



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Definire l'identità professionale del coordinatore dei servizi educativi: una ricerca esplorativa all'interno del territorio toscano

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Definire l'identità professionale del coordinatore dei servizi educativi: una ricerca esplorativa all'interno del territorio toscano / Debora Daddi. - In: EPAL JOURNAL. - ISSN 2532-7801. - ELETTRONICO. - Ripensare l'educazione degli adulti oltre la pandemia: contributi di ricerca:(2021), pp. 42-51.

Availability:

This version is available at: 2158/1268953 since: 2022-05-16T19:10:26Z

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

Conformità alle politiche dell'editore / Compliance to publisher's policies

Questa versione della pubblicazione è conforme a quanto richiesto dalle politiche dell'editore in materia di copyright.

This version of the publication conforms to the publisher's copyright policies.

(Article begins on next page)

Definire l'identità professionale del coordinatore dei servizi educativi: una ricerca esplorativa all'interno del territorio toscano

Debora Daddi¹

Keywords

Professionalizzazione,
Alta formazione, Competenze,
Terzo settore

Abstract

All'interno delle organizzazioni no profit presenti attualmente sul territorio nazionale, le imprese sociali rappresentano il 4,4%, ma il numero dei lavoratori impiegati in tale settore è pari al 53% (ISTAT, 2020). Questo risultato cela l'esistenza di una varietà di professionisti che progettano, coordinano, orientano, gestiscono e valutano servizi rivolti alla persona (Federighi, 2020). A tal proposito intraprendere una riflessione sulla figura professionale del coordinatore dei servizi educativi risulta di fondamentale importanza al fine di comprendere il rapporto tra l'Economia Sociale e i processi di Adult and Higher Education di tali professionisti. Alla luce di tale inquadramento, l'attività di ricerca mira a intercettare i coordinatori nei luoghi reali nei quali operano al fine di indagare le conoscenze e le competenze professionali raggiunte sia grazie al percorso di formazione sia sul campo, i bisogni formativi attuali e il potenziale valore di innovatività sociale che tali professionisti possono offrire nel terzo settore.

1. Introduzione

Il presente lavoro di ricerca nasce proprio con l'intento di intraprendere una riflessione in merito alla definizione del coordinatore dei servizi educativi, ossia un professionista di secondo livello che svolge il proprio lavoro all'interno del campo educativo manageriale, e, che come tale, quindi, necessita di un inquadramento ben preciso.

Nonostante il suo percorso di formazione sia ben delineato, la lettura delle attuali dinamiche del mondo del lavoro ci restituiscono una visione frammentata di tale professione, quasi come se essa fosse presente all'interno dei servizi educativi e formativi senza una rilevanza specifica.

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, la legislazione² che regola le professioni coinvolte. Poiché 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 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 (2002), infatti, definiscono la professionalità come "la capacità di saper vivere l'ambiente di lavoro come apprendimento di tutta la persona" (p.180).

In linea generale, i lavoratori impiegati all'interno delle imprese sociali sono pari al 53%. (ISTAT, 2020). 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 e qualificando 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 (Abhervé e Dubois, 2009).

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 (Abhervé e Dubois, 2009).

L'interesse del presente progetto è, infatti, quello di leggere il professionista sotto il punto di vista pedagogico, lavorando per dissodare le professioni che intercetteranno specifici contenuti, come quelli educativi. È necessario, quindi, che coloro che orientano il proprio lavoro per coordinare i luoghi della cura della persona siano preparati.

2. Il coordinatore dei servizi educativi: definizioni a confronto

Secondo la letteratura vigente, è possibile definire il coordinatore come un professionista di secondo livello che svolge il proprio lavoro all'interno del campo educativo manageriale (Federighi, 2021).

Per analizzare, quindi, la sua pratica educativa, si è reso necessario partire prima dalla chiarificazione della terminologia con la quale viene spesso inquadrato, identificando in linea generale, tre titoli che, in maniera differente, hanno qualcosa a che vedere con tale figura.

Il coordinatore educativo, facendo parte di quello che viene denominato "Management formativo", porta con sé un bagaglio di competenze riferibili ad aree disciplinari e di competenza diverse. Per tale motivo molta della letteratura in merito fa riferimento alla definizione di "Manager educativo", sconosciuta in Italia.

