; il *peer debriefing*, ossia prevedere durante la ricerca, momenti di confronto e scambio con altri professionisti e, infine, il *member check* al fine di confrontare e condividere i risultati del lavoro di ricerca con chi ne ha preso parte Cfr. Mortari, L., *op. cit.*, 2012, pp. 70-71.

Cooperative sociali, una seconda fase di individuazione dei Responsabili delle figure professionali individuate e prese in esame, una terza fase di definizione delle modalità di somministrazione dell'intervista (avvenuta tramite incontro in presenza o colloquio telefonico) e, infine, una quarta fase di somministrazione dell'intervista strutturata.

Il protocollo seguito per quest'ultima ha previsto un primo momento di presentazione del progetto in breve, il quadro europeo nel quale la ricerca si inserisce, la lettura e lo svolgimento dell'intervista.

Successivamente è stato chiesto agli intervistati di procedere con la ponderazione degli ambiti di valutazione delle aree di competenza individuate indicando una percentuale che va da 0 a 100%.

- Intervista semi-strutturata preliminare all'analisi. Tale azione ha visto il coinvolgimento dei professionisti oggetto della ricerca³⁶⁵ e si è articolata secondo le seguenti fasi: una fase di primo contatto per fissare l'incontro o il colloquio telefonico dove sono stati presentati gli obiettivi della ricerca, gli obiettivi dell'intervista e i risultati attesi; una seconda fase di svolgimento effettivo dell'intervista stessa.

Il protocollo utilizzato, anche in questo caso, ha previsto un primo momento di contestualizzazione della ricerca presentando il progetto di ricerca portato avanti insieme ad una panoramica sul quadro europeo nel quale il lavoro è calato, la presentazione del modello di competenza elaborato con il supporto delle schede tecniche e con l'aiuto dei Responsabili intervistati nella fase precedente e, infine, la lettura e lo svolgimento dell'intervista.

- Somministrazione della scheda metodo STAR per la rilevazione delle capacità legate al contesto di attuazione. Tale azione si è articolata sulla base di tre fasi distinte, ossia: una prima fase ha visto l'individuazione di alcune situazioni target di partenza estrapolate dall'elaborazione dei dati precedenti; una seconda fase ha visto il coinvolgimento degli intervistati (coordinatori) nella compilazione della scheda di rilevazione delle capacità declinata secondo il modello STAR (Situation – Task – Action – Result)³⁶⁶

³⁶⁵ In questo caso i coordinatori socio-assistenziali educativi e i coordinatori di servizi socio-sanitari.

³⁶⁶ Il modello STAR (Situation – Task – Action – Result) è una tecnica che viene utilizzata, soprattutto in ambito delle Risorse Umane, per spiegare ed “esemplificare” una competenza o

e, infine, una terza fase di rilevazione del contesto di apprendimento e acquisizione delle competenze delineate. Anche quest'ultima fase ha previsto la somministrazione di una scheda specifica.

- Valutazione delle competenze possedute. Quest'ultima azione ha previsto la compilazione di una scala di valutazione nella quale, ogni intervistato, ha espresso il possesso effettivo di ogni competenza indicando un punteggio da 1 (il minimo) a 5 (il massimo). Infine, anche in questo caso, è stato richiesto di indicare il peso percentuale per calcolare la ponderazione degli ambiti di valutazione della competenza.
- Stesura del portfolio da parte dei ricercatori e degli operatori sociali coinvolti nel processo. Quest'ultimo costituisce l'elemento di restituzione che verrà consegnato ad ogni singolo partecipante e alle Cooperative coinvolte.

Tutti gli strumenti utilizzati e sopracitati sono visibili all'interno dell'*Allegato 1 – Gli strumenti di indagine della ricerca-progetto Oltre le competenze nel lavoro sociale*.

Il modello di ricerca e le strategie di azione appena presentate, sono state il punto di riferimento per la costruzione delle fasi e del protocollo del lavoro di ricerca qui presentato. Infatti, in linea con la mutevolezza del disegno di ricerca, la mappa prefissata per lo sviluppo della ricerca sul campo ha subito enormi modifiche in itinere. La ricerca Isfid, quindi, è stata presa come punto di partenza proprio per ridefinire il percorso e, utilizzando le parole di Lincoln e Guba «accogliere l'imprevisto»³⁶⁷ di cui la ricerca naturalistica si fa portatrice.

A tal proposito, infatti, l'idea di coinvolgimento solo dei coordinatori dei servizi alla persona si è delineata come impossibile. Questo perché il campo della ricerca sociale rappresenta un terreno complicato, caratterizzato da dinamiche di parcellizzazione e disgregazione interna che riguardano da vicino l'Economia

capacità acquisita da parte del candidato (o dell'intervistato in questo caso specifico). Esso prevede l'individuazione di un contesto tipo, del compito affidato, dell'azione che il soggetto ha svolto per far fronte alla situazione presentata e, infine, al risultato ottenuto. L'azione rappresenta il punto nodale, poiché è tramite essa che viene presentata agli altri la competenza agita, ossia il saper fare.

³⁶⁷ Lincoln, Y.S., Guba, E.G, *op. cit.*, p. 189.

sociale e, in particolare, le Cooperative sociali. Trovare, quindi, la disponibilità nel portare avanti uno studio sulle figure professionali non ha, inizialmente, trovato campo. Sebbene i responsabili dei Consorzi e delle Cooperative coinvolte – che saranno oggetto del paragrafo 4.4 – si siano dimostrati accoglienti nei confronti della ricerca, così non è stato per i protagonisti. Questa difficoltà ha, quindi, richiesto al lavoro stesso di cambiare rotta e di aprirsi e ampliarsi verso qualcosa di nuovo. Per tale motivo, è stato deciso di prendere spunto dal progetto di ricerca Isfid per costruire un modello di azioni che fosse il più idoneo e rigoroso possibile (non perdendo però di vista l’approccio contestualizzato indicato in precedenza). Il protocollo di ricerca, quindi, ha previsto le seguenti azioni:

- Mappatura del campione riguardo ai Consorzi, alle Cooperative sociali e alle figure professionali (che ha preso avvio a Luglio 2021 e si è ultimata a Febbraio 2022). Il campionamento verrà affrontato in maniera peculiare all’interno del paragrafo 4.4 *Il contesto della ricerca e i suoi protagonisti: dall’ipotesi all’analisi del campione*.
- Definizione degli strumenti, ossia delle interviste semi-strutturate somministrate poi ai coordinatori dei servizi e alle figure professionali coinvolte nelle Cooperative sociali prese in esame. Le interviste semi-strutturate saranno oggetto del paragrafo seguente – *La definizione dello strumento di indagine: l’intervista semi-strutturata*.
- Presa contatto con le realtà individuate. Il canale preferenziale individuato è stato l’indirizzo di posta elettronica. Il testo della mail è stato elaborato inserendo i seguenti elementi: breve presentazione del ricercatore, del referente e dell’Istituzione; presentazione della finalità e degli obiettivi della ricerca; modalità di svolgimento dell’intervista e normativa relativa al trattamento dei dati. Per agevolare la comprensione del tema di ricerca e offrire alle possibili intervistate informazioni ulteriori in merito al ricercatore e alla cornice nella quale la ricerca si sviluppa, è stato creato un sito web utilizzando lo strumento *Google sites*, disponibile gratuitamente e

incluso nel pacchetto offerto dall'Università degli Studi di Firenze.³⁶⁸ All'interno di quest'ultimo è stato inserito anche un calendario digitale³⁶⁹ per la prenotazione diretta degli incontri.

- Una prima fase di somministrazione delle interviste semi-strutturate ai coordinatori dei servizi alla persona e una seconda fase di somministrazione delle interviste semi-strutturate alle altre figure professionali individuate ossia il Presidente di una Cooperativa sociale, il Responsabile dell'area socio-educativa, il Coordinatore tecnico organizzativo dei servizi, l'Educatore professionale e l'Animatore sociale. Analisi che verrà approfondita dettagliatamente nel paragrafo 4.4 *Il contesto della ricerca e i suoi protagonisti: dall'ipotesi all'analisi del campione*.

Le interviste si sono svolte tutte in video-conferenza grazie al supporto della piattaforma Webex, offerta dall'Università degli Studi di Firenze. Le interviste hanno visto la durata media di 50 minuti e sono state opportunamente registrate dopo l'ottenimento del consenso da parte dell'intervistato. Quest'ultimo è avvenuto in forma orale e scritta all'interno della chat.

Il protocollo dell'intervista ha visto la lettura del trattamento dei dati e della normativa sulla privacy, la finalità e gli obiettivi della ricerca e dell'intervista e, infine, l'impatto della ricerca. Si è poi passati alla lettura integrale della traccia dell'intervista e successivamente l'intervista ha preso avvio. E' stata introdotta ogni domanda stimolo singolarmente e lasciato il tempo necessario all'intervistato per rispondere e compiere le proprie riflessioni. In questo contesto, essendo una traccia semi-strutturata che ha avuto la funzione di guida, è stato possibile integrare la conversazione con altri spunti per incentivare il ragionamento e il pensiero.

Proprio per sottolineare la credibilità, l'affidabilità e la confermatività della ricerca, è stata condotta prima una fase di *piloting* che, alla luce del contesto micro nel quale la ricerca si è sviluppata e, quindi, al numero ristretto di

³⁶⁸ Il sito web è visibile al seguente link: <https://sites.google.com/unifi.it/tesi-di-dottorato-coordinatore/home>

³⁶⁹ Il calendario digitale utilizzato è il seguente: <https://doodle.com/bp/deboradaddi/ricerca-dottorato-unifi-intervista-coordinatore>. Ogni professionista ha avuto modo di scegliere la fascia oraria preferita tra quelle disponibili.

partecipanti, ha visto il coinvolgimento di tre coordinatori. Le interviste hanno confermato la validità dello strumento e delle domande trattate; quindi, è stato poi possibile continuare la somministrazione con il resto dei soggetti.

4.3 La definizione dello strumento di indagine: l'intervista semi-strutturata

Alla luce del metodo qualitativo qui proposto e alla domanda di ricerca alla quale il presente lavoro cerca di rispondere – ossia *Quale ruolo ricopre il Coordinatore all'interno dei servizi alla persona?* –, lo strumento di indagine che è stato individuato come il più idoneo per la raccolta dei dati, è stato l'intervista semi-strutturata.

Per la sua definizione, così come avvenuto per la scelta del modello e del protocollo di ricerca, è stato deciso di appoggiarsi ad una recentissima ricerca portata avanti dalla Scuola IRS per il Sociale pubblicata da Carocci Editore³⁷⁰. Il motivo di tale scelta richiama, nuovamente, il principio di rigore scientifico che è di fondamentale importanza al fine di implementare una ricerca che sia credibile e trasparente in ogni sua parte.

Così come per la creazione del campione, anche in questo caso, la definizione dello strumento ha subito alcune modifiche dall'originale predisposizione, proprio perché si è reso necessario coinvolgere altre figure professionali per studiare e comprendere più da vicino la figura del Coordinatore dei servizi alla persona nonché la filiera dei professionisti coinvolti all'interno del Terzo Settore.

La prima formulazione dell'intervista semi-strutturata, ossia la traccia sottoposta al Coordinatore dei servizi alla persona, ha visto la sua organizzazione attraverso quattro campi volti ad esplorare l'identità professionale del Coordinatore e anche il legame con l'Università. Ogni campo si compone di quattro domande, escluso il quarto campo che ne contiene solo una. Il totale delle domande è, quindi, di 13 domande.

³⁷⁰ De Ambrogio, U., Casartelli, A., Cinotti, G., *op. cit.*

E' importante, infatti, seguendo le ipotesi riportate all'interno del paragrafo 3.1 *La domanda, le ipotesi e gli obiettivi della ricerca*, mettere in raccordo il ruolo professionale del Coordinatore con il percorso di formazione intrapreso, l'area di servizio, le attività svolte e le conoscenze e le competenze professionali (e non) possedute e necessarie per lo svolgimento dei compiti assegnati.

Nello specifico, proseguendo tale riflessione analizzando ogni singolo campo, è possibile comprendere il rapporto presente tra tutte le aree individuate.

- Il primo campo, dedicato all'*inquadramento professionale e al contesto*, mira alla conoscenza dell'intervistato. Tale area indaga il percorso di formazione, il servizio di riferimento, gli anni di servizio come Coordinatore e, infine, il ruolo precedente. Ciò che l'analisi sottolineerà – e che verrà affrontato nel paragrafo seguente – è un *identikit* dell'intervistato, ossia una descrizione del campione. Il titolo di studio/il percorso di formazione risulta particolarmente rilevante proprio al fine di comprendere il legame tra i ruoli professionali ricoperti nel Terzo Settore e i percorsi di Laurea esistenti.
- Il secondo campo, dedicato alle Responsabilità principali e alle attività, è volto ad esplorare il ruolo del Coordinatore, comprendendone la funzione e gli obiettivi, le responsabilità che egli detiene nei confronti delle persone con le quali si relaziona all'interno e all'esterno del servizio (e dell'organizzazione stessa) e, infine, le attività e i compiti che svolge. Quest'ultima sezione offre l'aggancio per compiere una riflessione sulle conoscenze e sulle competenze possedute. Partire dall'azione, così come illustrato dalla ricerca Isfid e dal Modello STAR³⁷¹ offre la possibilità all'intervistato di compiere una meta-riflessione, ossia di riflettere sull'azione stessa, passando da un pensiero su “cosa sto facendo” ad un pensiero relativo a “cosa metto in campo per compiere quell'azione”.
- Il terzo campo, quindi, si lega perfettamente all'osservazione appena proposta, e, infatti, mira ad indagare *le conoscenze e le competenze chiave*.

³⁷¹ Isfid Prisma Formazione e Consulenza Cozzi, C., *et. al.* (a cura di), *op. cit.*, pp.7-10.

All'interno di tale area, infatti, viene chiesto all'intervistato di partire dalle attività descritte precedentemente per indicare le conoscenze, generali e/o specifiche che gli sono richieste, le competenze tecniche e specifiche che agisce e le competenze trasversali che lo accompagnano nel lavoro e nel ruolo di Coordinatore. Infine, sempre per sottolineare in maniera particolare la relazione tra percorso di formazione – conoscenze e competenze – contesto di lavoro come luogo di apprendimento, viene chiesto quali siano, appunto, i contesti nei quali l'intervistato pensa di aver acquisito tali competenze.

- Il quarto campo abbraccia ancora tale riflessione indagando, nello specifico, le Università e le prospettive di sviluppo che possono essere implementate. In tal senso, quindi, viene chiesto all'intervistato di suggerire alcune linee di azione alle Università di oggi per lo sviluppo di competenze professionali.

Quest'ultima domanda non è stata ripresa dalla griglia proposta dalla ricerca IRS – visibile all'interno dell'*Allegato 2 Schede per la definizione degli strumenti* – grazie alla quale la traccia è stata formulata.

La traccia dell'intervista qui presentata ha subito, poi, una rivisitazione proprio alla luce della nuova composizione del campione. Infatti, per garantire la triangolazione della ricerca e allo stesso tempo però indagare la filiera di professionisti coinvolti nelle Cooperative sociali, si è deciso di creare un campo aggiuntivo. Ogni campo (5) si compone di quattro domande, escluso il quinto campo che ne contiene solo una. Il totale delle domande è, quindi, di 17 domande.

A tal proposito, quindi, l'intervista è stata modificata come segue:

- Il primo campo – *Inquadramento professionale e contesto* rimane invariato, così come il secondo campo – *Responsabilità principali e attività* e il terzo campo – *Conoscenze e competenze chiave*.
- Il quarto campo, invece, è stato aggiunto proprio alla luce dell'oggetto di ricerca, ossia di accogliere la *percezione sulla figura del Coordinatore dei*

servizi alla persona e leggere il fenomeno con gli occhi di professionisti che ricoprono ruoli diversi e possiedono punti di vista diversi.

- Il quinto campo – in linea con l'ultimo proposto nella precedente traccia, mira ad indagare la dimensione dell'aspettativa professionale, dei bisogni formativi (relativamente alle conoscenze e alle competenze) e le Università. Infatti, viene chiesto all'intervistato di pensare a quali conoscenze e competenze l'Università potrebbe contribuire a sviluppare qualora volesse ricoprire, un domani, il ruolo di Coordinatore.

Le tracce delle due interviste semi-strutturate proposte e somministrate, sono visibili all'interno dell'*Allegato 3 – Tracce per le interviste semi-strutturate*.

4.4 Il contesto della ricerca e i suoi protagonisti: dall'ipotesi all'analisi del campione

Il contesto empirico nel quale si è sviluppata la ricerca è l'Economia sociale, in particolare all'interno delle Cooperative sociali, oggetto del paragrafo 1.3 *Il Terzo Settore, le Cooperative Sociali e i servizi alla persona*.

E' importante ricordare che la ricerca abbraccia un approccio esplorativo, concentrandosi prevalentemente sull'aspetto micro. A tal proposito, infatti, essa si delinea all'interno di un contesto particolarmente rilevante, soprattutto in Italia, che è stato esplorato sotto molteplici punti di vista. La presente ricerca, invece, cerca di cogliere una apparente nuova problematica, ossia lo studio di una figura professionale specifica come il coordinatore, al fine proprio di chiarirne la natura. Nello specifico, sono stati coinvolti quattro Consorzi della Regione Toscana, concentrati maggiormente nell'area fiorentina, empolesse e pratese.

Le Cooperative sociali coinvolte sono state quattro, una per ogni Consorzio.

Per individuare le figure professionali da coinvolgere, è stato importante prendere visione dell'organigramma aziendale delle Cooperative in oggetto. E' stato possibile recuperare due organigramma su quattro.

Come mostrano le figure di seguito (4.1 e 4.2), le Cooperative sociali non vantano una organizzazione univoca, e questo rispecchia la parcellizzazione dei profili professionali presenti e le difficoltà di inquadramento professionale che essi incontrano.³⁷²

Infatti, per tale motivo, non è stato possibile inquadrare dei profili professionali perfettamente comparabile da un contesto all'altro.

³⁷² Come presentato all'interno del paragrafo 1.4 *La difficile professionalizzazione delle figure educative nel Terzo Settore: dalle lacune normative agli ostacoli di percorso.*

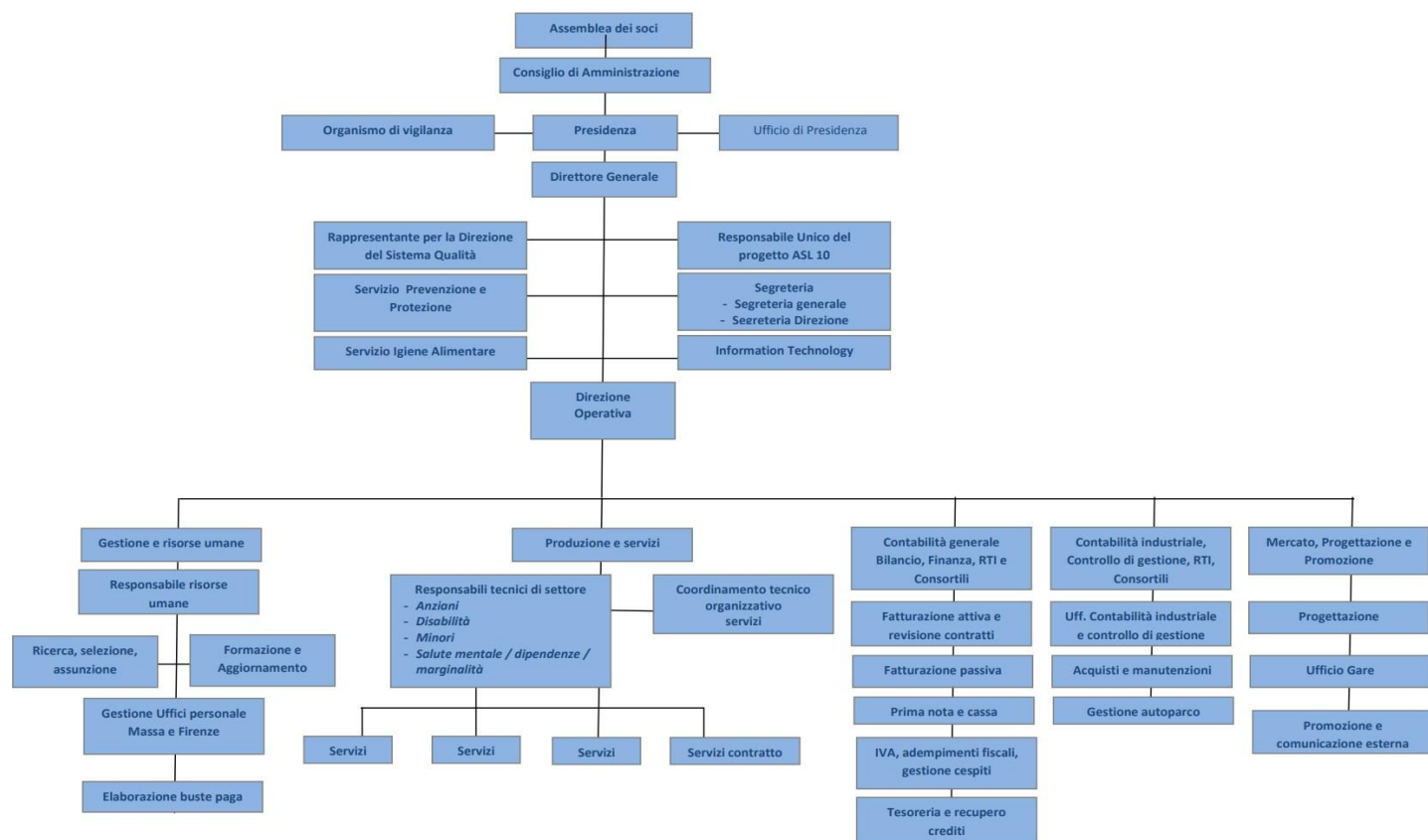


Figura 4.1 – Diagramma organizzativo Cooperativa sociale dell'area fiorentina sud-est³⁷³

³⁷³ Riadattato dal sito web della Cooperativa in oggetto.

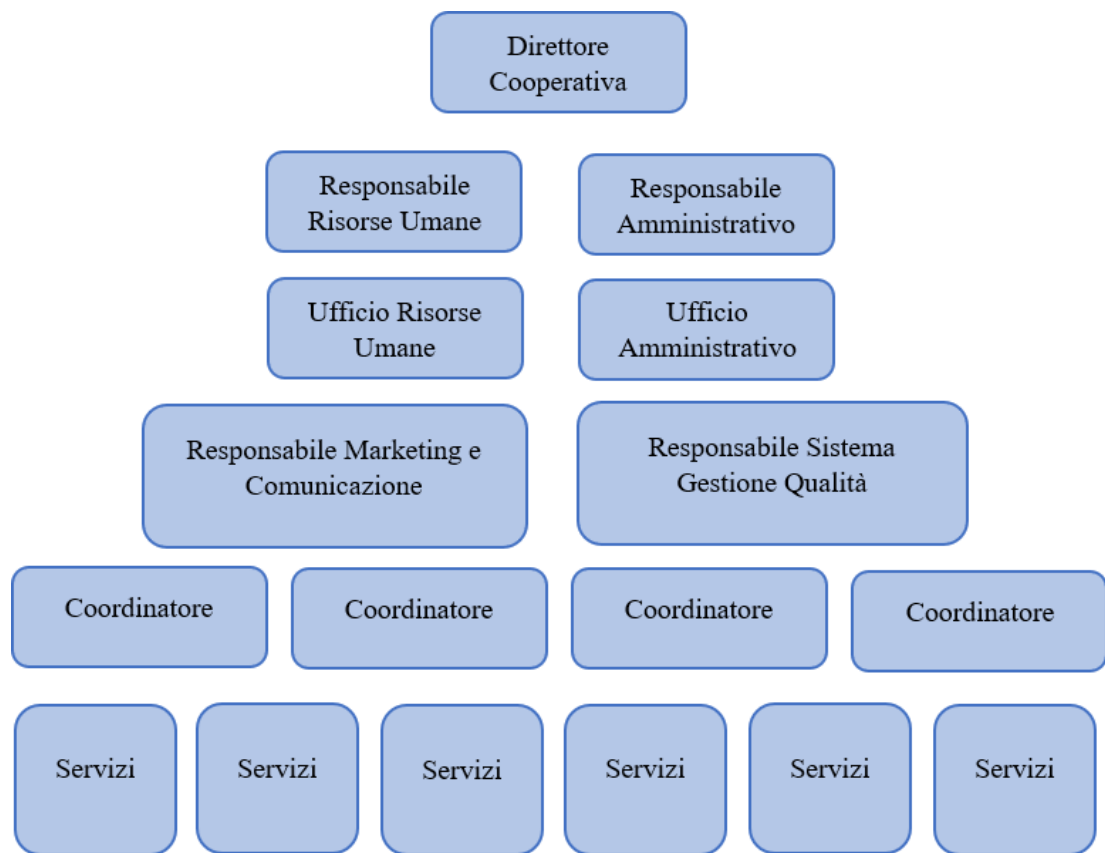


Figura 4.2 – Diagramma organizzativo Cooperativa sociale dell’area empoles³⁷⁴

In merito alle figure professionali, in linea con la struttura organizzativa delle Cooperative prese in esame, sono stati coinvolti, in prima battuta, solo i coordinatori dei singoli servizi alla persona. Alla luce, però, della limitata risonanza, si è deciso di mettere in atto una azione di *triangolazione* (come citato in precedenza) al fine di collezionare il punto di vista anche di figure superiori e inferiori rispetto al coordinatore, oggetto della ricerca.

In questo modo, non solo è stato possibile ottenere delle informazioni dal protagonista, ma anche da parte delle figure coinvolte nel gruppo di lavoro che il coordinatore guida e gestisce e anche da parte delle figure superiori a cui il coordinatore risponde.

³⁷⁴ Riadattato dal sito web della Cooperativa in oggetto.

E' possibile quindi, compiere una analisi del campione suddividendone suddividendola in più fasi che hanno visto l'evoluzione del campionamento da "quello" ipotizzato e immaginato a "quello" effettivo.

In primo luogo, quindi, una fase di campionamento iniziale nata alla luce proprio della mappatura dei Consorzi e delle relative Cooperative sociali che offrono servizi rivolti all'età adulta. Tale attività ha prodotto un campione "teorico" di realtà di ricerca composto da 6 Consorzi e 60 Cooperative e di 100 Coordinatori di servizi alla persona.

Questa prima fase si è svolta in un lasso di tempo che va da Luglio 2021 a Dicembre 2021. Successivamente a tale mappatura, si è passati al contatto con le realtà attraverso l'utilizzo dell'indirizzo di posta elettronica. A fronte, quindi, delle numerose comunicazioni inviate, si è passati alla ridimensione del campione, rispetto all'idea iniziale. E' in questa seconda fase che si è presentata la necessità da un lato – a causa della limitatezza del campione – e la curiosità dall'altro, di coinvolgere altri professionisti all'interno della ricerca. Il campione, quindi, definitivo ha visto il coinvolgimento di 16 professionisti così suddivisi: 1 Presidente di una Cooperativa, 1 Responsabile dell'area socio-educativa, 1 Coordinatore tecnico-organizzativo dei servizi, 7 Coordinatori dei servizi socio-educativi, 4 Educatori professionali e due Animatori sociali.

Alla luce, quindi, di tale panoramica è possibile analizzare più nel dettaglio le caratteristiche del campione.

Il campione di Coordinatori è composto all'80% da donne facenti parte di due Cooperative sociali, una situata nell'area fiorentina sud-est e l'altra nell'area empolesse. I servizi che coordinano riguardano prevalentemente il settore della disabilità adulti e, in maniera minore, il Settore della Salute mentale e degli anziani. L'esperienza maturata nel ruolo va da un minimo di 4 anni ad un massimo di 15 anni, ossia una media di circa 9 anni.

In merito al titolo di studio posseduto, si evince una eterogeneità dei percorsi formativi. Tutti/e i/le partecipanti possiedono una Laurea Triennale. La maggior parte di loro possiede una Laurea afferente all'area sanitaria tra cui Educatore professionale socio-sanitario (3) e Logopedia (1). Un solo partecipante possiede una Laurea Triennale inerente all'area educativa e formativa, nello specifico in

Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19). In merito al settore sociale e giuridico, due dei partecipanti possiedono una Laurea Triennale in Servizio sociale (L-39) e in Scienze Politiche (L-36).

In merito, infine, al ruolo professionale rivestito precedentemente, anche in questo, caso la maggioranza dei soggetti ha ricoperto il ruolo di Educatore professionale (in linea con il percorso di Formazione), segue il ruolo di Animatore e, infine, di Assistente sociale.

Di seguito viene proposta una tabella riassuntiva (4.2) dei dati raccolti grazie al Campo 1 dell'intervista somministrata.

Coordinatore dei servizi alla persona		
Item	Dati	Codifica
Genere	▪ 5 partecipanti di genere femminile; ▪ 2 partecipanti di genere maschile.	L'80% dei partecipanti è di genere femminile.
Titolo/i di studio posseduto/i	▪ Diploma Corso Infermieri, Diploma di Assistente di Comunità infantile, Scienze dell'Educazione e della Formazione vecchio ordinamento, Laurea Triennale in Educatore Professionale Socio-sanitario (LSNT-2); ▪ Laurea Triennale in Educatore Professionale Socio-sanitario (LSNT-2); ▪ Laurea Triennale in Educatore Professionale Socio-sanitario (LSNT-2); ▪ Laurea Triennale in Logopedia (LSNT-2); ▪ Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19); ▪ Diploma Corso Infermieri, Laurea Triennale in Servizio Sociale (L-39); ▪ Laurea Triennale in Scienze Politiche (L-36), Corso accreditato dalla Regione come Animatore sociale.	Eterogeneità nei percorsi di studio e formazione intrapresi. E' possibile sottolineare il possesso, da parte di tutti i partecipanti, del titolo di Laurea Triennale, con una prevalenza del settore sanitario, rispetto ai settori educativo e formativo e giuridico-sociale.
Organizzazione	▪ 1 Cooperativa sociale situata nell'area fiorentina sud-est; ▪ 1 Cooperativa sociale afferente all'area empolesse.	Omogeneità nella distribuzione territoriale.
Servizio	▪ 1 Servizio socio-educativo afferenti all'area della Salute mentale adulti; ▪ 4 Servizi socio-educativi afferenti all'area della disabilità adulti; ▪ 2 Servizi socio-educativi afferenti all'area degli anziani.	Parziale eterogeneità delle aree a cui i servizi socio-educativi afferiscono.
Da quanti anni ricopre	I partecipanti possiedono, rispettivamente, in termini di esperienza: ▪ 10 anni;	L'esperienza maturata nel ruolo di coordinatore va

l'attuale ruolo professionale	▪ 10 anni; ▪ 7 anni; ▪ 10 anni; ▪ 4 anni; ▪ 15 anni; ▪ 8 anni.	da un minimo di 4 anni ad un massimo di 15 anni. La media corrisponde a poco più di 9 anni (9.14).
Ruolo professionale precedente	▪ Educatore senza titolo, animatore; ▪ 3 partecipanti hanno indicato il ruolo di Educatore Professionale; ▪ Assistente sociale; ▪ Animatore.	Parziale eterogeneità in merito al ruolo professionale rivestito precedentemente, con una prevalenza per il ruolo di Educatore Professionale.

Tabella 4.2 – Tabella riassuntiva dell'analisi descrittiva del campione. Ruolo professionale: Coordinatore dei servizi alla persona³⁷⁵

Proseguendo con l'analisi delle altre figure professionali coinvolte, queste ultime si distendono su più livelli di competenza. Infatti, è importante sottolineare come il/la Presidente di una Cooperativa si trovi al massimo livello e, dal versante opposto, si trovi l'Animatore sociale che rappresenta il livello più basso. Tra questi livelli troviamo una serie di figure intermedie che si susseguono e che rispondono a ruoli diversi, ossia il Responsabile dell'area socio-educativa, seguito poi dal Coordinatore tecnico organizzativo dei servizi, successivamente dal Coordinatore del singolo servizio e, infine, come figura di primo livello l'Educatore Professionale.

Nelle tabelle sottostanti (4.3, 4.4, 4.5, 4.6 e 4.7) viene offerto uno schema riassuntivo delle caratteristiche presenti. In questa sede, è importante sottolineare l'eterogeneità dei servizi citati, in particolar modo afferenti all'area della Salute mentale, delle dipendenze, della disabilità, della marginalità, degli anziani e anche i diversi titoli di studio posseduti. Infatti, seguendo sempre una riflessione per livelli di competenza e di ruolo, la Presidente possiede una Laurea in Pedagogia (vecchio ordinamento), il Responsabile dell'area socio-educativa possiede una Laurea Triennale in Assistente sanitario (LSNT-4), il Coordinatore tecnico organizzativo dei servizi possiede sia una Laurea Triennale in Filosofia (L-5), sia una Laurea

³⁷⁵ Elaborazione a cura dell'autore.

Triennale in Educatore professionale (LSNT-2). In merito alle Educatrici professionali, quest'ultime possiedono Lauree eterogenee, afferenti a diverse aree disciplinari, in particolare Educazione professionale (LSNT-2), Psicologia del ciclo di vita e dei contesti (LM-51), Educazione e Formazione (L-19) e Filosofia (L-5); mentre è presente un livello di discrepanza tra i titoli posseduti dagli Animatori sociali, ossia una Laurea Magistrale in Scienze dell'educazione degli adulti, della formazione continua e scienze pedagogiche (LM-57&85) e il titolo di Animatore sociale accreditato dalla Regione.

Presidente di una Cooperativa sociale (e di un Consorzio)	
Item	Dati
Genere	▪ Femminile
Titolo/i di studio posseduto/i	▪ Laurea in Pedagogia (vecchio ordinamento).
Organizzazione	▪ 1 Cooperativa sociale afferente all'area fiorentina Nord-Ovest.
Servizio	Servizi socio-educativi afferenti all'area disabili, anziani e fragilità sociale e all'area infanzia, adolescenza e giovani.
Da quanti anni ricopre l'attuale ruolo professionale	▪ Quasi 10 anni.
Ruolo professionale precedente	▪ Presidente e responsabile amministrativo di un'altra cooperativa.

Tabella 4.3 – Tabella riassuntiva dell'analisi descrittiva del campione. Ruolo professionale: Presidente di una Cooperativa³⁷⁶

³⁷⁶ Elaborazione a cura dell'autore.

Responsabile dell'area socio-educativa	
Item	Dati
Genere	▪ Maschile
Titolo/i di studio posseduto/i	▪ Diploma scientifico, Laurea Triennale in Assistente sanitario (LSNT-4).
Organizzazione	▪ 1 Consorzio afferente all'area fiorentina Nord-Ovest.
Servizio	Servizi socio-educativi afferenti all'area della salute mentale, della disabilità, anziani e all'area infanzia e adolescenza.
Da quanti anni ricopre l'attuale ruolo professionale	▪ Circa 12-13 anni.
Ruolo professionale precedente	▪ Educatore.

Tabella 4.4 – Tabella riassuntiva dell'analisi descrittiva del campione. Ruolo professionale: Responsabile dell'area socio-educativa³⁷⁷

Coordinatore tecnico organizzativo dei servizi	
Item	Dati
Genere	▪ Maschile
Titolo/i di studio posseduto/i	▪ Diploma classico, Laurea Triennale in Filosofia (L-5), Laurea Triennale in Educazione Professionale (SNT-2).
Organizzazione	▪ 1 Cooperativa sociale situata nell'area fiorentina sud-est.
Servizio	▪ Servizi socio-educativi afferenti all'area della salute mentale, delle dipendenze, della disabilità, della marginalità, degli anziani e all'area minorile.
Da quanti anni ricopre l'attuale ruolo professionale	▪ Circa 8 anni.
Ruolo professionale precedente	▪ Coordinatore dei servizi educativi area salute mentale.

Tabella 4.5 – Tabella riassuntiva dell'analisi descrittiva del campione. Ruolo professionale: Coordinatore tecnico organizzativo dei servizi³⁷⁸

³⁷⁷ Elaborazione a cura dell'autore.

³⁷⁸ Elaborazione a cura dell'autore.

Educatore Professionale		
Item	Dati	Codifica
Genere	▪ 4 partecipanti di genere femminile	/
Titolo/i di studio posseduto/i	▪ Laurea Triennale in Educatore Professionale Socio-sanitario (LSNT-2); ▪ Laurea Triennale in Scienze e Tecniche Psicologiche (L-24), Laurea Magistrale in Psicologia del ciclo di vita e dei contesti (LM-51); ▪ Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19); ▪ Laurea Triennale in Filosofia (L-5).	Eterogeneità nei percorsi di studio e formazione intrapresi. E' possibile sottolineare il possesso, da parte di tutti i partecipanti, del titolo di Laurea Triennale. Le aree di afferenza sono equamente suddivise in sanitaria, psicologica, educativa e umanistica.
Organizzazione	▪ 1 Cooperativa sociale situata nell'area fiorentina sud-est; ▪ 2 Cooperative sociali afferenti all'area Empolese.	Omogeneità nella distribuzione territoriale.
Servizio	▪ 2 Servizi socio-educativo afferenti all'area della Salute mentale adulti; ▪ 2 Servizi socio-educativi afferenti all'area della disabilità adulti;	Parziale eterogeneità delle aree a cui i servizi socio-educativi afferiscono.
Da quanti anni ricopre l'attuale ruolo professionale	Le partecipanti possiedono, rispettivamente, in termini di esperienza: ▪ 5 anni ▪ 15 anni ▪ 10 anni ▪ 15 anni	L'esperienza maturata nel ruolo di educatore va da un minimo di 5 anni ad un massimo di 15 anni. La media corrisponde a poco più di circa 11 anni (11,25).
Ruolo professionale precedente	▪ Non attinente all'area educativa, sociale e/o riabilitativa; ▪ Sempre svolto il ruolo di Educatore ▪ Educatore area infanzia ▪ Animatore, Educatore senza titolo.	Parziale eterogeneità in merito al ruolo professionale rivestito precedentemente, con una prevalenza per il ruolo di Educatore (seppur declinato in maniera diversa).

Tabella 4.6 – Tabella riassuntiva dell'analisi descrittiva del campione. Ruolo professionale: Educatore professionale³⁷⁹

³⁷⁹ Elaborazione a cura dell'autore.

Animatore sociale		
Item	Dati	Codifica
Genere	▪ 1 partecipante di genere maschile ▪ 1 partecipante di genere femminile	/
Titolo/i di studio posseduto/i	▪ Diploma in Dirigente di Comunità, Corso accreditato dalla Regione come Animatore sociale, Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19), Laurea Magistrale in Scienze dell'educazione degli adulti, della formazione continua e scienze pedagogiche (LM-57&85); ▪ Diploma Istituto Magistrale, Corso accreditato dalla Regione come Animatore sociale.	Entrambi i partecipanti possiedono il titolo di Animatore sociale, seppur sia presente uno "sbilanciamento" nel percorso formativo.
Organizzazione	▪ 1 Cooperativa sociale situata nell'area fiorentina sud-est; ▪ 1 Cooperativa sociale afferente all'area Empolese.	Omogeneità nella distribuzione territoriale.
Servizio	▪ 1 Servizio socio-educativo afferente all'area della Salute mentale adulti; ▪ 1 Servizio socio-educativo afferente all'area della disabilità adulti.	Parziale eterogeneità delle aree a cui i servizi socio-educativi afferiscono.
Da quanti anni ricopre l'attuale ruolo professionale	▪ Circa 9 anni ▪ 20 anni	L'esperienza maturata nel ruolo di animatore va da un minimo di 9 anni ad un massimo di 20 anni. La media corrisponde a poco più di circa 11 anni (14,50).
Ruolo professionale precedente	▪ Il/la partecipante dichiara che tale informazione non sia rilevante per il settore nel quale opera attualmente; ▪ Animatore sociale presso un'altra Cooperativa sociale.	Settore educativo.

Tabella 4.7 – Tabella riassuntiva dell'analisi descrittiva del campione. Ruolo professionale: Animatore sociale³⁸⁰

³⁸⁰ Elaborazione a cura dell'autore.

Capitolo V

Costruire e de-costruire: l'analisi dei dati e i risultati della ricerca

Il presente capitolo rappresenta l'analisi dei dati della ricerca condotta all'interno dei servizi rivolti alla persona. Come è stato possibile evincere dall'analisi del campione, quest'ultimo, in linea con l'approccio ecologico-naturalistico, ha subito un cambiamento sostanziale rispetto all'ipotesi iniziale e questo ha lasciato spazio ad una riflessione più complessa poiché non più circoscritta alla sola figura del Coordinatore, ma estesa alla filiera di figure professionali che lavorano all'interno dei contesti individuati e a stretto contatto con il Coordinatore stesso.

Per tale motivo, si è passati ad una analisi delle interviste semi-strutturate secondo i principi di codifica che stanno alla base del metodo della *Grounded Theory* che verrà presentato in apertura.

Successivamente, vengono presentati e discussi i risultati della ricerca suddividendoli secondo tre prospettive diverse: lo sguardo sul Coordinatore, lo sguardo verso gli altri professionisti e lo sguardo verso i percorsi universitari.

5.1 Il metodo di codifica e analisi dei dati: l'apporto della Grounded Theory

In linea con il disegno di ricerca presentato e con l'approccio metodologico adottato, è stato scelto il metodo della *Grounded Theory* per l'analisi dei dati ottenuti dalla raccolta delle interviste poiché ritenuto idoneo proprio alla luce del carattere esplorativo della ricerca qui presentata.

La *Grounded Theory* trova ampio utilizzo all'interno della ricerca educativa poiché rappresenta a pieno quella che è la natura di quest'ultima, ossia prettamente esperienziale.

A tal proposito, Luigina Mortari sottolinea come essa debba

«impegnarsi ad elaborare teorie a partire dall'esperienza [...] documentare le esperienze secondo quei criteri che garantiscono il rigore epistemologico della ricerca sul campo, e sulla base dei dati emersi rimodulare la teoria in modo che possa fare da riferimento ad ulteriori pratiche educative sempre più adeguate rispetto alla complessità del mondo dell'educazione»³⁸¹

Per far sì, quindi, che si generi induttivamente una teoria fondata sui dati, è necessario ricavare dagli stesse delle «informazioni descrittive»³⁸² che, una volta sottoposte all'analisi del ricercatore, costituiscono le fondamenta per lo sviluppo delle concettualizzazioni teoriche.³⁸³

La *Grounded Theory*, nonostante sia un metodo molto impiegato all'interno dell'area educativa, nasce prettamente in ambito sociologico, grazie al contributo dei sociologi americani Barney Glaser e Anselm Strauss³⁸⁴

La riflessione che orienta tale metodo e che può essere racchiuso nell'espressione «lasciare che siano i dati a parlare» si pone in contrasto con qualsiasi rigida impostazione teorica, risentendo dell'influenza di luoghi di origine e sviluppo afferenti a discipline epistemologiche diverse, come, ad esempio, il già citato Interazionismo Simbolico, la Scuola di Chicago³⁸⁵ e la Fenomenologia³⁸⁶.

Essa risulta particolarmente indicata e calzante in tutti quei settori in cui la ricerca stessa deve arrivare a generare delle indicazioni che siano operative e ciò è possibile proprio a partire dal significato che i soggetti attribuiscono al fenomeno di indagine. In altre parole, quest'ultima deve essere in grado di generare una teoria che sia «aderente» (*fit*), che sia «rilevante» (*relevant*) per l'area di indagine, «modificabile»

³⁸¹ Mortari, L., *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte*, «Studi sulla Formazione», Anno XII, I/II, 2009, p. 35.

³⁸² Glaser, B., *Theoretical Sensitivity*, Sociology Press, Mill Valley, CA., 1978.

³⁸³ Mortari, L., *op. cit.*, 2012.

³⁸⁴ *Ibidem*

³⁸⁵ La Scuola di Chicago è stata fondata dai sociologi Park, Burgess e McKenzie agli inizi del Novecento, rappresentando la prima scuola di Sociologia Urbana negli Stati Uniti, occupandosi di studiare, in particolare, tematiche sociali di rilevante importanza quali la devianza, la criminalità e il suicidio. Cfr. Mortari, L., *op. cit.*, 2012.

³⁸⁶ La Fenomenologia nasce all'interno della corrente filosofica dell'Esistenzialismo, il cui fondatore è il filosofo tedesco Husserl. Anch'essa ha visto la sua nascita intorno al Novecento ed ha influenzato, quindi, gli sviluppi delle discipline adiacenti alla Filosofia, ossia la Pedagogia e la Psicologia. Cfr. Mortari, L., *op. cit.*, 2012.

(*modificability*) in base ad altri contesti e che «funziona» (*it works*) rispondendo ai bisogni dei soggetti coinvolti nella ricerca³⁸⁷

E' importante ricordare che, come il disegno di ricerca rappresenta un elemento dinamico e in continua rivisitazione, anche il percorso offerto dalla *Grounded Theory* è un continuo *work in progress* permettendo un grado di riflessività e apertura tale da offrire sempre prospettive diverse e nuove alla ricerca.

Addentrando, quindi, nella spiegazione del processo di codifica adottato, risulta essenziale ripercorrere brevemente il disegno di ricerca alla luce della sequenzialità di passaggi offerti proprio dalla *Grounded Theory*.

Come sottolineato particolarmente da Luigina Mortari, il primo passo è rappresentato sicuramente dall'individuare un'area di indagine che sia poco approfondita e che risulti, quindi, inesplorata (o poco esplorata) o con un *background teorico* poco chiaro e definito, come nel presente caso. Il secondo passo, si concretizza nella formulazione della domanda di ricerca, ossia la cosiddetta *Grounded Theory Question* con l'obiettivo di indagare in profondità un solo aspetto interessante del fenomeno generale preso come punto di partenza. Dopo le varie revisioni della Letteratura, risultate non così tanto incisive, ma necessarie, è stato possibile compiere proprio tale operazione: passare da una domanda di ricerca di carattere molto generale ad una domanda di ricerca che fosse più circoscritta. E' proprio in tale assunto che si concentra la motivazione principale per la scelta del metodo *Grounded* per l'approccio all'analisi dei dati. Non è possibile dichiarare che non siano state condotte delle ricerche sul tema, (come dimostrano i progetti presentati all'interno del capitolo precedente per la definizione del modello e dello strumento di indagine), ma nessuna di esse è centrata sul bisogno realmente identificato, ossia la necessità di scoprire quale sia il ruolo del Coordinatore all'interno dei servizi alla persona e come esso possa declinarsi. Successivamente, quindi, dopo aver speso numerose energie nell'individuazione di un problema emergente e poco definito, risulta fondamentale – anche nel disegno della ricerca guidato dal metodo della *Grounded Theory* –

³⁸⁷ Tarozzi, M., *op. cit.* p. 68.

scegliere lo strumento adeguato alla raccolta dati, privilegiando le tecniche che si collocano all'interno della sfera qualitativa.³⁸⁸

L'intervista semi-strutturata, come visto precedentemente, è lo strumento di cui si avvale tale ricerca per la raccolta dei dati che, nelle prossime righe, verranno sviscerati secondo un processo di codifica rigoroso, ma allo stesso tempo flessibile.

Questa prima parte è stata di particolare importanza per ripercorrere il quadro generale della ricerca, unire ognuna delle parti di cui si compone – così da dissodare l'impatto disorientante che, in prima battuta essa può suscitare. Questo avviene poiché il processo di ricerca si compone di svariate, piccole, minuscole sfaccettature che trovano una loro collocazione nella visione di insieme.

Il vero e proprio processo di codifica dei dati prende avvio dopo la trascrizione delle interviste. E' stata effettuata una lettura integrale dell'intervista e successivamente una lettura delle singole domande (come, ad esempio, tutte le risposte alla domanda 4 di tutti i partecipanti etc), così da avere una panoramica completa e un primo inquadramento delle tematiche maggiormente ricorrenti. In questa prima fase di *Theoretical sampling*³⁸⁹, ossia di campionamento teorico sono state coinvolte le quattro interviste di *piloting* effettuate. Tale procedimento ha permesso, così, di modulare e *ri-settare* la traccia dell'intervista. Infatti, all'interno di un approccio, di una metodologia e, infine, di un metodo così fluido, non è possibile programmare a priori le fasi che compongono la raccolta dei dati poiché è ciò che emerge a indicare le tappe da seguire successivamente. In questo caso, una volta modificata l'intervista, è stato possibile continuare con la raccolta dei dati e dare loro una prima lettura seguendo nuovamente il percorso appena presentato³⁹⁰. Alla fine di tale processo si è potuti passare alla fase vera e propria di codifica, la quale si costituisce, come indicato da Tarozzi prima e da Mortari dopo, di tre azioni

³⁸⁸ Mortari, L., *op. cit.*, 2012.

³⁸⁹ *Ibidem*

³⁹⁰ Tale riflessione si colloca all'interno di quello che – *la Grounded Thoery* – definisce «campionamento a scelta ragionata», suggerendo dove il ricercatore deve dirigere lo sguardo per trovare i dati necessari a colmare i vuoti mancanti. Cfr. *Ibidem*.

principali volte a sviscerare i dati qualitativi «comparandoli, concettualizzandoli e categorizzandoli»³⁹¹: *Open coding*, *Axial coding* e *Theoretical coding*.³⁹²

Open coding

L'obiettivo di questa prima fase iniziale di esplorazione dei dati consiste nello sviscerare i dati attraverso la scomposizione e la frammentazione di alcune porzioni di testo. Proprio per cogliere la specificità del fenomeno, quindi, è necessario leggere attentamente le trascrizioni e prendere come punto di riferimento delle parole o delle brevi frasi che si ripetono all'interno di quel "paragrafo". Questa «molecolarizzazione»³⁹³ del testo, come descritta da Mortari, permette di individuare i concetti chiave che, volontariamente o involontariamente, gli intervistati ripetono all'interno di uno stesso paragrafo e che, quindi, ne identificano un punto di forza della stessa ricerca. Essi, possono ripetersi all'interno della stessa domanda o, in maniera longitudinale e trasversale, a più domande poste dall'intervistatore.

Questo primo step, quindi, riguarda è strettamente legato all'analisi del materiale raccolto così come è, senza avere ancora la pretesa di poter individuare delle teorie emergenti. Ciò che, invece, emerge sono i primi *nodes* che si articolano intorno alla tematica esplorata e che, come le radici di un albero, «si aprono in tutte le direzioni di senso possibili»³⁹⁴

Adesso, alle porzioni di testo assegnate, è il momento di assegnare ad ogni elemento individuato una «etichetta concettuale» che racchiuda o sottolinei in maniera particolare un passaggio significativo.

In questa fase sarebbe opportuno appuntarsi una descrizione dell'etichetta individuata che, all'interno del metodo, si costituisce come una vera e propria "parafrasi", quindi, una rielaborazione attraverso le parole del ricercatore, del senso racchiuso all'interno di quella specifica etichetta.³⁹⁵

³⁹¹ Strauss, A., Corbin, L., *op. cit.*, p. 62.

³⁹² Tarozzi, M., *op. cit.*, p. 84; Mortari, L., *op. cit.*, 2012, p. 153.

³⁹³ Mortari, L., *op. cit.*, 2012, p. 153.

³⁹⁴ Tarozzi, M., *op. cit.*, p. 84.

³⁹⁵ Mortari, L., *op. cit.*, p. 155.

Le etichette concettuali che complessivamente sono state individuate ammontano a 86, suddivise in 50 ricavate dall'analisi delle interviste rivolte ai coordinatori e 36 dalle interviste rivolte alle altre figure professionali.

Per agevolare la comprensione di questa prima fase di codifica, di seguito vengono proposte una delle tabelle riassuntive (5.1) che sono state elaborate a partire dal report di codifica generato dal software Atlas.ti 22 (versione demo).

Domanda: *Quali conoscenze, siano esse generali o specifiche, le sono richieste?*

Unità significative	Parafrasi	Etichette concettuali
[...] è chiaro che un po' di competenze anche nell'ambito della salute mentale sono richieste, quindi, insomma, conoscere le diverse patologie, i diversi tipi di approcci [...] [...] una serie di competenze sulla salute mentale e sulle disabilità. [...] è importante non solo conoscere i fondamenti legati alle problematiche che gli utenti hanno, ma anche come entrare in relazione con la loro persona, la loro storia e il loro mondo. [...] conoscere l'articolazione dei servizi, gli obiettivi, le finalità, il tipo di utenza. Fare una bella mappatura a livello nazionale. [...] conoscere le normative vigenti, come funziona la presa in carico, come si progetta a tutto tondo, dalla stesura di un piano educativo alla progettazione di un servizio.	Gli intervistati pongono maggiormente l'attenzione su un ventaglio di conoscenze, tecniche e specifiche, che comprende le seguenti aree: 1. La conoscenza delle diverse patologie e problematiche legate al contesto nel quale il coordinatore si trova impiegato (salute mentale, disabilità) 2. La conoscenza delle principali strategie per entrare in relazione con l'altro (dall'utenza al gruppo di lavoro. Questa prospettiva porta gli intervistati a compiere un aggancio immediato con le competenze associate a tali aree. Ad esempio, la gestione del gruppo, la collaborazione, la gestione del conflitto, l'ascolto e la mediazione. 3. La conoscenza dei servizi e del territorio, soprattutto in riferimento	1. Conoscenze psichiatriche e Salute Mentale; 2. Conoscenza delle diverse patologie e problematiche 3. Conoscenza del Sistema Sanitario Nazionale; 4. Conoscenza delle normative legate alla presa in carico; 5. Conoscenza delle normative legate ai servizi socio-educativi; 6. Conoscenze giuridico-sociali; 7. Conoscenze giuridico-economiche; 8. Conoscenza dei servizi e del territorio a livello nazionale; 9. Conoscenze socio-educative; 10. Entrare in relazione; 11. Conoscenza del mondo dell'altro; 12. Gestione del gruppo;

[...] sicuramente una serie di conoscenze normative legate ai servizi socio-educativi, al Sistema Sanitario Nazionale, al territorio [...] anche conoscenze legate al diritto del lavoro, giuridico-sociali. [...] gestire un gruppo di lavoro comporta saper entrare in relazione, che è vero che è una competenza, ma ad esempio, se si presenta un conflitto, sicuramente metterò in atto la mia competenza di ascolto, mediazione e risoluzione, ma agisco anche perché ho delle conoscenze sociali, educative a cui attingo che si trasformano in strategie di azione. [...] collaborare a stretto contatto anche con altri uffici, come quello amministrativo che si occupa degli aspetti, non solo burocratici, ma legati anche alle buste paghe, ai contratti ecc, presuppone che io sappia di cosa si sta parlando, quindi delle conoscenze economiche, forse. In generale credo che tutte le persone debbano aver chiara la questione contratti, stipendi, diritti, doveri, permessi, ferie, turni	all'articolazione degli stessi, agli obiettivi e alle finalità. 4. La conoscenza dei diversi approcci, il funzionamento del percorso e della presa in carico dell'utente. 5. Il punto precedente, si lega anche alla sfera delle conoscenze delle normative in vigore, in relazione al Sistema Sanitario Nazionale, ma anche in relazione e ai servizi sociali (e della cooperazione). Ampia importanza viene data alle conoscenze giuridico-sociali, al diritto del lavoro, alle conoscenze economiche in tema di contratti, stipendi, diritti, doveri, permessi, ferie e turni di lavoro.	13. Competenza di ascolto; 14. Competenza di mediazione; 15. Competenza di gestione del conflitto e risoluzione dello stesso; 16. Collaborazione 17. Progettazione 18. Stesura di un piano educativo
--	--	---

Tabella 5.1 – Campo 3 – *Conoscenze e competenze chiave*. Riassunto fase *Open coding*³⁹⁶

Nell'esempio appena presentato, le unità significative (indicate all'interno della prima colonna) rappresentano le porzioni di testo intercettate, dalle quali poi è stato

³⁹⁶ Elaborazione a cura dell'autore a seguito dell'analisi effettuata con il software Atlas.ti 22.

possibile selezionare alcune parole o brevi frasi che sono state/i contraddistinte/i con un colore diverso. Le parole che appartengono allo stesso colore vengono concettualmente considerate simili e, quindi, raggruppate all'interno della stessa etichetta concettuale (*conoscere i fondamenti legati alle problematiche, conoscere le diverse patologie – etichetta concettuale: conoscenze psichiatriche e Salute Mentale*).

Questo primo lavoro ci permette di cogliere i punti essenziali estrapolati dalle risposte degli intervistati compiendo un atto di “generalizzazione” poiché, come è visibile dalla tabella, alcuni concetti ed espressioni vengono ripetuti da più soggetti. Vista la numerosità delle domande da cui l'intervista si compone e visto anche l'intersecarsi di dimensioni molto sottili e sfumate, come, ad esempio, il concetto di conoscenza specifica e/o tecnica e competenza specifica e/o tecnica, si è preferito, in un primo momento, individuare le etichette concettuali per ogni domanda e, successivamente, generalizzare le etichette in maniera longitudinale tra tutte le domande dello stesso campo, contaminandolo.

Come sottolineato in apertura, l'approccio metodologico scelto, fedele alla tematica educativa individuata, permette di potersi muovere in maniera armonica tra le varie aree di cui l'intervista, e la ricerca stessa, si compone. Ciò che emerge, infatti, anche solo dallo sguardo della tabella qui proposta, è il sovrapporsi e il mescolarsi di dimensioni che gli intervistati hanno percepito come un tutt'uno. La domanda posta, in questo caso, è stata la seguente: *Quali conoscenze, siano esse generali o specifiche, le sono richieste?* Inevitabilmente, i partecipanti, si sono sentiti chiamati nel compiere un collegamento tra conoscenza e competenza, quest'ultima oggetto, però, della domanda successiva.

Alla fine di questa fase di codifica è importante «dimensionalizzare»³⁹⁷ il fenomeno richiamando l'attenzione sull'intensità con la quale gli intervistati hanno ripetuto le etichette concettuali, individuandone, così, la frequenza. Tale passo è necessario al fine di ricomporre l'ordine, di importanza, delle etichette concettuali e capire, nello specifico, quali sono gli aspetti e le dimensioni sulle quali i soggetti hanno posto maggiormente l'attenzione. Per tale motivo, la fase di analisi che, a breve, verrà

³⁹⁷ Mortari, L., *op. cit.*, p. 156.

descritta, ha visto, nella pratica, un lavoro di “accorpamento” misto tra le concettualizzazioni che, piano piano, sono emerse.

*Axial coding*³⁹⁸

Questa seconda fase di codifica e analisi dei dati mira a "guardare" e sintetizzare i dati emersi dalla fase precedente. E' il momento, quindi, di unire le etichette concettuali che appaiono ridondanti, dettagliare quelle che, invece, sembrano troppo vaghe al fine di creare delle categorie di riferimento, come è visibile all'interno della tabella 4.2.

Le categorie di riferimento che, in questo caso, sono complessivamente 8 e contengono al loro interno il raggruppamento delle etichette concettuali individuate precedentemente. Il fine ultimo è quello di pulire, mettere ordine tra i dati e mantenere una coerenza.

Domanda: *Quali conoscenze, siano esse generali o specifiche, le sono richieste?*

Unità significative	Parafrasi	Etichette concettuali	Categorie
[...] è chiaro che un po' di competenze anche nell'ambito della salute mentale sono richieste, quindi, insomma, conoscere le diverse patologie, i diversi tipi di approcci [...] [...] una serie di competenze sulla salute mentale e sulle disabilità. [...] è importante non solo conoscere i fondamenti legati alle problematiche che gli utenti hanno, ma anche	Gli intervistati pongono maggiormente l'attenzione su un ventaglio di conoscenze, tecniche e specifiche, che comprende le seguenti aree: 1. La conoscenza delle diverse patologie e problematiche legate al contesto nel quale il coordinatore si trova impiegato	1. Conoscenze psichiatriche e Salute Mentale; 2. Conoscenza delle diverse patologie e problematiche; 3. Conoscenza del Sistema Sanitario Nazionale; 4. Conoscenza delle normative legate alla presa in carico; 5. Conoscenza delle normative legate ai servizi socio-educativi;	3. Conoscenze tecniche

³⁹⁸ *Ibidem*

come entrare in relazione con la loro persona, la loro storia e il loro mondo. [...] conoscere l'articolazione dei servizi, gli obiettivi, le finalità, il tipo di utenza. Fare una bella mappatura a livello nazionale. [...] conoscere le normative vigenti, come funziona la presa in carico, come si progetta a tutto tondo, dalla stesura di un piano educativo alla progettazione di un servizio. [...] sicuramente una serie di conoscenze normative legate ai servizi socio-educativi, al Sistema Sanitario Nazionale, al territorio [...] anche conoscenze legate al diritto del lavoro, giuridico-sociali. [...] gestire un gruppo di lavoro comporta saper entrare in relazione, che è vero che è una competenza, ma ad esempio, se si presenta un conflitto, sicuramente metterò in atto la mia competenza di ascolto, mediazione e risoluzione, ma agisco	(salute mentale, disabilità); 2. La conoscenza delle principali strategie per entrare in relazione con l'altro (dall'utenza al gruppo di lavoro. Questa prospettiva porta gli intervistati a compiere un aggancio immediato con le competenze associate a tali aree. Ad esempio, la gestione del gruppo, la collaborazione, la gestione del conflitto, l'ascolto e la mediazione. 3. La conoscenza dei servizi e del territorio, soprattutto in riferimento all'articolazione degli stessi, agli obiettivi e alle finalità. 4. La conoscenza dei diversi approcci, il funzionamento del percorso e della presa in carico dell'utente.	6. Conoscenze giuridico-sociali; 7. Conoscenze giuridico-economiche; 8. Conoscenza dei servizi e del territorio a livello nazionale; 9. Conoscenze socio-educative;	2. Rapporti interpersonali 3. Conoscenze tecniche 3. Conoscenze tecniche 1. Funzioni e compiti 3. Conoscenze tecniche 1. Funzioni e compiti 2. Rapporti interpersonali
---	---	---	---

anche perché ho delle conoscenze sociali, educative a cui attingo che si trasformano in strategie di azione. [...] collaborare a stretto contatto anche con altri uffici, come quello amministrativo che si occupa degli aspetti, non solo burocratici, ma legati anche alle buste paghe, ai contratti ecc, presuppone che io sappia di cosa si sta parlando, quindi delle conoscenze economiche, forse. In generale credo che tutte le persone debbano aver chiara la questione contratti, stipendi, diritti, doveri, permessi, ferie, turni ecc...	5. Il punto precedente, si lega anche alla sfera delle conoscenze delle normative in vigore, in relazione al Sistema Sanitario Nazionale, ma anche in relazione e ai servizi sociali (e della cooperazione). Ampia importanza viene data alle conoscenze giuridico-sociali, al diritto del lavoro, alle conoscenze economiche in tema di contratti, stipendi, diritti, doveri, permessi, ferie e turni di lavoro.		2. Rapporti interpersonali 3. Conoscenze tecniche 1. Funzioni e compiti 2. Rapporti interpersonali 1. Funzioni e compiti 3. Conoscenze tecniche 1. Funzioni e compiti
--	--	--	--

Tabella 5.2 – Campo 3 – *Conoscenze e competenze chiave*. Riassunto prima fase
*Axial coding*³⁹⁹

*Theoretical coding*⁴⁰⁰

In quest'ultima fase, il percorso di codifica e analisi dei dati è definito e si è pronti per discutere le teorie emerse dalla ricerca sul campo.

E' questo il momento, quindi, di individuare una *Core category*, ossia una "categoria madre" che costituisce il nodo centrale di unione di tutte le categorie

³⁹⁹ Elaborazione a cura dell'autore a seguito dell'analisi effettuata con il software Atlas.ti 22 (versione demo).

⁴⁰⁰ Mortari, L., *op. cit.*, 2012.

individuare. Essa non corrisponde alla domanda di ricerca, ma ad un assunto che assume la funzione di “ombrello teorico-concettuale”, in altre parole, esprime un concetto chiave in grado di spiegare il fenomeno. Questa fase rappresenta il livello massimo di astrazione che il modello offre, permettendo di lasciar spazio all’evolversi di “nuove teorie e verità”.

Di seguito, quindi, viene proposta una tabella riassuntiva nella quale è possibile prendere visione della *Core category* individuata e delle categorie che la compongono. Quest’ultime sono state associate alle aree tematiche individuate grazie alle ipotesi di indagine e alla traccia dell’intervista. Esse rappresentano, infatti delle “macro-categorie” nelle quali poter racchiudere le categorie individuate.

La Tabella 5.3 riporta l’analisi dell’intervista somministrata ai Coordinatori, mentre la Tabella 5.4 si concentra esclusivamente sul campo 4 – *Percezione e aspettative sul ruolo del Coordinatore dei servizi alla persona*, offrendo una panoramica dei punti di vista in merito alle responsabilità, alle attività, alle conoscenze, alle competenze e, infine, alle prospettive di sviluppo di altri professionisti sul ruolo del Coordinatore.

Core category <i>Carta di identità del Coordinatore dei servizi alla persona</i>	
Aree intervista	Categorie ed etichette concettuali
Responsabilità principali e attività (funzioni, obiettivi, attività e rapporti interpersonali)	Categoria 1 “Funzioni e compiti” 1. Funzioni amministrativo-burocratiche 2. Funzioni gestionali e organizzative 3. Funzioni comunicativo-relazionali 4. Obiettivi pratico-pragmatici 5. Gestione formazione obbligatoria (obiettivi formativi) 6. Attività economico-giuridiche 7. Supervisione e gestione del servizio 8. Sicurezza e rispetto delle regole 9. Modulistica 10. Supervisione e gestione del gruppo di lavoro 11. Gestione degli imprevisti Categoria 2 “Rapporti interpersonali” 12. Confronto con altri professionisti del settore 13. Confronto con l’équipe medica 14. Confronto con i responsabili

	15. Confronto con altri coordinatori 16. Rapporto con l'utenza 17. Confronto con personale degli uffici amministrativi e delle risorse umane.
Conoscenze chiave (generali e/o specifiche)	Categoria 3 “Conoscenze tecniche” 18. Conoscenze dell'ambito sanitario e delle sue regolamentazioni 19. Conoscenze giuridico-economiche 20. Conoscenze giuridico-sociali 21. Conoscenze educativo-formative 22. Conoscenza dei servizi e del territorio a livello nazionale 23. Progettazione educativa
Competenze chiave (tecnico-specifiche e/o trasversali)	Categoria 4 “Competenze tecnico-specifiche” 24. Comunicazione efficace 25. Attitudine relazionale 26. Mantenimento clima disteso 27. Mediazione tra i professionisti 28. Forte capacità decisionale 29. Flessibilità personale 30. Capacità di adattamento ai contesti 31. Progettualità condivisa 32. Capacità di agganciare la motivazione al cambiamento Categoria 5 “Competenze trasversali” 33. Senso di responsabilità 34. Disponibilità 35. Consapevolezza 36. Cogliere la complessità
Contesti di apprendimento e potenziale di sviluppo delle conoscenze e delle competenze	Categoria 6 “Contesto lavorativo come luogo di apprendimento” 37. Esperienza sul campo 38. Difficile discernimento 39. Occasioni di studio e approfondimento 40. Intelligenza condivisa 41. Attitudine al confronto 42. Apertura ed accoglienza 43. Crescita esistenziale 44. Riconoscimento e valorizzazione dell'esperienza stessa (propria e altrui)
Università e prospettive di sviluppo	Categoria 7 “Formazione universitaria” <u>Criticità</u> 45. Iper-formazione teorica Categoria 8 “Implementazione e sviluppo della formazione universitaria” 46. Relazionarsi in maniera flessibile con gli altri

	47. Formazione alla consapevolezza professionale (consapevolezza anche del proprio ambito professionale) 48. Formazione mirata ai contesti e servizi 49. Formazione alla progettazione 50. Lavoro sulla motivazione
--	--

Tabella 5.3 – Individuazione della *Core category* e suddivisione delle categorie secondo le relative aree. Intervista rivolta ai Coordinatori dei servizi alla persona.

Core category <i>Percezione e aspettative sul ruolo del Coordinatore dei servizi alla persona</i>	
Aree intervista	Categorie ed etichette concettuali
Responsabilità principali e attività (funzioni, obiettivi, attività e rapporti interpersonali)	Categoria 1 “Funzioni e compiti” 1. Coordinare il gruppo di lavoro 2. Funzioni amministrativo-burocratiche 3. Sguardo sull’andamento generale del servizio 4. Gestione delle attività quotidiane 5. Monitoraggio e valutazione 6. Piani di qualità 7. Modulistica 8. Supervisione 9. Mantenimento di un clima disteso 10. Rafforzamento delle dinamiche positive del gruppo di lavoro Categoria 2 “Rapporti interpersonali” 11. Confronto con altre figure professionali 12. Confronto con i responsabili 13. Connessione e confronto con attori esterni
Conoscenze chiave (generali e/o specifiche)	Categoria 3 “Conoscenze teoriche” 14. Conoscenze comunicativo-relazionali 15. Project Management 16. Conoscenza degli obiettivi dei servizi 17. Conoscenza degli obiettivi pedagogici 18. Conoscenza delle teorie pedagogiche 19. Conoscenza di strategie di risoluzione dei conflitti 20. Conoscenza di strategie di monitoraggio e valutazione
Competenze chiave (tecnico-specifiche e/o trasversali)	Categoria 4 “Competenze tecniche” 21. <i>Leadership</i> 22. Autorevolezza 23. <i>Problem solving</i> 24. Organizzazione 25. Lavoro di gruppo

	26. Raggiungimento dell'obiettivo comune 27. Gestione del conflitto 28. Motivazione Categoria 5 “Competenze trasversali” 29. Disponibilità all'ascolto Categoria 6 “Contesto lavorativo come luogo di apprendimento” non presente
Prospettive di sviluppo professionale	Categoria 7 “Formazione universitaria” <u>Punti di forza</u> 30. Solidità delle conoscenze pedagogiche Categoria 8 “Implementazione e sviluppo della formazione universitaria” 33. Conoscenze di <i>Project Management</i> 37. Conoscenze economico-giuridiche 36. Competenze amministrativo-burocratiche e di <i>Management</i> 35. <i>Software</i> e programmi (come Excel) 34. Gestione dei gruppi di lavoro 35. Investimento sulla ricerca e sulle tesi in azienda

Tabella 5.4 – Individuazione della *Core category* e suddivisione delle categorie secondo le relative aree. Intervista rivolta ai professionisti.

La fase di codifica dei dati è, così, conclusa. Nei paragrafi successivi verranno discussi i dati che risultano maggiormente rilevanti ai fini della ricerca.

5.2 Verso una possibile definizione del ruolo del Coordinatore dei servizi alla persona: una rilettura dei modelli di conoscenze e di competenze

Dall'analisi dei dati qui proposta, è stato possibile ricavare una *Job Profile* relativa alla figura professionale del Coordinatore dei servizi alla persona. Quest'ultima è stata, appunto, esplorata secondo un approccio *triangolare*, quindi la restituzione dei dati, così come presentati nelle Tabelle precedenti (5.3 e 5.4), avverrà su due livelli, ossia la visione del Coordinatore stesso e la percezione del ruolo di Coordinatore da parte degli altri professionisti coinvolti.

La discussione di tali dati verrà suddivisa seguendo i campi dell'intervista i quali rappresentano anche le aree tematiche di approfondimento prese in esame.

Responsabilità principali e attività (funzioni, obiettivi, attività e rapporti interpersonali)

In merito a questa prima area, è possibile affermare quanto le funzioni e le attività intraprese dal Coordinatore dei servizi alla persona risentano, in realtà, di contaminazioni provenienti da ruoli diversi. In altre parole, la maggior parte degli intervistati ricopre più di un ruolo all'interno della stessa organizzazione e ciò provoca una rimescolanza di quelle che sono le attività che è chiamato a svolgere. In particolare, gli altri ruoli professionali ricoperti fanno riferimento ad un livello ugualitario (intermedio) o ad un livello superiore, come ad esempio, l'essere contemporaneamente Coordinatore dei servizi e Responsabile della Cooperativa, oppure Responsabile dell'Area della Salute mentale, Responsabile del personale per la Cooperativa, o Coordinatore dell'area socio-educativa.

Il dato inerente al ruolo professionale svolto precedentemente trova particolare rilevanza proprio in linea con lo sviluppo della carriera ascendente⁴⁰¹, tema precedentemente affrontato all'interno della Letteratura di riferimento. Tutti i Coordinatori intervistati hanno ricoperto, come antecedente all'attuale, il ruolo di Educatore (professionale, senza titolo, socio-educativo), di Operatore turnista o di Animatore sociale e, dopo un tempo più o meno variabile, sono stati promossi a Coordinatori dei servizi stessi. Dimensione che, come è stato approfondito all'interno del paragrafo 4.4 dedicato all'analisi del campione, non va di pari passo con il Titolo di Laurea posseduto (per la quasi totalità Triennale) con maggior prevalenza per l'area medico-sanitaria.

In merito alle funzioni che il Coordinatore riveste, tutti gli intervistati hanno individuato tre funzioni principali legate al proprio ruolo professionale, ossia delle funzioni amministrativo-burocratiche, le quali attività associate sono le seguenti: gestione del personale, programmazione ferie, sostituzioni, organizzazione turni e così via; delle funzioni gestionali e organizzative legate al servizio stesso come la

⁴⁰¹ Abhervé, M., Dubois, P., *op. cit.*, pp. 124-125.

programmazione delle attività, la gestione della cassa, del denaro ecc.; delle funzioni comunicativo-relazionali prettamente legate alla capacità del Coordinatore di saper gestire e supervisionare il gruppo di lavoro, risolvere i conflitti, motivare, guidare e ispirare i collaboratori al fine di raggiungere l'obiettivo comune, l'utenza e il rapporto con gli altri professionisti. Per tale motivo, gli obiettivi da raggiungere vengono indicati come pratico-pragmatici. Altre attività non menzionate precedentemente, ma che gli intervistati hanno rilevato come parte integrante del loro lavoro riguardano soprattutto la gestione del servizio e la sua supervisione, la gestione della formazione obbligatoria del personale, attività economico-giuridiche, soprattutto legate alla sfera contrattuale degli operatori con dei quali è il superiore, la sicurezza e il rispetto delle regole all'interno del servizio e dell'organizzazione, la gestione degli imprevisti e, infine, attività definite di "modulistica", ossia di riempimento di documenti di vario genere, sia di carattere educativo, sia di carattere burocratico.

A tal proposito, quindi, risulta interessante compiere una riflessione in merito alle relazioni interpersonali (interne ed esterne all'organizzazione stessa) che il Coordinatore tesse quotidianamente. Tra di esse spicca l'aspetto generale del confronto come postura professionale e la gestione di una serie di contatti, tra i quali i più frequenti risultano essere il gruppo di lavoro (composto da educatori e/o animatori, operatori residenziali e/o domiciliari), il rapporto con altri professionisti del settore (in questo caso si fa riferimento prevalentemente ad assistenti sociali e psicologi), il confronto con l'équipe medica (ossia il medico di base, lo psichiatra, medico della struttura, medico inviante, medico terapeutico, operatori dell'ASL), il confronto con i responsabili e la dirigenza (in tal caso vale la pena menzionare il responsabile di area e il responsabile delle risorse umane) e con altri coordinatori di servizi, il confronto con il personale degli uffici amministrativi e, infine, il rapporto con l'utenza e la famiglia.

Conoscenze chiave (generali e/o specifiche)

In merito alle conoscenze, la maggior parte degli intervistati ha posto l'attenzione maggiormente su una panoramica di conoscenze di tecnico-specifiche che possono essere facilmente suddivise per grandi aree tematiche.

Sicuramente, in primo luogo, è presente una forte dimensione legata alle conoscenze legate all'ambito sanitario e a quelle che sono anche le regolamentazioni in termini di presa in carico dell'utente. Quindi, gli intervistati non hanno ritenuto importante solo l'aspetto delle diverse patologie o problematiche di cui l'utente manifesta la propria sensibilità, ma anche, e soprattutto, alle norme legislative che regolano i servizi in connessione con le istituzioni e il territorio. In questo senso, quindi, esse sono sostenute da una conoscenza che è stata definita (in fase di coding) "giuridico-sociale" e "giuridico-economica", proprio perché esce di gran lunga dalla sfera educativa per abbracciare l'ambito legislativo. Di pari passo, i Coordinatori hanno espresso anche l'importanza di possedere un sapere relativo alla sfera contrattuale e alla gestione, quindi, delle risorse umane (ad esempio il Contratto Collettivo Nazionale, tema degli stipendi, dei diritti e dei doveri, l'economia del lavoro in generale).

Un altro aspetto rilevante sottolineato da più partecipanti riguarda la conoscenza dei servizi e del territorio, soprattutto in relazione all'articolazione degli stessi, agli obiettivi e alle finalità.

Gli intervistati reputano importante, nell'ambito educativo e formativo, possedere delle conoscenze in merito alle strategie da adottare per entrare in relazione e connessione con l'altro e per la gestione del gruppo di lavoro e delle dinamiche interne che spesso si creano.

Infine, i protagonisti pongono un accento importante sulla progettazione educativa e sulle conoscenze ad essa annesse.

Competenze chiave (tecnico-specifiche e/o trasversali)

Principalmente, gli intervistati suddividono le competenze tecnico-specifiche possedute in tre aree di riferimento, ossia:

- La dimensione della flessibilità e dell'adattabilità ai contesti e alle persone che vivono i contesti stessi. Adattabilità non solo in termini di comportamento, ma anche secondo una lettura di applicabilità delle conoscenze possedute;
- La dimensione dell'attitudine relazionale e la progettualità condivisa;

- La capacità di agganciare la motivazione al cambiamento.

In relazione, invece, alle competenze trasversali, quest'ultime sono state definite dai partecipanti più delle “attitudini e/o predisposizioni personali” e possono essere così sintetizzate:

- Affidabilità e responsabilità;
- Consapevolezza;
- Capacità di cogliere la complessità.

Contesti di apprendimento e potenziale di sviluppo delle conoscenze e delle competenze

In merito ai contesti di apprendimento, gli intervistati hanno sottolineato la difficoltà, in questi casi, di “fare un discernimento”, ossia compiere una divisione e separazione netta tra ciò che è stato appreso durante la vita lavorativa e cosa secondo altre modalità. Inoltre, anche facendo riferimento alla sfera professionale, sottolineano proprio la difficoltà di “suddividere gli anni lavorativi che si sovrappongono” e coglierne la dimensione formativa, in relazione anche alla molteplicità di ruoli ricoperti e in corso. L'esperienza sul campo rimane il canale preferenziale poiché è grazie a quest'ultima e ai contesti vissuti che si è in grado, non solo di acquisire conoscenze e competenze, ma di compiere una vera e propria crescita interiore. I contesti, quindi, per la quasi totalità degli intervistati rappresentano un canale di arricchimento dove alimentare una “intelligenza condivisa” in grado di trovare le migliori soluzioni grazie alle risorse di ognuno. Il riconoscimento, quindi, della propria esperienza, ma soprattutto di quella degli altri diventa una sorta di “guida spirituale”.

Per i partecipanti gioca un ruolo fondamentale anche la formazione formale, ma solo se si è capaci di adattare tali conoscenze a più contesti diversi, senza rimanere chiuso all'interno di una scatola.

5.3 La percezione del ruolo di Coordinatore: la lettura dei professionisti dell'Economia sociale

Responsabilità principali e attività (funzioni, obiettivi, attività e rapporti interpersonali)

In merito alle funzioni e alle attività, la totalità dei professionisti intervistati attribuisce al Coordinatore il ruolo di coordinare e supervisionare il gruppo di lavoro e di possedere uno sguardo sull'andamento generale del servizio. Anche in questo caso, subentra la funzione amministrativo-burocratica prettamente legata alle attività di gestione del personale (ossia, turnazioni, ferie, permessi, maternità, orari ecc) che è accompagnata ad una gestione delle attività quotidiane svolte all'interno del servizio. E' presente, anche in questo caso una dimensione legata alla redazione di una modulistica (non specificata) e dei piani qualità. Infine, in merito alla funzione comunicativo-relazionale, come nominata in precedenza, anche in questo caso gli intervistati individuano come compito del Coordinatore quello di mantenere un clima disteso e di rafforzare le dinamiche positive del gruppo. Una dimensione, invece, non citata dai Coordinatori stessi, ma sottolineata più volte dagli altri professionisti (sia di primo livello che superiori) riguarda il monitoraggio e la valutazione, ritenuto un aspetto fondamentale e non trascurabile. Riguardo, invece, le dinamiche relazionali e i rapporti interpersonali, i partecipanti dichiarano di veder impiegato il Coordinatore nel confronto con altre figure professionali (come ad esempio l'Educatore professionale, l'Animatore, l'Assistente sociale, lo Psicologo e – se presenti – i medici di riferimento), con i Responsabili (sia dell'area socio-educativa, sia di altri uffici – tra cui le risorse umane), la connessione con gli attori esterni e con il territorio e, infine, con l'utenza.

Conoscenze chiave (generali e/o specifiche)

Gli intervistati individuano alcune aree di conoscenza che guidano l'azione del Coordinatore e ne orientano anche il livello di competenza.

La conoscenza che maggiormente viene riscontrata dagli intervistati è quella progettuale per la pianificazione delle attività e di *Project Management*, insieme alla necessità di conoscere e seguire una linea comune in merito agli obiettivi

previsti dal servizio stesso e agli obiettivi pedagogici. Quest'ultima dimensione si trova a stretto contatto con la necessità di possedere, secondo i partecipanti, delle conoscenze pedagogiche (e comunicativo-relazionali) con l'obiettivo di saper cogliere l'individualità di ogni persona e instaurare così legami e relazioni efficaci e, contemporaneamente, possedere delle strategie di gestione e risoluzione dei conflitti.

Risuona, nuovamente, nella voce degli intervistati il possedimento di conoscenze legate alla valutazione (dei servizi, dell'andamento, del gruppo di lavoro ecc) e al monitoraggio.

Competenze chiave (tecnico-specifiche e/o trasversali)

Gli intervistati individuano un bacino ampio di competenze tecniche a fronte di quelle trasversali. Ne fanno parte, dunque:

- La capacità di lavoro di gruppo, di équipe, di saper fare squadra;
- Una capacità molto sviluppata di *Problem Solving*;
- Essere una persona motivata e saper motivare gli altri, enfatizzando ciò che ha funzionato oltre a ciò che invece ha generato conflitto o insoddisfazione;
- La competenza di *Leadership*, ossia saper guidare le persone verso il raggiungimento degli obiettivi comuni.
- La capacità di sapersi organizzare e di saper organizzare lo spazio e le azioni del gruppo di lavoro.
- Sapersi approcciare con "autorevolezza" nei confronti dell'utenza o dei collaboratori.

Tra le competenze, invece, delineate come fondamentali e che vengono ricollocate all'interno di tale categoria, è presente la disponibilità all'ascolto.

5.4 Le Università per lo sviluppo di competenze professionali

La dimensione qui presentata risulta di fondamentale importanza per richiamare l'attenzione sul legame stretto che esiste tra processo di professionalizzazione dei

professionisti (in questo caso educativo-formativi e socio-sanitari) e mondo universitario.

La tabella sottostante, infatti, restituisce una panoramica dei punti critici e delle azioni suggerite per lo sviluppo di competenze professionali da parte dei Coordinatori e degli altri profili professionali intervistati.

Coordinatore dei servizi alla persona	
Area intervista	Categorie ed etichette concettuali
Università e prospettive di sviluppo	Categoria 7 “Formazione universitaria” <u>Criticità</u> 45. Iper-formazione teorica Categoria 8 “Implementazione e sviluppo della formazione universitaria” 46. Relazionarsi in maniera flessibile con gli altri 47. Formazione alla consapevolezza professionale (consapevolezza anche del proprio ambito professionale) 48. Formazione mirata ai contesti e servizi 49. Formazione alla progettazione 50. Lavoro sulla motivazione
Altri professionisti	
Area intervista	Categorie ed etichette concettuali
Università e prospettive di sviluppo	Categoria 7 “Formazione universitaria” <u>Punti di forza</u> 30. Solidità delle conoscenze pedagogiche Categoria 8 “Implementazione e sviluppo della formazione universitaria” 33. Conoscenze di <i>Project Management</i> 37. Conoscenze economico-giuridiche 36. Competenze amministrativo-burocratiche e di <i>Management</i> 35. <i>Software</i> e programmi (come Excel) 34. Gestione dei gruppi di lavoro 35. Investimento sulla ricerca e sulle tesi in azienda

Tabella 5.5 – Campo 4 e 5 – Le Università per lo sviluppo di competenze professionali. Le linee di azione suggerite dagli intervistati.

In particolare, i Coordinatori intervistati riconoscono all’Università di oggi una criticità che si fa “voce comune”, ossia la “troppa iper-formazione teorica” a

discapito di dimensioni interpersonali e intrapersonali ritenuti di maggior importanza per il ruolo di Coordinatore.

Gli stimoli e le sollecitazioni relative alle linee di azione che le Università potrebbero implementare si fanno portavoce di un filo rosso comune, ossia “formare alla consapevolezza professionale”. Conoscere il proprio ambito di intervento, la postura che il ruolo professionale richiama, capire quale sia, all’interno di un contesto dove ci si muove in maniera armonica e unitaria, quale sia il proprio “pezzettino”. O, per utilizzare ancora una espressione estrapolata dalle interviste “capire fin dove arrivo io e fin dove arrivi tu”.

Tra le altre azioni suggerite troviamo una dimensione formativa più mirata e contestualizzata ai servizi e alla loro progettazione e organizzazione.

In merito, invece, alla dimensione più di carattere relazionale e trasversale, troviamo la necessità di cogliere la flessibilità delle relazioni, del contatto con l’altro, del saper trovare il canale più idoneo per connettersi con l’altro.

Di altro canto, si pongono gli altri professionisti, i quali sottolineano la solidità delle conoscenze pedagogiche offerte a discapito dell’area manageriale di programmazione che risulta, ai loro occhi, un aspetto da implementare. Così come le già citate conoscenze economico-giuridiche e le competenze amministrativo-burocratiche e di *Management*.

A livello trasversale, gli intervistati propongono un investimento maggiore sulla ricerca sociale e sui percorsi di tesi aziendali al fine di mettere in connessione, sempre di più, il mondo universitario con quello del lavoro e, in particolar modo, dell’Economia sociale.

Alle Università viene chiesto, inoltre, di supportare lo sviluppo di competenze relazionali che si identificano nella gestione delle dinamiche dei gruppi, piuttosto che nella capacità flessibile di entrare in relazione con altre persone e con altri professionisti del settore (e non).

Capitolo VI

Conclusioni, implicazioni e prospettive future⁴⁰²

Il lavoro di ricerca qui presentato concentra porta alla luce, principalmente, due riflessioni, sulle quali vale la pena spendere due parole nelle ultime battute. In primo luogo, si evince l'esistenza di una multidisciplinarietà professionale del ruolo del Coordinatore (e anche degli altri professionisti) e la necessità di una consapevolezza professionale che accompagni la professione in oggetto.

Alla luce, quindi dei dati analizzati, il campione si compone, come visto all'interno del Capitolo 4, di Coordinatori dei servizi alla persona (tra cui l'80% appartenente al genere femminile) che operano all'interno dei servizi socio-educativi che prevalentemente investono il settore della disabilità adulti e, in maniera minore, il settore della salute mentale e degli anziani. In merito al titolo di studio posseduto, è presente una grande eterogeneità dei percorsi formativi da loro frequentati. Riassumendo, infatti, la maggior parte dei partecipanti possiede una Laurea Triennale afferente all'area sanitaria tra cui Educatore professionale socio-sanitario (3) e Logopedia (1). Un solo partecipante possiede una Laurea Triennale inerente all'area educativa e formativa, nello specifico in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19). Riguardo al settore sociale e giuridico, due dei partecipanti possiedono una Laurea Triennale in Servizio sociale (L-39) e in Scienze Politiche (L-36). L'esperienza maturata nel ruolo di coordinatore va da un minimo di 4 anni ad un massimo di 15 anni, componendo una media di circa 9 anni; mentre i ruoli professionali rivestiti precedentemente sono di primo livello, tra i quali emerge, in particolare, la figura dell'educatore professionale (in linea con il percorso di Formazione), segue poi l'animatore e, infine, l'assistente sociale.

Questo dato conferma uno dei fenomeni che maggiormente investe il tessuto sociale, ossia lo sviluppo di carriera ascendente (da un primo livello a posizioni più

⁴⁰² Il presente capitolo è oggetto di pubblicazione all'interno del volume Boffo, V., Togni, F., (a cura di), *Esercizi di ricerca*. Firenze: Firenze University Press (in corso di pubblicazione).

elevate). L'esistenza e il possesso del titolo specificamente rivolto al coordinamento non sembra avere una rilevante importanza.

Ciò che risulta fondamentale riguarda la relazione tra sviluppo delle competenze e l'apprendimento nei contesti, infatti, la maggior parte degli intervistati sottolinea una grande difficoltà nel discernere, in maniera chiara e netta, quali competenze siano state sviluppate durante la vita lavorativa e quali di esse, invece, siano state sviluppate in altri contesti, o informali e non formali. Tutti gli intervistati vivono il luogo di lavoro come un'opportunità per stimolare l'intelligenza condivisa, riconoscendo l'esperienza degli altri, facendola propria.

Nelle fasi conclusive, risulta quindi calzante, un riferimento agli autori classici che hanno sottolineato, più di tutti, il legame esistente tra contesto e apprendimento. È possibile trovare, quindi, nelle loro parole, un collegamento tra la loro esperienza e il già citato *Experiential Learning*⁴⁰³, così come Dewey (1949/1938) evidenzia quanto il nesso tra conoscenza ed esperienza riveli la sua natura educativa e riflessiva, proprio perché è la capacità di apprendere dall'esperienza stessa che forma e fonda il pensiero⁴⁰⁴.

In merito ad una analisi più approfondita riguardo le conoscenze e le competenze, non stupisce che esse siano inevitabilmente collegate sia all'area economico-sociale sia all'area educativo-pedagogica. Ciò che però vale la pena sottolineare in questa sede è il peso che gli intervistati hanno dato alle aree appena citate. Come è possibile vedere nella figura di seguito (Figura 6.1), le conoscenze legate alla legislazione del lavoro, sociale e sanitaria predominano sul sapere pedagogico. Risulta importante, però, sottolineare che tutti i partecipanti hanno definito la conoscenza educativo-pedagogica come essenziale sia per lo sguardo con il quale le attività dei servizi vengono portate avanti, sia per la riflessione continua che ne scaturisce. “Sapere come funziona il lavoro, quali sono le leggi, non è sufficiente per avere una visione completa di quel lavoro. Manca un pezzetto”.

Nel caso delle competenze, invece, è chiaro (dalla Figura 6.1) come sia presente maggiormente un equilibrio tra quelle che sono le competenze “organizzative e di *leadership*”, che caratterizzano l'area del *Management*, e le competenze

⁴⁰³ Kolb, D. A., *op. cit.*

⁴⁰⁴ Dewey, J., *op. cit.*

“comunicativo-relazionali” che, invece, caratterizzano l’area educativo-formativo-pedagogica.



Figura 6.1 – Area 3: Le conoscenze e competenze chiave emerse dall’analisi dell’intervista⁴⁰⁵

Seguendo tale prospettiva, quindi, appare come doveroso introdurre un parallelismo con il quadro dei *Learning outcomes* individuati dalla Ricerca Tecno-D Pedagogia⁴⁰⁶, promossa da ANVUR - Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca in collaborazione con 10 Università italiane, che ha preso avvio nell’anno 2017.

Da tale analisi emerge come molti siano gli aspetti in comune con il quadro delle conoscenze e delle competenze proposto dalla Ricerca Tecno-D, tra cui il legame tra conoscenze pedagogiche – competenze comunicativo relazionali e *Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi* (Obiettivo Formativo Finale n. 4), conoscenze economico-legislative – competenze organizzative e di *Leadership e Management delle organizzazioni educative e formative* (Obiettivo Formativo Finale n. 6). Sicuramente tutto rientra all’interno del grande ombrello *Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi*

⁴⁰⁵ Elaborazione a cura dell’autore.

⁴⁰⁶ Già precedentemente citato all’interno del Capitolo 1, in particolare all’interno del paragrafo 2.1 *Il coordinatore tra classificazioni, funzioni e compiti: una lettura globale.*

educativi e formativi e sviluppare la identità professionale (Obiettivo Formativo Finale n.1).

Le competenze trasversali maggiormente sottolineate dagli intervistati sono state per lo più le seguenti: fiducia, responsabilità, disponibilità; flessibilità e adattabilità; comunicazione efficace; motivazione al cambiamento; apertura e accoglienza.

Un altro dato rilevante e inaspettato riguarda l'organizzazione fisica del lavoro e dello spazio. La maggior parte dei coordinatori, infatti, ha tratto grande beneficio dallo *smart working*, soprattutto per la gestione amministrativa che il ruolo richiede, e conferma la necessità di mantenere una modalità ibrida.

Una riflessione finale riguarda, il potenziale di sviluppo delle competenze professionali (nell'area educativo-formativa) che le università possono supportare. Molti degli intervistati, infatti, ritengono che “formare alla consapevolezza professionale” sia fondamentale per delineare il proprio ambito di intervento. Essere consapevoli del proprio ruolo permette, infatti, una maggior comunicazione all'interno del gruppo di lavoro e un più rapido raggiungimento del risultato prefissato. Difatti, la seconda linea di sviluppo suggerita dagli intervistati richiama “l'insegnare la multi-professionalità”, ossia la presa di coscienza che ogni figura educativa si interfaccia e collabora quotidianamente con una moltitudine di figure professionali: è importante capire “dove arrivo io e dove arrivi tu” per “arrivare tutti insieme al traguardo”. Saper lavorare in gruppo e, soprattutto all'interno delle équipes multidisciplinari, rimane, quindi, un nodo centrale che sottolinea, nuovamente, l'importanza delle competenze comunicativo-relazionali e trasversali. Questa visione del legame tra professionalità e consapevolezza professionale implica una riflessione sul concetto di “confine”, termine che emerge in maniera sostanziale dalle parole degli intervistati. Infine, il tema della consapevolezza, riporta all'attenzione proprio una postura riflessiva che, come anticipato precedentemente, deve essere propria delle azioni educative.

Tra i suggerimenti avanzati dai coordinatori sono presenti anche alcuni riferimenti all'aspetto più “didattico” che principalmente possono essere racchiusi all'interno delle definizioni di “progettazione condivisa” e “strumenti per l'organizzazione del lavoro”. L'aspetto della progettazione dei servizi, delle attività, del lavoro condiviso, è parte integrante ed essenziale. Tale considerazione mette in luce un

forte legame con l'Obiettivo Formativo Finale n. 3, sempre della ricerca Tecno-D Pedagogia, ossia Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi.

Il punto di vista dei protagonisti offre, quindi, una panoramica reale e concreta (poiché situata all'interno del contesto) in merito alle conoscenze, alle competenze, alla postura e ai bisogni emergenti che investono la professione in oggetto e ne definiscono il ruolo.

In conclusione, è doverosa una riflessione in merito a quello che può essere considerato l'apporto di innovazione che la ricerca offre e quello che è l'impatto, accompagnata dall'individuazione dei limiti e delle prospettive di ampliamento.

Come si evince dalla revisione della letteratura qui presentata, sicuramente la tematica della professionalizzazione non può essere letta ed approfondita con l'apporto di una sola area disciplinare, ma necessita di un inquadramento legislativo, sociale, storico ed economico. Visione che si pone in linea anche con la figura professionale (so)oggetto dello studio, ossia il coordinatore. In questo caso specifico, il riferimento riguarda le diverse aree professionali a cui esso può afferire, così come la disciplina del "*Management* Formativo" nella quale il professionista si muove che delineano la necessità di possedere competenze che siano pedagogico-relazionali e organizzativo-manageriali allo stesso tempo. Riflessione sottolineata dall'analisi e dall'interpretazione dei dati raccolti, i quali restituiscono una panoramica delle conoscenze e delle competenze possedute dai coordinatori, insieme al bisogno di consapevolezza professionale. L'altro aspetto rilevante a cui la presente ricerca si lega, è il problema sociale, rispondendo, seppur in maniera non completamente esaustiva, ad una richiesta emergente di definizione dei profili professionali dell'educazione e della formazione di secondo livello, inserendosi all'interno dell'attuale dibattito legislativo.

Il territorio di riferimento a cui si ancora la ricerca non è nuovo, ossia il mondo delle cooperative sociali, ma parlare di servizi socio-educativi non rivolti all'area minorile, ma bensì alla popolazione adulta, risulta di fondamentale importanza, con la speranza che la riflessione qui proposta possa costituire un primo tassello proprio per intraprendere un cammino all'interno di un'area sicuramente meno esplorata.

In merito al rapporto tra formazione e professionalizzazione risulta importante sottolineare come la professionalizzazione sia un processo che si costruisce grazie all'interazione con il contesto lavorativo, ma che prende avvio da un percorso di formazione universitaria che dovrebbe essere specifica e trasversale al tempo stesso. L'impatto che la ricerca si pone di offrire, non è rivolto solo al contesto sociale, ma dirige lo sguardo verso un miglioramento della filiera delle Lauree Magistrali 50, 57, 85 e 93. Tale prospettiva è stata affrontata attraverso il suggerimento di alcune linee di sviluppo orientate a formare i professionisti del futuro "alla consapevolezza professionale, al confine e alla meta-riflessione sull'azione educativo-formativa".

Sicuramente il principale limite, che si pone come una possibilità futura, riguarda la limitatezza, e in questo caso si fa riferimento, quindi, all'opportunità di ampliare il campione di professionisti da coinvolgere all'interno della ricerca. Insieme ad esso l'aspirazione ad estendere il contesto empirico della ricerca, proponendo un approfondimento non solo radicato nel territorio toscano, ma comprendendo anche il resto d'Italia. Infine, un'altra interessante possibilità riguarda la contaminazione e l'integrazione di altri metodi e strumenti di ricerca, siano essi quantitativi e/o qualitativi, come l'utilizzo di questionari o lo svolgimento di *focus group*, proprio a supporto delle interviste semi-strutturate in profondità qui proposte.

Riferimenti bibliografici

Abel, R.L., *Comparative Sociology of Legal Professions: An Explonatory Essay*, «American Bar Foundation Research Journal» 5 (1), 1985, pp. 1-79.

Abhervé, M., Dubois, P., *La difficile professionalizzazione delle occupazioni nei servizi alla persona*, «Sociologia del lavoro» 113, 2009, pp. 124-125.

Abbott, A., *Jurisdictional Conflicts: A New Approach to The Development of The Legal Professions*, «American Bar Foundation Research Journal» 6 (2), 1986, pp. 187-224.

Abbott, A., *The System of Professions: An Essay on The Division of Expert Labor*, Chicago, Chicago University Press, 1988.

Algahtami, A., *Are Leadership and Management Different? A Review*, «Journal of Management Policies and Practices» 2 (3), 2014, p. 80-100.

Amerio, P., *Fondamenti teorici di psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1995.

Ardone, R., Charolanza, C., *Relazioni affettive: i sentimenti nel conflitto e nella mediazione*, Bologna, Il Mulino, 200.

Argyris, C., Schön, D., *Organizational Learning: A theory of action perspective*, New York, McGraw-Hill, 1978.

Bahl, A., Dietzen A. (edited by), *Work-based Learning as a Pathway to Competence-based Education. A UNEVOC Contribution*, Vocational Education and Training Reports, Bonn, 2019.

Barco Serrano, S., Hahn, G., Pastorelli, G., *A Better Future. Results of the Network for Better Future of Social Economy*, Ministry of Regional Development, Warsaw, 2012.

Bateson, G., *Mente e natura, un'unità necessaria*, Milano, Adelphi, 1984.

Bartoli, G., Menegatti, V., Ranieri, C., *La riforma del terzo settore e il sistema di registrazione degli enti non profit*, Isfol, «Rivista Amministrazione in Cammino», 2016.

Bass, B.M., Riggio, R.E., *Transformational Leadership*, New York, Psychology Press, 2005.

Becciu, M., Colasanti, A.R., *La Leadership educativa*, «Rassegna CNOS» 2 (103), 2013, pp. 97-108.

Bellini, A., Casano, L., Maestripieri, L., Mariotti, I., Melacarne, C., Tiraboschi, M. (a cura di), *Le parole e i concetti del lavoro che cambia*, «Professionalità Studi» .4, Ottobre-Dicembre, 2020.

Bencivenga, M.E., dissertazione su “*Le Cooperative Sociali: l’esperienza del Centro polifunzionale integrato*”, Università degli Studi di Macerata, Dipartimento di Matematica, Informatica ed Economia – DIMIE, 2016.

Bennis, W., *An Invented Life: Reflections on Leadership and Change*. New York, Perseus Books Group, 1994.

Bennis, W., Townsend, R., *Reinventing Leadership*, London, Judy Piatkus, 1995.

Bertagna, G., *Le Scienze dell’educazione e/o della formazione e la Pedagogia come scienza. Una prospettiva epistemologica italiana*, «La Nuova Secondaria Ricerca» 10, 2018, pp. 13-26.

Bernhart, J., Gunsch, R., Promberger, K., Tragust, K., *Innovazioni nel Management sociale. Tendenze di sviluppo, approcci e esperienze*, Milano, Franco Angeli, 2006.

Bertagna, G., Scaratti, G., Tiraboschi, M., *Le competenze abilitanti per Industria 4.0* (Prima Parte), «Professionalità studi» 1, Settembre 2017.

Biasin, C., *Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo, EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, «Saggi, Metis – Modelli educativi. Temi, indagini e suggestioni», 2015, pp. 0-0.

Bifulco, L., Facchini, C. (a cura di), *Partecipazione sociale e competenze. Il ruolo delle professioni nei Piani di Zona, Transizioni e politiche pubbliche*, Milano, Franco Angeli, 2013.

Biggar, E., *Training Activities and Engagement with Qualifications in the Social Economy: A Summary*, SQA-Scottish Qualifications Authority, Glasgow, 2006.

Bilancia, P., *Modelli innovativi di governance territoriale. Profili teorici e applicativi*, Milano, Giuffrè, 2011.

Birchall, J., Hammond, L., *Resilience of the Cooperative Business Model in Times of Crisis*, ILO – International Labour Organisation, Geneve, 2009.

Blumer, H., *What is Wrong with Social Theory?*, «American Sociological Review» 19 (1), 1954, p. 7.

Boffo, V., *Training and Professionalisation Pathways: A Comparative Analysis*, In A., Strauch, M., Radtke, M., Lupou, R., *Flexible Pathways Towards Professionalisation: Senior Adult Educators in Europe*, 2010, pp. 39-52.

Boffo, V., Federighi, P., Torlone, F., *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom (SALM)*, Firenze, Firenze University Press, 2015.

Boffo, V., *Lifelong Learning and Higher Education: to Build Professions for the Future*, «Pedagogia oggi» 2, 2017, pp. 159-174.

Boffo, V., Fedeli, M., *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*, Firenze, Firenze University Press, 2018.

Boffo, V., Han, S., Melacarne, C., *Adult Education Perspectives in a Changing World: from the Learning to the Job Competences*, «Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete» 19 (2), 2019, pp. 1-9.

Boffo, V., *La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare» 2, 2020, pp. 27-51.

Boffo, V., *Complessità e semplicità: epistemologie per il futuro della formazione*, «Nuova Secondaria» 10, 2021, pp. 69-79.

Boffo, V., Galeotti, G., *Employability e Alta Formazione. una ricerca empirica con gli studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche dell'Università di Firenze* In F.J. Hinojo Lucena, S.M. Arias Romero, M.N. Campos Soto, S. Pozo Sanchez, *Innovación e investigación educativa para la formación docente*, Madrid, Dykinson, 2021.

Bologna Working Group on Qualifications Framework, *A framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Copenhagen, 2005.

Borzaga C. (a cura di), *Capitale umano e qualità del lavoro nei servizi social. Un'analisi comparativa tra modelli di gestione*, Roma, Fondazione Italiana per il volontariato, 2000.

Borzaga, C., Defourney, J. (edited by), *The Emergence of Social Enterprise*, London-New York, Routledge, 2001a.

Borzaga, C., Defourny, J. (edited by), *L'impresa sociale in prospettiva europea*, New York, Routledge, 2001b.

Borzaga, C., Carini, C., *La cooperazione sociale: dinamica economica ed occupazionale tra il 2008 e lo 2013*, Euricse, 2014.

Boyatzis, R., *The competent Manager: a Model for Effective Performance*, Hoboken, John Wiley & Sons, 1982, p. 12.

Boyd, R.D., Apps, J.W., *A conceptual model for adult education*. In R.D. Boyd, J.W. Apps (edited by), *Redefining the discipline of adult education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1980, pp. 100-101.

Bruni, L., Zamagni, S., *L'economia civile*, Bologna, Il Mulino, 2015.

Buccolo, M., *Ricerca e strategie di azione per il riconoscimento delle professioni educative e formative*, «Lifelong Lifewide Learning» 15, 2019, pp. 9-22.

Buckingham, H., Teasdale, S., *Job Creation Through the Social Economy and Social Entrepreneurship*, OECD, Paris, 2013.

Burnard, P., *Experiential learning: Some theoretical considerations*, «International Journal of Lifelong Education», 7 (2), 2006, pp. 127-133.

Calliero, C., *Lavoro ed economia della conoscenza*, «Organizzazione, tecnologia, persone», Vol. 2, Milano, Franco Angeli, 1999.

Carillo, M.R., Zazzaro, A., *Innovazione, ricerca della rendita e prestigio sociale: verso una teoria dinamica delle professioni*, «Il Mulino – Riviste Web» 3, pp. 363-389.

Casano, L., Tiraboschi, M., *Bilateralità e formazione*, «Professionalità studi» 2, Novembre-Dicembre, 2017.

Casano, L., *Nuove tutele, capacità e competenze nei mercati transizionali del lavoro*, «Professionalità studi» 1, Gennaio-Marzo, 2020.

Castiello d'Antonio, A., *L'assessment delle qualità manageriali e della leadership. La valutazione psicologica delle competenze nei ruoli di responsabilità organizzativa*, Milano, Franco Angeli, 2013.

Cavaliere, V., Boffo, V., *The Learning way. Aspetti meta-cognitivi dell'apprendimento esperienziale*. «Prospettive in organizzazione» 5, 2016, pp.0-0.

Charmaz, K., *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, London, Sage, 2006, p. 17.

Chiosso, G., *Dalla pedagogia della "società educante" al Rapporto Faure*, 1998a, pp. 90-107.

Chiosso, G., *La “società educante” negli anni Settanta tra educazione permanente e descolarizzazione*, «Pedagogia e Vita» 3, 1998, pp. 58-79.

CIRIEC-International Centre of Research and Information on the Public, Social and Cooperative Economy, *The Social Economy in the European Union*, European Economic and Social Committee (EESC), Brussels, 2012.

Ciucciiovino, S., Casano, L., Tomassetti, P., *Professionalità e contrattazione collettiva*, «Professionalità studi» 1, Settembre-Ottobre, 2018.

Cocoza, A., Da capo d'istituto a leader educativo nella scuola dell'autonomia, In F., Susi (a cura di), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*, Roma, Armando, 2000.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., *Research Methods in Education*, London, Routledge, 2007.

Colasanto, M., *Processi di professionalizzazione e condizione di lavoro dipendente. Indicazioni e problemi per un approccio empirico*, «Vita e pensiero», Milano, Università del Sacro Cuore di Milano, pp. 338-358.

Colombo, M., Prodi, E., *Formazione, apprendimento, innovazione*, «Professionalità studi» 2, Aprile-Giugno, 2020.

Corbetta, P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 1999.

Corbucci, M., Salerni, A., Stanzione, I., *Professioni educative a confronto nella complessità: quali percorsi formativi e lavorativi?*, «Lifelong Lifewide Learning» 17 (38), pp. 258 – 281.

Cornacchia, M., *Teorie di management e organizzazione della scuola*, Milano, Unicopli, 2010.

Council of Europe, *Better Education for better Democracies*, Council of Europe, Bruxelles, 2018, p. 8.

Creswell, J.W., Garrett, L.A., *The “movement” of mixed methods research and the role of educators*, «South Africa Journal of Education» 28, 2008, pp. 321-333.

Crow, L.D., Crow, A., *Educational Psychology*, New York, American Book Co, 1983.

Daddi, D., *Definire l'identità professionale del coordinatore dei servizi educativi: una ricerca esplorativa all'interno del territorio toscano*, «Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education» 10, 2021, pp. 42-51.

Davies, P., *What is evidence-based education?*, «British Journal of Educational Studies» 47 (2), 1999, pp. 108-121.

Davies, A., Fidler, D., Gorbis, M., *Future Work Skills 2020*, Palo Alto, Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute, 2011.

De Ambrogio, U., Casartelli, A., Cinotti, G., *Il coordinatore dei servizi alla persona*, Roma, Carocci Editore, 2020.

Del Gobbo, G., Federighi, P., *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, Attori e sistemi della formazione, Firenze, Editpress, 2021.

Della Porta, D., *L'intervista qualitativa*, Bari, Laterza, 2010.

Delors, J., *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997.

Demerath, P., *The science of context: modes of response for qualitative researchers in education*, «International Journal of Qualitative Studies in Education» 19 (1), 2006.

Demetrio, D., Gherardi, S., Montesano Fabbri, D., *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, Roma, Carocci Editore, 1994.

Depedri, S., Tortia, E. C., Carpita M., *Feeling satisfied by feeling motivated at work: Empirical evidence in the Italian social services sector*, In J. Heiskanen, H.

Henr, P. Hytinkoski (edited by), *New Opportunities for Cooperatives: New Opportunities for People*, Mikkeli, University of Helsinki, 2012, pp. 136-153.

Dewey, J., *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.

Dilthey, W., *Introduzione alle scienze dello spirito*, Milano, Bompiani, 2007, pp. 69-71.

Di Stefano, G., Manerchia, F., Pantaleo, A., Liga, A., *Identità in transizione. Il senso di sé personale e professionale in rapporto al cambiamento organizzativo*, «Entografia dell'interazione quotidiana. Prospettive cliniche e sociali» 12 (2), 2017, pp. 136-155.

English, F. (1975), *I contratti triangolari e multipli*, In S. Munari (a cura di) *Essere terapeuta. La Vita Felice*, Milano, 1985, pp. 224-45.

Epifani, S., *Business Community: gestire il Capitale Intellettuale nella Net Economy*, Milano, Franco Angeli, 2003, p. 70.

Esposto, E., Ficcadenti, C., Messineo, F., *Professioni di confine. Indagine sulla ridefinizione del lavoro sociale*, «Sociologia del lavoro» 155, 2019, pp. 74-96.

Euricse, *Economia cooperativa. Rilevanza, evoluzione e nuove frontiere della cooperazione italiana*, Terzo Rapporto, 2015.

European Commission, *European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*, 2008.

European Commission, *Social Business Initiative. Creating a favourable climate for social enterprises, key stakeholders in the social economy and innovation*, Brussels, 2011a.

European Commission-Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion, *A Map of Social Enterprises and their Eco-systems in Europe-Synthesis Report*, Luxembourg, 2015.

European Commission, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, *A new skills agenda for Europe. Working together to promote human capital, employability and competitiveness*, Bruxelles, 2016.

European Commission, *Social Enterprises and Their Ecosystems in Europe. Comparative synthesis report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020a.

European Commission, *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*, Bruxelles, 2020b.

European Commission, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, *Supporting youth employment: a bridge to work for the next generation*, Bruxelles, 2020c.

European Higher Education Area, *The Framework of Qualification*, Brussels, Belgium, 2005.

European Higher Education Area, *ESG 2015. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Brussels, Belgium, 2015.

Fabbri, L., *Comunità di pratiche e apprendimento trasformativo. Per una formazione situata*, Roma, Carocci Editore, 2007.

Fabbri, L., Romano, A., *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Roma, Carocci Editore, 2017.

Fabbri, L., Torlone, F., *La formazione dei professionisti dell'educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes. Prove di condivisione*, «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 18 (3), 2018, pp. 1-6.

Fairclough, N., *Analyzing discourse: text analysis for social research*, London, Routledge, 2003.

Fazzi, L., *Il servizio sociale nel terzo settore*, Sant'Arcangelo di Romagna, Maggioli Editore, 2016.

Federighi, P., *Pedagogia ed Economia. Riflessioni preliminari per la costruzione di un terreno di incontro*, «La Rivista di Pedagogia e di Didattica» 6, 2005, pp. 45-52.

Federighi, P., Farriols, X., Castillo, G.F., Sattio, E., McCarty, P., Torlone, F., *Policies for Regional Cooperation in the field of Lifelong Learning*, Firenze, Firenze University Press, 2010.

Federighi, P., *La ricerca evidence based in Educazione degli adulti*, «Pedagogia Oggi» 1-2, 2011, pp. 120-122.

Federighi, P., *Adult and continuing education in Europe. Using public policy to secure a growth in skills*, European Commission Publication Office, Bruxelles, 2013.

Federighi, P., *L'azione formativa nelle organizzazioni*, «Quaderni di Economia del lavoro» 105, 2016, pp. 115-134.

Federighi, P. (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze: Firenze University Press, 2018.

Federighi, P., *Margini di autonomia relativa delle Università, mercato della formazione e mercato del lavoro, dei professionisti dell'educazione e della formazione*, «Nuova Secondaria», 2020, pp. 67-79.

Federighi, P., *Chi sono i professionisti dell'educazione e della formazione. La classificazione come presupposto dell'identità e della mobilità*, In P. Federighi, V. Boffo, L. Fabbri, G. Del Gobbo, F. Torlone (a cura di), *Il mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione*, «Quaderni di Economia del Lavoro» 12, Milano, Franco Angeli, 2021, pp. 9-26.

Ferrante, M., Zan, S., *Il fenomeno organizzativo*, Roma, Carocci Editore, 1998.

Ferranti, C., Friso, V., Frison, D., *Apprendere per agire nelle organizzazioni*, Padova, CLEUP, 2014.

Flanagan, J.C., *Perspectives on Improving Education from a Study of 10.000 30YearsOlds*, New York, Praeger Publishers, 1978.

- Flick, U., *An Introduction to Qualitative Research* (1st ed.), London, Sage, 1998.
- Foucault, M., *La cura di sé*, Milano, Feltrinelli, 1985.
- Franceschini, G., *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, Manager o Pedagogista?*, Milano, Guerini, 2003.
- Franceschini, G., *Dirigenza scolastica, Leadership educativa e Management* In S., Ulivieri, *La formazione della Dirigenza Scolastica*, Pisa, ETS, 2005, pp. 115-140.
- Franzoni, F., Anconelli, M., *La rete dei servizi alla persona. Dalla normativa all'organizzazione*, Servizio Sociale n. 158, Roma, Carocci Editore, 2021.
- Freidson, E., *Profession of Medicine*, New York, Harper & Row, 1970.
- Freidson, E., *Professional Powers: A Study of Institutionalization of Formal Knowledge*, Chicago, University of Chicago Press, 1986.
- Galeotti, G., Daddi, D., *Professioni educative ed emergenti nel terzo settore: dal coordinatore dei servizi educativi al facilitatore dell'innovazione sociale*, «Mizar, Costellazione di pensieri» 15, 2021, pp. 114-118.
- Galeotti, G., Del Gobbo, G., *Formazione continua per l'innovazione nel Terzo Settore. Una ricerca collaborativa per lo sviluppo professionale nei servizi socio-educativi*, «Lifelong Lifewide Learning», 2019, pp. 70-87.
- Ghirotto, L., *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*, Roma, Carocci Editore, 2020.
- Glaser, B.G., *Theoretical Sensitivity*, Mill Valley, CA, Sociology Press, 1978.
- Glaser, B.G., *Basics of grounded theory analysis*, Mill Valley, CA, Sociology Press, 1992.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L., *A Discovery of grounded theory. Strategies for Qualitative Research*, Aldine, Chicago, Sociology Press, 1967.

Goffman, E., (1961) *Distanza dal ruolo*, in Id., *Espressione e identità*, a cura di P. Maranini, Milano, Mondadori, 1979.

Goleman, D., *Intelligenza emotiva*, Milano, Res, 1999.

Grassia, M.G., Boccuzzo, G., Piscitelli, A., Fratepietro, F., *I tratti distintivi degli operatori del terzo settore: un percorso di ricerca sul campo per la determinazione delle professionalità esistenti e delle competenze richieste dal mondo del lavoro* In S., Balbi, G., Boccuzzo, M.G., Grassia (a cura di), *Profili formativi e bisogno di competenze nel terzo settore*, Padova, CLEUP, 2008.

Hilgard, R.E., Bower, H.G., *Le teorie dell'apprendimento*, Milano, Franco Angeli, 1970, p. 7.

Isfid Prisma Formazione e Consulenza, Cozzi, C., Gualzetti, M., De Rosa Francesco, Azzariti, F., Pellegrini, E., Collauto, F., Pellegrini, E. , (a cura di), *Il coordinatore di persone e servizi nelle imprese sociali. Dalla ricerca sulle competenze non formali e informali alle proposte operative*, Venezia Mestre: Genesi Edizioni, 2011.

Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), *La classificazione delle professioni*, Roma, 2013.

Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), *Censimenti giorno dopo giorno. Istituzioni non profit, Struttura e profili del settore non profit inerenti all'anno 2016*, Roma, 2018.

Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), *Struttura e performance delle Cooperative italiane anno 2015. Rapporto di Ricerca*, Roma, 2019.

Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). *Censimenti permanenti l'Italia giorno dopo giorno. Istituzioni no profit. Anno 2018*, Roma, 2020.

Ivaldi, S., *Trasformazioni dell'esperienza lavorativa e delle competenze professionali. Senso e sfide per i nuovi lavoratori*, «Professionalità studi» 3, Gennaio-Febbraio, 2019.

Kahale Carrillo, D.T., *Nuove metodologie per l'insegnamento universitario delle discipline giuridico-economiche, psicologiche, sociologiche e pedagogiche che studiano le trasformazioni attuali del lavoro*, «Professionalità studi» 4, Marzo-Aprile, 2018.

Klenke, K., *Qualitative research methods in the study of Leadership*, Amsterdam, Elsevier, 2008.

Knowles, M.S., Swanson, R.A., Holton, III, E.F., *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*, Boston, Taylor & Francis Ltd, 2004.

Kolb, D.A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1984.

Kotter, J.P., *Ma cosa fanno davvero i leader?* In G. Quaglino, *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina, 2005, pp. 19-20.

Krippendorff, K., *Content analysis: an introduction to its methodology*, London, Sage, 1980.

Larson Sarfatti, M., *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, Berkley, University of California Press, 1977.

Lave, J., Wenger, E., *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

Le Boterf, G., *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Prigini, Les Ed.de l'Organisation, 1990.

Liberati, A., Altman, D.G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P.C., Ioannidis, J.P., Kleijnen, J., *PRISMA Statement per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi degli studi che valutano gli interventi sanitari: Spiegazione ed elaborazione*, «Evidence 7.6», 2015.

Lewin, K., (1951), *Field theory in social science*, New York, Harper e Brothers, Trad. It. *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1972.

Lincoln, Y.S., Guba, E.G., *Naturalistic inquiry*. London, Sage, 1985.

Loiodice, I., Plas, P., Rajadell, N., *Percorsi di genere. Società e cultura, formazione*, Pisa, ETS, 2012.

Luciano, A., Di Monaco, R., *Prevedere la domanda di lavoro e di formazione. Il caso delle professioni sociali*, «Sociologia del lavoro» 120, 2010, pp. 105-138.

Lunenburg, F.C., *Organisational Culture-Performance Relationships: Views of Excellence and Theory Z*, «National Forum of Educational Administration and Supervision Journal» 29, 2011, pp. 1-10.

MacDonald, K., Ritzer, G., *The Sociology of Professions. Dead or Alive?*, «Work And Occupations» 15 (3), 1988, pp. 251-272.

Maestripieri, L., *La professionalizzazione atipica della consulenza di management: il ruolo delle associazioni e delle organizzazioni*, Quaderni di rassegna sindacale, «Anvur Scientific Journal» 1, 2017, pp. 61-79.

Marcello, G., *Radicamento e istituzionalizzazione. I due volti del terzo settore in Calabria*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore, 2005.

Marcon, G., Scilletta, C., *Il ruolo del welfare civile nel welfare mix. Bisogni non evasi dal welfare pubblico*, Osservatorio di Economia Civile, Camera di Commercio di Treviso, 2010.

Mari, G., *Competenza educativa e servizi alla persona*, Roma, Studium, 2018.

Marris, P., *The Experience of Higher Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1964.

Mason, J., *Qualitative Researching*, Newbury Parl, Sage, 1996.

Massagli, E., Tomelleri, S., *Nuove professionalità del welfare moderno e responsabile*, «Professionalità studi» 2, Novembre-Dicembre, 2018.

Matthews, R.C.O., *The Economics of Professional Ethics: Should the Professions Be more Like Business?*, «The Economic Journal» 101 (407), 1991, pp. 737-750.

Mazzone, A., Nocentini, A., Menesini, E., *Bullying and peer violence among children and adolescents in residential care settings: A review of the literature*, «Aggression and violent behavior» 38, 2018, pp. 101-112.

McBeath, J., *Leadership as a subversive activity*, «Journal of Educational Administration» 45 (3), 2007, pp. 242-264.

McClelland, D.C., *Testing for Competence rather than for "Intelligence"*, «American Psychologist» 28, 1973, pp. 1-14.

McGowan, H.E., Shipley, C., *The Adaptation Advantage: Let Go, Learn Fast, and Thrive in the Future of Work*, New York, John Wiley & Sons, New, 2020.

Mendell, M., Nogales, R., *Social Enterprises in OECD Member Countries: What are the Financial Streams?*, In A. Noya (edited by), *The Changing Boundaries of Social Enterprises*, OECD Publishing, Paris, 2009, pp. 89-138.

Merriam, S.B., *Introduction to qualitative research* In S.B. Merriam, *Qualitative Research in practice: examples for discussion and analysis*, Jossey-Bass, Wiley, 2002.

Mezirow, J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Piano strategico nazionale per lo sviluppo delle competenze della popolazione adulta*, 2021.

Moberg, K., Stenberg, E., Vestergaard, L., *Impact of entrepreneurship education in Denmark 2012*, Odense, Denmark: The Danish Foundation for Entrepreneurship–Young Enterprise, 2012.

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Stewart, L. A., *Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement*, «Systematic reviews», 4(1), 2015, pp. 1-9.

Mooney, L. A., Knox, D., Schacht, C., *Understanding social problems* (5th ed.), Portsmouth, Thompson/Wadsworth, 2007.

Morago, P., *Evidence-based practice: from medicine to social work*, «European Journal of Social Work», 9(4), 2006, pp. 461-477.

Mortari, L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci Editore, 2003.

Mortari, L., *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte*, «Studi sulla Formazione», Anno XII, I/II, 2009, p. 35.

Mortari, L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci Editore, 2012, pp. 32-59.

Moulaert, F., Ailenei, O., *Social Economy, Third Sector and Solidarity relations: A conceptual synthesis from History to Present*, «Urban Studies» 42 (11), 2005, pp. 2037-2053.

Mumford, A., *Learning styles and mentoring*, «Industrial and Commercial Training» 27 (8), 1995, p. 5

Napolitano, M.G., *Tendenze delle politiche regionali nel settore socio-assistenziale*, *Quarto Rapporto annuale sullo stato del regionalismo in Italia*, Milano, Issirfa, 2007.

Nardelli, F., Mazzanti, C., Frassine, M., Naviglio, F., Vitale, R., Capponi, F., Carbone, A., *Nuove professioni e identità professionali*, «Professionalità studi» 2, Aprile-Giugno, 2021.

Negri, M., *Il mutamento dei ruoli sociali e dei fenomeni organizzativi: i concetti di diffusione e professione*, «Sociologia – Rivista quadrimestrale di Scienze Storiche e Sociali», XLVIII (3), 2014.

Nocentini, A., Zambuto, V., Menesini, E., *Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review*, «Aggression and Violent Behavior» 23, 2015, pp. 52-60.

Northouse, P.G., *Leadership: theory and practice*, London, Sage, Thousand Oaks, 2004.

Nussbaum M.C., *La Pedagogia* (a cura di G. Alessandrini), Milano, Franco Angeli, 2014.

Ogus A.I., *Regulation. Legal Form and Economic Theory*, Oxford, Clarendon Press, 1994.

Onyx, J., Maclean, M., *Careers in the Third Sector, Nonprofit*, «Management and Leadership» 6 (4), 1996, pp. 331-345.

O'Neill, J., Marsick, V.J., *Peer Mentoring and Action Learning in Adult Learning*, «Sage Journals» 20 (1 e 2), 2009, pp. 19-24.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), *Measuring Student Knowledge and Skills. A new framework for Assessment*, OECD Publishing, Paris, 1999.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), *Tertiary Education for the Knowledge Society*, OECD Publishing, Paris, 2008.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), *Job Creation through the Social Economy and Social Entrepreneurship*, OECD Publishing, Paris, 2013.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), *Skills Strategy Diagnostic Report*, OECD Publishing, Paris, 2017.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), *Higher Education to 2030, Globalisation*, OECD Publishing, Paris, Vol. 2, 2020.

Palma, M.L., *Verso una pedagogia del lavoro: spunti di riflessione per pensare il rapporto tra formazione e lavoro*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education» 13 (3), 2018, pp. 27-54.

Pellerey, M., *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*, Scienze della Formazione, Milano, Franco Angeli, 2021.

Pedrazzini, P., *I ruoli d'autorità tra mandati e problemi*, in D. Barberis (a cura di), *Il prodotto del lavoro sociale. Un percorso per definirlo, valorizzarlo e valutarlo*, Milano, Franco Angeli, 2009.

Premoli, S., *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, Milano, Franco Angeli, 2008.

Reggio, P., *Il coordinamento di servizi e progetti tra funzione e ruolo*, In S. Premoli, *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, Milano, Franco Angeli, 2008, pp. 174-94.

Regione Toscana, Osservatorio Sociale Regionale, *Analisi della situazione sociale in Toscana. Strumenti per la programmazione sociale e sociosanitaria. Profilo sociale regionale – Anno 2016*, 2017.

Regione Toscana, Osservatorio Sociale Regionale, *Secondo Rapporto sul Terzo Settore in Toscana. Anno 2019*, 2019.

Revans, R.W., *What is action learning?*, «Journal of Management Development», 1 (3), 1982, pp. 64-75.

Roelants, B., Dovgan, D., Hyungsik, E., Terrasi, E., *The Resilience of the Cooperative Model. How Worker Cooperatives, Social Cooperatives and Other Worker Owned Enterprises Respond to the Crisis and Its Consequences*, CECOP, Brussels, 2012.

Romei, P., *L'organizzazione come trama. Fondamenti per la conoscenza e lo studio dei fenomeni organizzativi*, Padova: CEDAM, 2000.

Ruschemeyer, D., *Power and the Division of Labour*, Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

Rychen, D.S., L.H. Salganik, L.H., Moser, U., Konstant, J., *Progetti sulle competenze nel contesto OCSE: analisi dei fondamenti teorici e concettuali*, 1999.

Rychen, D.S., Salganik L.H. (a cura di), *Definire e selezionare competenze chiave*, 2001.

Rychen, D.S., Salganik, L.H., McLaughlin, M.E. (a cura di), *Contributi al secondo convegno DeSeCo*, 2003.

Rychen, D.S. e Salganik, L.H. (a cura di), *Competenze chiave per una vita di successo ed una società ben funzionante*, 2005.

Sandelowski, M., *Using qualitative methods in intervention studies*, «Research in Nursing & Health» 19, 1996, pp. 359-364.

Schatzman, L., Strauss, A.L., *Field Research: strategies for a natural sociology*, New Jersey, Printice-Hall, Englewood Cliffs, 1973.

Schein, E., *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*, In P. Gagliardi (a cura di), *Le imprese come culture*, Torino, ISEDI, 1986, pp. 395-415.

Schmid, B., *Transactional Analysis and Social Roles*, In P. Lapworth (a cura di), *Social Systems, The Maastricht Papers, Selection from the 20th EATA Conference*, Maastricht, European Association for Transactional Analysis, 1994, pp. 30-44.

Schön, D., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.

Seghezzi, F., *Le competenze abilitanti per Industry 4.0 (Parte Seconda)*, «Professionalità studi» 5, Maggio-Giugno, 2018.

Speranza, L., *Sociologia e political economy delle professioni*, «Stato e mercato» 10 (33), 1991, pp. 477-501.

Speranza, L., Battisti, A.M., Capponi, F., Tagliabue, I., *Il lavoro di cura: stato dell'arte e sfide aperte*, «Professionalità studi» 6, Luglio-Agosto, 2019.

Spradley, J.P., *Participant observation*, New York, Holt Rinehart and Winston, 1980.

Stewart, T.A., *Il capitale intellettuale: la nuova ricchezza*, Firenze, Ponte alle Grazie, 1999, p. 22.

Strauss, A.L., Corbin, J., *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, London, Sage, 1990.

Tashakkori, A., Teddlie, C., *Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective*, «International Journal of Social Research Methodology», 6 (1), 2003, pp. 61-77.

Taylor, E.W., Cranton, P. (edited by), *The handbook of transformative learning: theory, research and practice*, San Francisco, Jossey Bass, 2012.

Tessaro, F., *Lo sviluppo di competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione*, «Formazione & Insegnamento», X (1), 2021, pp. 105-119.

Thyer, B.A., *Evidence-based practice and social work*, In M. Gray, J. Midgley S.A. Webb (edited by), *The Sage handbook of social work*, London, Sage, 2012

Torlone, F., *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), 2018, pp. 37-60.

Tousijn, W., *Medicina e professioni sanitarie: ascesa e declino della dominanza medica*, In W. Tousijn (a cura di), *Le libere professioni in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1987.

Treiman, D., *Occupational Prestige in Comparative Perspective*, New York, Academic Press, 1977.

Trincherò, R., *I metodi della ricerca educativa*, Roma, Laterza, 2004, p. 28.

Ufficio per il mercato interno e la concorrenza Servizio per la libera circolazione delle persone e dei servizi, *Piano nazionale di riforma delle professioni*, 2013.

Ulivieri, S., Cambi, F., Orefice, P. (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa. L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze*, Atti del Convegno 15-17 Maggio 2008, Firenze: Firenze University Press.

UNESCO, *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, UNESCO Publishing, Paris, 2015.

Vicari, S., *Conoscenza e impresa*, «Sinergie» 76, 2008, pp. 43-66.

Weber, M., *Wirtschaft Und Gessellschaft*, Tubingen, Mohr, 1922.

Weber, R.P., *Basic content analysis*, Beverly Hills, Sage, 1985.

Wenger, E., McDermott, R., Synder, W.M., *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge - Seven Principles for Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business Press, 2002.

Whitehead, A.N., *The aims of education*, «Daedalus» 88 (1), 1959, p.13.

Wilensky, H.L., *The Professionalization of Everyone?*, «American Journal of Sociology» 70 (2), 1964, pp. 137-158.

World Health Organization, Department of Mental Health, *Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting*, Who, Geneve, 1999

Yorks, L., Kasl, E., *Toward a theory and practice for whole-person learning: reconceptualizing experience and the role of affect*, «Adult Education Quarterly» 52 (3), May 2002, 176-192.

Zevi, A., Zanotti, A., Soulage, F., Zelaia, A., *Beyond the Crisis: Cooperatives, Work, Finance. Generating Wealth for the Long Term*, CECOP, Brussels, 2011.

Zhao, Y., *What works may hurt: Side effects in education*, «Journal of Educational Change» 18 (1), 2017, pp. 1-19.

Riferimenti sitografici

Cambi, F., *L'autobiografia: uno strumento di formazione*, in M@gm@, 3, 3, Disponibile al seguente link: http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_04.htm, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Cedefop, *European qualifications framework (EQF)*, 2019, Disponibile al seguente link: <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/european-qualifications-framework-eqf>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Classificazione internazionale standard delle professioni (CITP-88), 1988, CITP-88 (collegamenti.org), ultima consultazione in data 31/10/2022.

Commissione delle Comunità Europee, Libro Bianco su Istruzione e Formazione *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, COM (95) 590 def., Commissione Europea, Bruxelles, 1995, p. 17, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:51995DC0590&from=IT>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Commissione Europea, *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione*, COM/2001/0059 def., Bruxelles, 2001a, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52001DC0059&from=IT>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Commissione Europea, Comunicazione della Commissione in tema di *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Commissione Europea, Bruxelles, 2001b, https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/apprperm211101.pdf, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Commissione Europea – Istruzione e cultura, *Il Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 2008,

<https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF-Archives-IT.pdf>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Commissione Europea, *Quadro europeo delle qualifiche: sostenere l'apprendimento, il lavoro e la mobilità transfrontaliera*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 2019, <https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:41218405-bf77-3304-a482-352fc2331e01>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Corep e Università degli Studi di Torino, *Atlante delle professioni.*, <https://www.atlantedelleprofessioni.it/che-cos-e>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

European Classification of Skills/Competences, *Qualifications and Occupations (ESCO)*, <https://esco.ec.europa.eu/select-language?destination=/node/1>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

European Commission, Employment, Social Affairs & Inclusion, *European Skills Agenda*, Luxembourg: Publications, 2021, <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1146&langId=en>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Federighi, P., *TECO-D Pedagogia*, Gruppo di Lavoro ANVUR Pedagogia, https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/05/Federighi_Fabbri_TECOD-Pedagogia.pdf, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Federighi, P., *Professionalizzazione e competenze per le famiglie professionali*, Educazione per il futuro: Epale e le sfide dell'apprendimento in età adulta, Seminario Nazionale Epale 4-6 Novembre 2020, https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/epale_federighi2_0.pdf, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Federighi, P., *Competenza e professionalità*, <https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:79e16a2c-3226-3c81-8653-447cc5b9bd7a>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Gazzetta Ufficiale, Testo integrale della *Legge 381/1991* in materia di “*Disciplina delle cooperative sociali*”,
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1991/12/03/091G0410/sg>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Gazzetta Ufficiale, Testo integrale del *Decreto Legislativo 460/1997* in materia di “*Riordino della disciplina degli enti non commerciali e delle organizzazioni non lucrative di utilità sociale*”,
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1998/01/02/097G0489/sg>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Gazzetta Ufficiale, Testo integrale della *Legge 328/2000*,
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/11/13/000G0369/sg>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Gazzetta Ufficiale, *Disegno di Legge del 2016* in merito alla riforma del Terzo Settore, <http://www.ilsole24ore.com/art/norme-e-tributi/2016-05-26/nasce-registro-terzo-settore-211802.shtml?uuid=ADiRZOQ>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Gazzetta Ufficiale n. 302 del 29-12-2017, Legge 205, Comma 595,
https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.progressivo=6&art.idArticolo=1&art.versione=1&art.codiceRedazionale=17G00222&art.dataPubblicazioneGazzetta=2017-12-29&art.idGruppo=1&art.idSottoArticolo1=10&art.idSottoArticolo=1&art.flagTipologiaArticolo=0, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Il Piano nazionale delle professioni, 2016,
<http://www.politicheeuropee.gov.it/it/attivita/riconoscimento-qualifiche-professionali/piano-nazionale-riforma-professioni/>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

INAPP, *Atlante del lavoro e delle qualificazioni*,
https://atlantelavoro.inapp.org/atlante_professioni.php, ultima consultazione in data 31/10/2022.

International Standard Classification of Occupations (ISCO), <https://www.ilo.org/public/french/bureau/stat/isco/isco08/index.htm>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), *Nomenclatura e Classificazione delle unità professionali*, www.professioni.istat.it, ultima consultazione in data 31/10/2022.

McGowan, H., *The Future of Work is Learning*, November 2018 Cfr. McGowan, H., *The Future of Work is Learning*, November 2018, <https://www.valamis.com/blog/heather-mcgowan-the-future-of-work-is-learning>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, D.M. 174/2001 in tema di *Certificazione nel sistema della formazione professionale*, Gazzetta Ufficiale n. 139 del 18/06/2001, https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/Documents/2001/20010531_DM_174.pdf, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *University. L'Università italiana a portata di click*, <https://www.university.it/>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Ministero per l'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia scolastica, Indire – Ricerca per l'innovazione della scuola italiana, *La definizione e la selezione di competenze chiave. Riassunto esecutivo*, 2005, p. 3, http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/43/mod_resource/content/0/03_Indire_competenzechiave_2010.pdf, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Decreto del 16 Marzo 2007. Determinazione delle classi delle lauree universitarie*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/07/06/07A05800/sg>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Parlamento e Consiglio Europeo, Decisione n. 2241/2004/CE del 15 Dicembre 2004 relativa ad un *quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass)*, Gazzetta Ufficiale dell'unione Europea, Bruxelles, 2004, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32004D2241>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006 relativa a *competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE), Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 2006, pp. 0-0, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Regione Toscana, *Repertorio Regionale delle figure professionali*, <https://www.regione.toscana.it/-/repertorio-regionale-delle-figure-professionali>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Segreteria della Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato e le Regioni e le Province autonome, *Conferenza Stato-Regioni – seduta del 15 Gennaio 2004*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/cu190104.pdf, ultima consultazione in data 31/10/2022.

World Economic Forum, *The Future of Jobs Report*, Geneva, 2018, https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf, ultima consultazione in data 31/10/2022.

World Economic Forum, *The Future of Jobs Reports*, Geneva, 2018, 2020, disponibili ai seguenti link: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf (ultima consultazione in data 31/10/2022); <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/in-full/infographics-e4e69e4de7>, ultima consultazione in data 31/10/2022.

Appendice

Allegato 1 – Gli strumenti di indagine della ricerca-progetto *Oltre le competenze nel lavoro sociale*⁴⁰⁷

1. Valutazione delle attività proposte in base al confronto con la realtà delle comunità del territorio

	Coordinatore di Servizi Socio-Sanitari	Coordinatore di Servizi Socio-Assistenziali Educativi	
			Peso
Competenze di Base	▪ <i>Conoscenze organizzative: la mission aziendale, il modello organizzativo, le procedure aziendali, il regolamento interno</i> ▪ <i>Conoscenza Contratto Nazionale del Lavoro</i> ▪ <i>Conoscenze Informatiche</i> ▪ <i>Conoscenze di Sicurezza</i> ▪ <i>Conoscenze di Privacy</i>	▪ <i>Conoscenze organizzative: la mission aziendale, il modello organizzativo, le procedure aziendali, il regolamento interno</i> ▪ <i>Conoscenza Contratto Nazionale del Lavoro</i> ▪ <i>Conoscenze Informatiche</i> ▪ <i>Conoscenze di Sicurezza</i> ▪ <i>Conoscenze di Privacy</i>	20%
Competenze Trasversali	▪ <i>Gestione del Gruppo</i> ▪ <i>Negoziiazione</i> ▪ <i>Capacità Analitica</i> ▪ <i>Capacità di Problem Solving</i> ▪ <i>Capacità di Leadership</i>	▪ <i>Gestione del Gruppo</i> ▪ <i>Negoziiazione</i> ▪ <i>Capacità Analitica</i> ▪ <i>Capacità di Problem Solving</i> ▪ <i>Capacità di Leadership</i>	30%
Competenze di ruolo	▪ <i>Conoscenze di tecniche e strumenti terapeutici (mondo dei farmaci, terapie alternative e psicoterapie)</i> ▪ <i>Conoscenza e redazione di progetti abilitativi e riabilitativi</i>	▪ <i>Conoscenze di pedagogia, psicologia e sociologia</i> ▪ <i>Conoscenza e redazione di Progetti educativi e assistenziali</i> ▪ <i>Conoscenze economiche del Servizio</i>	50%

⁴⁰⁷ Azzariti, F., Pellegrini, E., *Il Modello In Isfid Prisma Formazione e Consulenza*, (a cura di) Cozzi, C., *et. al.*, (a cura di), *op. cit.*, pp. 51-74.

Tutti gli strumenti presentati di seguito sono stati riportati fedelmente dal volume citato. Non sono stati inseriti nel presente processo gli strumenti non ritenuti rilevanti per la comprensione del modello e dell'attività di ricerca.

	▪ Conoscenze economiche del Servizio ▪ Conoscenze di Capitolari e Bandi ▪ <i>Conoscenza e Gestione dell'organizzazione, con particolare attenzione alle urgenze e all'imprevisto</i>	▪ Conoscenze di Capitolari e Bandi ▪ <i>Conoscenza e Gestione dell'organizzazione, con particolare attenzione alle urgenze e all'imprevisto</i>	
--	--	--	--

Di seguito viene riportato l'esempio delle fasi successive relativamente alla figura del Coordinatore di Servizi Socio-Assistenziali Educativi

2. Scheda tecnica di ruolo

Ruolo: Coordinatore di Servizi Socio-Assistenziali educativi

<i>Descrizione</i>
E' responsabile della gestione di un servizio socio assistenziale educativo. Agisce in base agli obiettivi definiti dalla Direzione. Gli competono l'organizzazione specifica delle attività del Servizio, il coordinamento del gruppo di lavoro e la realizzazione dei progetti socio-assistenziali educativi. Possiede elevate competenze relazionali e concorre a garantire la qualità dei progetti.
JOB DESCRIPTION
<i>Attività/Compiti</i>
- Pianificazione delle attività dei vari servizi (Diurno, Residenziale, Domiciliare, ecc.) In base agli obiettivi dati dalla Direzione, valutando le variabili in campo (umane, organizzative e finanziarie). - Organizzazione dell'erogazione dei progetti in base alle risorse affidategli. - Coordinamento del gruppo di lavoro sia in termini di operatività sia di processo che di risultato.
<i>Responsabilità</i>
- E' responsabile della corretta gestione dell'unità organizzativa. - E' responsabile dei procedimenti, dei processi, dei risultati affidategli dalla Direzione.
<i>Relazioni da organigramma</i>
- Si relaziona con la Direzione. - Coordina l'équipe di lavoro. - Si relazione con l'utenza complessa (utente, famiglia e associazioni di rappresentanza). - Si relaziona con la committenza esterna (pubblica amministrazione e privati).

JOB PROFILE	
Competenza 1: Descrizione: Relazionarsi con la dirigenza e condivisione degli obiettivi	
Attività: Pianificazione delle attività del servizio in base agli obiettivi dati dalla Direzione Codice Ateco:	Risultato: Raggiungimento degli obiettivi dati, nei tempi e dei parametri di costo preventivati
Conoscenze: 1.1 Metodi di relazione e comunicazione con l'organigramma aziendale 1.2 Teorie e tecniche dell'organizzazione aziendale (la mission aziendale, il modello organizzativo, le procedure aziendali, il regolamento interno)	Abilità: 1.1 Relazionarsi efficacemente con tutti i livelli aziendali 1.2 Declinare le attività nel rispetto dei valori aziendali
Competenza 2: Descrizione: Pianificare le attività del Servizio in base agli obiettivi concordati	
Conoscenze: 1.1 Metodologie di redazione di progetti socio-assistenziali educativi 1.2 Tecniche e Teorie di Project Management 1.3 Strumenti di Gestione economica del Servizio 1.4 Mercato di riferimento 1.5 Procedure e normativa per l'affidamento dei servizi (Capitoli e Bandi)	Abilità: 2.1 Pianificare l'erogazione dei servizi analizzando e gestendo tutte le variabili in campo (qualità, costi, tempi, risorse impegnate) 2.2 Individuazione dei bisogni dell'utenza, analisi dei competitors e pianificazione del servizio sull'esigenze della committenza 2.3 Organizzazione della partecipazione ai bandi/gara per la gestione dei servizi socio-assistenziali educativi
Competenza 3: Descrizione: Organizzare l'erogazione dei servizi socio-assistenziali educativi in base alle risorse	
Attività: Organizzazione dell'erogazione dei servizi socio-assistenziali educativi in base alle risorse affidate Codice Ateco:	Risultato: Corretta pianificazione dell'erogazione rispettando l'equilibrio tra l'impiego delle risorse, i costi del servizio, i tempi di erogazione
Conoscenze: 1.1. Teorie e Tecniche dei servizi socio-assistenziali educativi 1.2 Basi giuridiche del diritto del lavoro con specifiche legate al CCNL	Abilità: 1.1 Pianificare l'erogazione del servizio socio-assistenziale educativo 1.2 Applicare correttamente le specifiche relative alla gestione da un

Lavoro, legislazione della Sicurezza, Privacy 1.3 Informatiche di base (office, posta elettronica, internet) e specifiche (gestionali e software per la progettazione)	punto di vista normativo del Servizio (CCCNL, Sicurezza, Privacy) 1.3 Pianificare il monitoraggio dei costi 1.4 Pianificare il monitoraggio del rispetto degli standard di servizio
Competenza 4: Descrizione: Coordinare il gruppo di lavoro per il raggiungimento dei risultati	
Attività: Coordinamento del gruppo di lavoro per il raggiungimento dei risultati definiti dagli obiettivi Codice Ateco:	Risultato: Corretta erogazione dei servizi raggiungendo gli standard qualitativi di servizio, la soddisfazione degli utenti e la motivazione e fidelizzazione del gruppo di lavoro.
Conoscenze: 1.1 Teorie e Tecniche di coordinamento e gestione del gruppo di lavoro 1.2 Teorie e Tecniche di gestione dell'utenza 1.3 Modelli e tecniche per fronteggiare situazioni problematiche 1.4 Metodi di comunicazione e relazione con la committenza esterna	Abilità: 1.1 Gestione del gruppo di lavoro 1.2 Leadership per guidare il gruppo di lavoro (motivazioni aspettative, mantenimento delle performances) 1.3 Problem solving per la risoluzione dei problemi relativi alla gestione del Servizio 1.4 Mantenere gli standard di soddisfazione dell'utenza e della committenza esterna 1.5 Promozione del servizio

3. Intervista strutturata preliminare all'analisi⁴⁰⁸

Si ipotizza il seguente iter:

Fase 1: Individuazione 10 Cooperative sociali.

Fase 2: Individuazione Responsabili delle Figure Professionali individuate.

Fase 3: Contatto per incontro o colloquio telefonico definendo

- (a) obiettivi della ricerca
- (b) obiettivi dell'intervista
- (c) risultati attesi

Fase 4: Intervista presentando

- (a) il Progetto in corso in breve
- (b) la ricerca europea effettuata

⁴⁰⁸ Gli autori, Azzariti e Pellegrini dichiarano di aver somministrato la seguente traccia dell'intervista preliminare ai responsabili della figura oggetto dell'indagine, nello specifico, in questo esempio, del coordinatore dei servizi socio-assistenziali educativi al fine della rilevazione delle competenze di tali professionisti.

(c) il modello prerequisite in dettaglio e chiedendo nello specifico la seguente intervista:

1) Da quanti anni Lei ricopre questo ruolo?

2) Le abbiamo presentato il modello delle competenze ecc: Qual è il suo parere in merito?

Risposte possibili: (a) non concorda, (b) concorda in parte, (c) concorda totalmente

3) Sulla base della Sua esperienza quali sono le eventuali:

Attività	Definizione
Risultati	
Competenze	
Conoscenze	
Abilità	

Che si sente di raggiungere? Ci può spiegare in dettaglio e con un esempio?

4) Quali sono gli indicatori chiave che avete in Cooperativa per misurare l'operato della Figura indicata?

5) Quali sono gli indicatori chiave che avete per capire il carico di lavoro per la Figura indicata?

6) Sintesi finale di quanto è emerso e chiusura intervista

4. Definizione della metodologia di ponderazione delle competenze

Esempio tabella di Ponderazione⁴⁰⁹ degli ambiti della valutazione del peso percentuale di importanza

	Coordinatore di Servizi socio-sanitari	Coordinatore di servizi socio-assistenziali educativi
	Peso	Peso
Competenza 1 Descrizione: Relazionarsi con la dirigenza e condivisione degli obiettivi	15%	15%
Competenza 2: Descrizione: Pianificare le attività del Servizio in base agli obiettivi concordati	15%	15%
Competenza 3:	30%	30%

⁴⁰⁹ La presente tabella di Ponderazione è stata elaborata dagli autori grazie al coinvolgimento dei responsabili della figura in oggetto, ossia il coordinatore dei servizi socio-assistenziali educativi.

Descrizione: Organizzare l'erogazione dei servizi socio-assistenziali educativi in base alle risorse		
Competenza 4: Descrizione: Coordinare il gruppo di lavoro per il raggiungimento dei risultati	40%	40%

5. Iter di rilevazione delle competenze e del contesto di acquisizione

5.1 Intervista semi-strutturata preliminare⁴¹⁰(rivolta ai coordinatori dei servizi socio-assistenziali educativi)

Fase 1: Contatto per incontro o per colloquio telefonico definendo

- (a) obiettivi della ricerca
- (b) obiettivi dell'intervista
- (c) risultati attesi

Fase 2: Intervista presentando

- (a) il Progetto in corso in breve
- (b) la Ricerca europea effettuata
- (c) il Modello prerequisito in dettaglio e chiedendo nello specifico, con la seguente intervista

Fase 3: Intervista standard

Approfondimento degli elementi legati:

- Al ruolo
- Alla valutazione in merito al modello delle competenze presentato
- Ad elementi di integrazione al modello
- Agli elementi di misurazione delle competenze attualmente in uso nella Cooperativa
- Agli elementi di indicazione del carico di lavoro delle risorse

5.2 Utilizzo del metodo STAR per la rilevazione di un episodio comportamentale in tutte le sue componenti, utile al fine della rilevazione delle capacità

Fase 1: Individuazione delle situazioni target

Situazione Target 1:	Relazionarsi con la dirigenza e con gli interlocutori esterni per la condivisione degli obiettivi
----------------------	---

⁴¹⁰ Nella seconda fase del processo di identificazione e rilevazione delle competenze, sempre gli autori, Azzariti e Pellegrini dichiarano di aver somministrato la seguente traccia dell'intervista preliminare ai coordinatori dei servizi socio-assistenziali educativi, oggetto di studio.

Situazione Target 2:	Pianificare le attività del Servizio in base agli obiettivi concordati
Situazione Target 3:	Organizzare l'erogazione dei servizi in base alle risorse
Situazione Target 4:	Coordinare il gruppo di lavoro per il raggiungimento dei risultati

Fase 2: Declinazione in STAR delle domande target

Analisi della competenza N.:	
Domanda stimolo (centrata su una situazione riferita alla competenza oggetto di analisi calata nella realtà operativa in oggetto)	
Situation	Mi descrive la situazione che doveva affrontare/risolvere e le componenti tempi/risorse/costi che doveva gestire/organizzare/coordinare?
Task	Mi descrive gli obiettivi che doveva raggiungere e in che termini erano definiti (tempi, budget, risultati ecc)?
Action	Mi descrive le azioni/pianificazione/programmazione che ha attuato per portare avanti l'attività?
Result	Mi descrive quali e quanti risultati ha raggiunto e quali invece non ha raggiunto e per quali motivi?

5.3 Rilevazione del contesto di acquisizione delle competenze legate al ruolo

Analisi modalità di acquisizione della competenza N.1		
Conoscenze	Modalità di acquisizione (contesto formale, informale, non formale)	Descrizione:
1.1		
1.2		
1.3		
Abilità		
1.1		
1.2		
1.3		
Note conclusive in merito al principale contesto di acquisizione della competenza:		

6. Valutazione del possesso della competenza

6.1 Scala di valutazione del possesso della competenza

Scala di valutazione del possesso della competenza	
Punteggio: 1	Non ha mai affrontato situazioni che potessero fargli agire la Competenza
Punteggio: 2	Ha gestito solo occasionalmente (e/o non abbastanza complesse) situazioni che potessero fargli agire la Competenza
Punteggio: 3	Ha gestito situazioni che potessero fargli agire la Competenza, anche se relativamente poco complesse e/o poco frequenti e/o con risultati poco in linea
Punteggio: 4	Agisce abitualmente (con buoni risultati) comportamenti per affrontare situazioni (abbastanza complesse) che richiedono per la loro natura la competenza oggetto di analisi
Punteggio: 5	Agisce sempre (con ottimi risultati) comportamenti per affrontare situazioni (molto complesse) che richiedono per la loro natura la competenza oggetto di analisi

6.2 Ponderazione degli ambiti della valutazione del peso percentuale di importanza

Esempio:

Competenza	Coordinatore di servizi socio-assistenziali educativi
	Peso
Competenza 1: Relazionarsi con la dirigenza e con gli interlocutori esterni per la condivisione degli obiettivi	15%
Competenza 2: Pianificare le attività del Servizio in base agli obiettivi concordati	15%
Competenza 3: Organizzare l'erogazione dei servizi in base alle risorse	30%
Competenza 4: Coordinare il gruppo di lavoro per il raggiungimento dei risultati	40%

Allegato 2 – Schede per la definizione degli strumenti

Scheda di valutazione delle competenze informali e non formali – sperimentazione della Regione Lombardia⁴¹¹

Guida per la costruzione del portfolio delle evidenze Certificazione della competenza: ----- DIMMI COSA FAI E COME FAI
Immagina di trasmettere di dover trasmettere questa competenza ad una persona che la vuole acquisire. Spiegargli in che cosa consiste questa competenza -----
Tu come l’hai acquisita? (corsi di formazione, autoformazione, esperienza sul campo etc.)
Descrivi i contesti in cui li hai esercitata (progetti, processi, attività) indicando anche tempi e durata.
Descrivi brevemente l’esperienza più significativa
Spiega se l’hai esercitata in attività individuali o di gruppo?
Con quale ruolo?
Descrivi come organizzi le attività legate all’esercizio di tale competenza (pianificazione attività, individuazione proprietà etc.)
Quali strumenti utilizzi?
Quali sono i rischi che bisogna considerare
Quali criticità si possono verificare e come si gestiscono

⁴¹¹ A cura della Regione Lombardia, *Il modello di certificazione delle competenze acquisite in contesti non formali ed informali* In Isfid Prisma Formazione e Consulenza, Cozzi, C., et al., (a cura di), *op. cit.*, pp. 37-38.

Quali sono gli errori che si potrebbero commettere e quali accorgimenti usare per prevenirli?
Come si può correggere l'errore commesso?

Griglia di sintesi elaborata da De Ambrogio, Casartelli e Cinotti, 2021⁴¹²

<i>Missione</i>	
A cosa serve la posizione?	A garantire un punto di riferimento per gli ospiti, le famiglie, gli operatori e i soggetti esterni che a vario titolo devono interfacciarsi con il responsabile del centro. A promuovere relazioni sul territorio.
Perché il ruolo esiste?	Per gestire il centro diurno di competenza.
<i>Responsabilità principali</i>	
Quali sono le principali attese sul ruolo?	Capacità di <i>problem solving</i> e un ruolo di tutela e mediazione fra tutti i soggetti che, a vario titolo, interagiscono con il centro.
Di cosa risponde?	Del buon andamento, a livello organizzativo e gestionale, con particolare attenzione ai livelli di adeguamento e appropriatezza dal punto di vista qualitativo degli interventi, delle procedure e delle risorse.
Che cosa ci si aspetta che garantisca?	Il presidio costante della quotidianità e della gestione ordinaria del centro.
<i>Relazioni</i>	
Con chi si relaziona questo ruolo all'interno dell'organizzazione?	Con l'équipe del centro diurno, con il personale amministrativo di segreteria, con il proprio responsabile di un'unità organizzativa.
A chi riporta?	Al responsabile di unità organizzativa e al dirigente.

⁴¹²De Ambrogio, U., Casartelli, A., Cinotti, G., *Il coordinatore dei servizi alla persona*, Carocci Editore, Roma, 2021, pp. 88-95. Come dichiarano gli autori, la presente griglia è stata partendo da uno spunto di Giuseppe Bertolini e sperimentata e affinata a seguito di numerose consulenze organizzative.

A titolo esemplificativo, è stata scelta la sintesi elaborata per il coordinatore di un centro diurno per disabili il cui ruolo professionale corrisponde all'Educatore perché ritenuta, in termini di contesto operativo e figura professionale, la più affine allo scopo della ricerca.

Su quali collaboratori ha responsabilità?	Sull'équipe e sugli operatori tecnici che intervengono nei servizi del centro dal punto di vista operativo.
Con chi si relaziona all'esterno dell'organizzazione? E con quali responsabilità?	Con le famiglie, con gli stakeholders, con i diversi enti e istituzioni interessati dal servizio, assumendo nei loro confronti una responsabilità gestionale.
Competenze chiave	
Quali conoscenze generali gli sono richieste?	Conoscenza della normativa della pubblica amministrazione e del settore dei servizi sociali, in particolar modo legati all'area della disabilità.
Quali competenze tecniche e specifiche?	Competenze nell'area della disabilità e nell'utilizzo degli strumenti informatici e dei programmi dedicati.
Quali capacità relazionali e comportamentali?	Capacità di ascolto, attenzione, mediazione, proattività, risolutezza.
Obiettivi	
Quali sono gli obiettivi che il ruolo deve raggiungere?	Il mantenimento e miglioramento degli standard di appropriatezza, gestionali e strutturali richiesti dalla normativa vigente.
Come possono essere misurati in risultati tali obiettivi?	Attraverso la valutazione dell'azienda sanitaria del centro diurno (ispezioni di vigilanza). Attraverso i questionari di gradimento e soddisfazione del servizio rivolti alle famiglie e/o operatori.
Fattori di successo e ostacoli	
Cosa fa per garantire il successo del suo lavoro?	Mantiene una sinergia con i propri collaboratori e l'équipe. Riconosce i problemi; gestisce eventuali conflitti. Valorizza il personale e le buone prassi.
Quali difficoltà, eventi, azioni possono ostacolare il raggiungimento dei risultati?	Rischio di burn-out degli operatori dell'équipe. Assenza o difficoltà di comunicazione tra i vari livelli. Assenza del personale; gestione di più sedi distanti tra di loro.
Quali elementi vanno assicurati?	Riconoscimento delle professionalità esistenti. Costanza nella comunicazione con le famiglie. Presenza di adeguate risorse umane, strumentali, strutturali.

Allegato 3 – Tracce per le interviste semi-strutturate

Traccia dell'intervista semi-strutturata rivolta al Coordinatore dei servizi socio-educativi per la persona e Coordinatore tecnico-organizzativo dei servizi

Protocollo dell'intervista

Trattamento dei dati e normativa privacy

L'intervista verrà registrata, solo a seguito di un SUO consenso che potrà indicare scrivendo in chat “Acconsento alla registrazione” o annunciandolo verbalmente una volta partita.

Le ricordo che le informazioni raccolte sono soggette all'obbligo di riservatezza. I risultati della ricerca potranno essere pubblicati in forma aggregata ed ogni eventuale riferimento esplicito al nome delle singole organizzazioni intervistate potrà avvenire solo se esplicitamente autorizzato dall'organizzazione medesima ai sensi del decreto legislativo 196/2003. In nessun caso (MAI) saranno resi noti i risultati relativi alle singole persone che hanno preso parte alle interviste.

Una volta elaborati i dati, sarà nostro grande piacere condividere con tutti i partecipanti un report, in forma anonima, con i risultati emersi.

La durata dell'intervista sarà di massimo 45 minuti.

Finalità dell'intervista

L'obiettivo è quello di esplorare la figura professionale del coordinatore all'interno di un contesto specifico come quello dei servizi rivolti alla persona, al fine di indagare il ruolo professionale, le attività intraprese, le conoscenze e le competenze possedute e necessarie per lo svolgimento del proprio compito, la relazione con l'ambiente, con i colleghi/superiori, con il gruppo di lavoro. Inoltre, grazie al contributo di più figure professionali coinvolte nel settore, sarà possibile comprendere la filiera di professionisti presenti all'interno dell'economia sociale con l'ulteriore scopo di tracciare un percorso di definizione dei singoli ruoli (e dei legami tessuti, delle attività e delle conoscenze e competenze associate ad essi).

Impatto della ricerca

L'impatto che la ricerca si prefissa, si inserisce all'interno di una visione più ampia che vede il legame stretto tra Alta Formazione, dimensione informale e non formale e mondo del lavoro: dar forma a professionisti che sappiano rispondere alle più emergenti sfide proposte dai contesti sociali con conoscenze e competenze che siano adeguate.

Traccia intervista semi-strutturata⁴¹³

Campo 1 – Inquadramento professionale e contesto

1. Quale titolo di studio possiede e/o qual è il Suo percorso di formazione?
2. All'interno di quale organizzazione/servizio opera?
3. Da quanti anni ricopre il Suo attuale ruolo?
4. Qual è stato il Suo ruolo precedente?

Campo 2 – Responsabilità principali e attività

5. Qual è la funzione legata al Suo ruolo e quali obiettivi deve raggiungere?
6. Con chi si relaziona all'interno dell'organizzazione/servizio? E con quali responsabilità?
7. Con chi si relaziona all'esterno dell'organizzazione/servizio? E con quali responsabilità?
8. Quali attività e quali compiti è chiamato a svolgere?

Campo 3 – Competenze chiave

Alla luce delle attività descritte:

9. Quali conoscenze, siano esse generali o specifiche, le sono richieste?
10. Quali competenze tecniche e specifiche Le sono richieste?
11. Quali competenze trasversali la accompagnano nel Suo lavoro?

⁴¹³ Traccia elaborata e riadattata da De Ambrogio, U., Casartelli, A., Cinotti, G., *Il coordinatore dei servizi alla persona*, Carocci Editore, Roma, 2021, pp. 88-95 con integrazione dell'intervista strutturata preliminare all'analisi rivolta ai responsabili elaborata da Azzariti, F., Pellegrini, E., *Il Modello In Isfid Prisma Formazione e Consulenza*, Cozzi, C., *et al.*, (a cura di), *op. cit.*, pp. 51-74 e il contributo della sperimentazione della Regione Lombardia.

12. Quali sono i contesti nei quali pensa di aver acquisito tali competenze (tecniche, specifiche e trasversali)?

Campo 4 – Università e prospettive di sviluppo

13. Quali linee di azione suggerirebbe alle Università di oggi per lo sviluppo di competenze professionali?

Vuole aggiungere qualche aspetto del Suo lavoro che non è stato precedentemente menzionato che ritiene di fondamentale importanza ai fini della ricerca?

**Traccia dell'intervista semi-strutturata rivolta agli altri profili professionali:
Presidente di una Cooperativa, Responsabile dell'area socio-educativa,
Educatore professionale e animatore sociale**

Protocollo dell'intervista

Trattamento dei dati e

L'intervista verrà registrata, solo a seguito di un SUO consenso che potrà indicare scrivendo in chat "Acconsento alla registrazione" o annunciandolo verbalmente una volta partita.

Le ricordo che le informazioni raccolte sono soggette all'obbligo di riservatezza. I risultati della ricerca potranno essere pubblicati in forma aggregata ed ogni eventuale riferimento esplicito al nome delle singole organizzazioni intervistate potrà avvenire solo se esplicitamente autorizzato dall'organizzazione medesima ai sensi del decreto legislativo 196/2003. In nessun caso (MAI) saranno resi noti i risultati relativi alle singole persone che hanno preso parte alle interviste.

Una volta elaborati i dati, sarà nostro grande piacere condividere con tutti i partecipanti un report, in forma anonima, con i risultati emersi.

La durata dell'intervista sarà di massimo 45 minuti.

Finalità dell'intervista

Il principale obiettivo dell'intervista è quello di esplorare, secondo un approccio triangolare, la figura professionale del coordinatore all'interno di un contesto specifico come quello dei servizi alla persona, al fine di indagare il ruolo professionale, le attività intraprese, le conoscenze e le competenze possedute e necessarie per lo svolgimento del proprio compito, la relazione con l'ambiente e, in questo caso, anche con i colleghi/superiori e con il gruppo di lavoro. Inoltre, grazie al contributo di più figure professionali coinvolte nel settore, sarà possibile comprendere la filiera di professionisti presenti all'interno dell'economia sociale con l'ulteriore scopo di tracciare un percorso di definizione dei singoli ruoli (e dei legami tessuti, delle attività e delle conoscenze e competenze associate ad essi).

Impatto della ricerca

L'impatto che la ricerca si prefissa, si inserisce all'interno di una visione più ampia che vede il legame stretto tra Alta Formazione, dimensione informale e non formale e mondo del lavoro: dar forma a professionisti che sappiano rispondere alle più emergenti sfide proposte dai contesti sociali con conoscenze e competenze che siano adeguate.

Traccia intervista semi-strutturata⁴¹⁴

Campo 1 – Inquadramento professionale e contesto

1. Quale titolo di studio possiede e/o qual è il Suo percorso di formazione?
2. All'interno di quale servizio opera?
3. Da quanti anni ricopre il Suo attuale ruolo?
4. Qual è stato il Suo ruolo precedente?

Campo 2 – Responsabilità principali e attività

5. Qual è la funzione legata al Suo ruolo e quali obiettivi deve raggiungere?
6. Con chi si relaziona all'interno dell'organizzazione/servizio? E con quali responsabilità?
7. Con chi si relaziona all'esterno dell'organizzazione/servizio? E con quali responsabilità?
8. Quali attività e quali compiti è chiamato a svolgere?

Campo 3 – Competenze chiave

Alla luce delle attività descritte:

⁴¹⁴ Traccia elaborata e riadattata da De Ambrogio, U., Casartelli, A., Cinotti, G., *Il coordinatore dei servizi alla persona*, Carocci Editore, Roma, 2021, pp. 88-95 con integrazione dell'intervista strutturata preliminare all'analisi rivolta ai responsabili elaborata da Azzariti, F., Pellegrini, E., *Il Modello In Isfid Prisma Formazione e Consulenza*, Cozzi, C., *et. al.*, (a cura di), *op. cit.*, pp. 51-74. Il campo 4 dell'intervista qui presentata – Percezione sulla figura professionale del Coordinatore dei servizi socio-educativi è stata aggiunta in linea con gli obiettivi della ricerca. Le domande presenti in tale area fanno sempre riferimento all'elaborazione di De Ambrogio, U., Casartelli, A., Cinotti, G., *op. cit.*; Azzariti e Pellegrini, *op. cit.*; il contributo della sperimentazione effettuata dalla Regione Lombardia.

9. Quali conoscenze, siano esse generali o specifiche, Le sono richieste?
10. Quali competenze tecniche e specifiche Le sono richieste?
11. Quali competenze trasversali la accompagnano nel Suo lavoro?
12. Quali sono i contesti nei quali pensa di aver acquisito tali competenze (tecniche e specifiche e trasversali)?

Campo 4 – Percezione sulla figura professionale del Coordinatore dei servizi socio-educativi

13. Qual è, secondo Lei, la funzione legata al ruolo del Coordinatore?
14. Quali attività, secondo Lei, il Coordinatore è chiamato a svolgere e/o svolge abitualmente?
15. Quali sono, secondo Lei, le conoscenze, siano esse generali o specifiche, che pensa il Coordinatore debba possedere?
16. Quali sono, secondo Lei, le competenze, siano esse tecniche e specifiche e/o trasversali, che pensa il Coordinatore debba possedere?

Campo 5 – Università e prospettive di sviluppo

17. Se volesse, un domani, ricoprire il ruolo di Coordinatore, quali conoscenze e competenze professionali vorrebbe che le Università la supportassero a sviluppare?

Vuole aggiungere qualche aspetto del Suo lavoro che non è stato precedentemente menzionato che ritiene di fondamentale importanza ai fini della ricerca?

Allegato 4 – Frequenza delle etichette concettuali emerse dei dati raccolti con le interviste semi-strutturate

Interviste coordinatori

Etichette concettuali	Frequenza
1. Funzioni amministrativo-burocratiche	11
2. Funzioni gestionali e organizzative	11
3. Funzioni comunicativo-relazionali	14
4. Obiettivi pratico-pragmatici	10
5. Gestione formazione obbligatoria (obiettivi formativi)	4
6. Attività economico-giuridiche	8
7. Supervisione e gestione del servizio	12
8. Sicurezza e rispetto delle regole	6
9. Modulistica	4
10. Supervisione e gestione del gruppo di lavoro	13
11. Gestione degli imprevisti	9
12. Confronto con altri professionisti del settore	10
13. Confronto con l'équipe medica	6
14. Confronto con i responsabili	9
15. Confronto con altri coordinatori	9
16. Rapporto con l'utenza	14
17. Confronto con personale degli uffici amministrativi e delle risorse umane.	7
18. Conoscenze dell'ambito sanitario e delle sue regolamentazioni	6
19. Conoscenze giuridico-economiche	10
20. Conoscenze giuridico-sociali	8
21. Conoscenze educativo-formative	12
22. Conoscenza dei servizi e del territorio a livello nazionale	6
23. Progettazione educativa	7
24. Comunicazione efficace	14
25. Attitudine relazionale	14
26. Mantenimento clima disteso	11
27. Mediazione tra i professionisti	11
28. Forte capacità decisionale	9
29. Flessibilità personale	6
30. Capacità di adattamento ai contesti	9
31. Progettualità condivisa	6
32. Capacità di agganciare la motivazione al cambiamento	4
33. Senso di responsabilità	6
34. Disponibilità	8
35. Consapevolezza	8
36. Cogliere la complessità	3
37. Esperienza sul campo	13

38. Difficile discernimento	10
39. Occasioni di studio e approfondimento	4
40. Intelligenza condivisa	3
41. Attitudine al confronto	12
42. Apertura ed accoglienza	11
43. Crescita esistenziale	3
44. Riconoscimento e valorizzazione dell'esperienza stessa (propria e altrui)	3
45. Iper-formazione teorica	8
46. Relazionarsi in maniera flessibile con gli altri	9
47. Formazione alla consapevolezza professionale (consapevolezza anche del proprio ambito professionale)	7
48. Formazione mirata ai contesti e servizi	6
49. Formazione alla progettazione	9
50. Lavoro sulla motivazione	4

Interviste altre figure professionali coinvolte nella ricerca

Etichette concettuali	Frequenza
1. Coordinare il gruppo di lavoro	13
2. Funzioni amministrativo-burocratiche	10
3. Sguardo sull'andamento generale del servizio	7
4. Gestione delle attività quotidiane	8
5. Monitoraggio e valutazione	6
6. Piani di qualità	3
7. Modulistica	6
8. Supervisione	10
9. Mantenimento di un clima disteso	11
10. Rafforzamento delle dinamiche positive del gruppo di lavoro	11
11. Confronto con altre figure professionali	11
12. Confronto con i responsabili	9
13. Connessione e confronto con attori esterni	5
14. Conoscenze comunicativo-relazionali	12
15. Project Management	10
16. Conoscenza degli obiettivi dei servizi	5
17. Conoscenza degli obiettivi pedagogici	7
18. Conoscenza delle teorie pedagogiche	7
19. Conoscenza di strategie di risoluzione dei conflitti	8
20. Conoscenza di strategie di monitoraggio e valutazione	8
21. <i>Leadership</i>	12
22. Autorevolezza	11
23. <i>Problem solving</i>	13
24. Organizzazione	12
25. Lavoro di gruppo	16
26. Raggiungimento dell'obiettivo comune	10
27. Gestione del conflitto	10
28. Motivazione	10

29. Disponibilità all'ascolto	8
30. Solidità delle conoscenze pedagogiche	5
31. Conoscenze di <i>Project Management</i>	10
32. Conoscenze economico-giuridiche	12
33. Competenze amministrativo-burocratiche e di <i>Management</i>	9
34. <i>Software</i> e programmi (come Excel)	9
35. Gestione dei gruppi di lavoro	8
36. Investimento sulla ricerca e sulle tesi in azienda	3