Egli è un *Manager* perché contribuisce attivamente nella prefigurazione e costituzione di un servizio, tenendo in considerazione quelli che sono gli aspetti economico-amministrativi relativi a tale progettazione. È un *Leader* perché guida, orienta e supporta un gruppo di professionisti nella realizzazione del percorso educativo creato, ed è un *Coordinator*, perché coordina il progetto, il servizio, le attività e le figure professionali che dentro vi operano.

Il coordinatore educativo si costituisce potenzialmente come una professione riferibile a ciascuna delle tre figure delineate sopra.

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 scolastico.

Perché risulta importante introdurre tale distinzione? Perché sempre di più, infatti, sono le professioni, soprattutto all'interno del panorama educativo, che stanno subendo, negli anni, un mutamento concettuale e teorico, e tra queste, il coordinatore dei servizi si pone nel mezzo tra le due definizioni, appunto, già note, ossia quella del *leader* e del *manager*, poiché necessita di conoscenze e competenze che si collocano al centro.

Il *leader* e il *manager*, 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 (Becciu & Colasanti, 2013).

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* (Bennis & Townsend, 1995; McBeath, 2007).

Il *Managing* è l'azione del *manager* di gestire, amministrare e dirigere attraverso l'assunzione di ruoli quali: Direttore, Dirigente o Gestore dell'amministratore (Bennis & Townsend, 1995), mentre la *Leadership* significa, invece, guida, abilità di dirigere, comandare, ma soprattutto di influenzare (Kotter, 2005; McBeath, 2007).

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 obiettivi che caratterizzano una determinata circostanza e/o l'organizzazione stessa (Kotter, 2005, McBeath, 2007). Continuando sullo stesso filone di analisi, Alghathami (2014), 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 rivestono il loro ruolo all'interno delle organizzazioni nelle quali lavorano.

IL MANAGER È COLUI CHE	IL LEADER È COLUI CHE
Fa un piano di azione	Segue una visione
Focalizza l'attenzione sulle cose	Focalizza l'attenzione sulle persone
Subordinati	Collegati
Dirige e coordina	Infonde fiducia e sviluppa
Guarda verso l'interno	Guarda verso l'esterno
Gestisce i cambiamenti	Crea i cambiamenti
Garantisce l'evoluzione	Persegue la rivoluzione
Migliora	Innova
Vive i singoli alberi	Vede la foresta
Vive nel presente	Progetta il futuro
Rifiuta i compromessi	Cerca i compromessi
Evita i conflitti	Utilizza i conflitti
Usa la sua autorità	Usa la sua influenza
Valuta la performance	Valuta il potenziale
Chiede la fiducia	Dà fiducia
Premia i risultati	Apprezza gli sforzi
Domanda "come"?	Domanda "perché"?

Tabella 1 – Distinzione tra l'agire del Manager e del Leader all'interno delle organizzazioni.
Fonte: Riadattata da Alghathami, 2014, fonte originale Lunenburg, 2011. Traduzione a cura dell'autore.

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 viene definito coordinatore 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).

È importante però sottolineare e porre all'attenzione su quelle che sono le attività e i principi che ritroviamo all'interno della pratica del *manager* e del *leader*, alcuni tra i più rilevanti elementi 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 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 organizzazioni.

Allo stesso tempo il *manager* si pone come una figura in grado di gestire i molteplici cambiamenti che il contesto dell'impresa genera (soprattutto se si parla di impresa sociale), attua piani organizzativi e gestionali e coordina i servizi.

È chiaro, quindi, che il coordinatore educativo si pone più o meno al centro, attuando azioni di *leadership* sia di *management*, senza perdere di vista il piano educativo-pedagogico.

È possibile dedurre che la molteplicità di nomi con cui esso viene definito (o non definito), è una diretta causa del perché essa sia una figura così sfuggente e poco delineata all'interno del campo educativo.

La breve analisi terminologica qui proposta si pone come piccolo tassello all'interno di una riflessione teorica che necessita di essere ampliata sia a livello teorico sia a livello culturale ed apre lo scenario all'ampio spazio dedicato alle conoscenze e competenze che tale professionista debba/dovrebbe possedere.

3. Le conoscenze e competenze del coordinatore: apprendimento, esperienza e contesto lavorativo

La letteratura ci restituisce come il coordinatore sia uno di quelle figure intermedie che costruisce le sue conoscenze e competenze all'interno del luogo nel quale è inserito.

A tal proposito proponiamo un breve excursus sul concetto di apprendimento all'interno dei contesti organizzativi, approfondendo il passaggio, ritenuto necessario, dall'agire educativo ad una pratica riflessiva, ossia come possa divenire un "professionista riflessivo" (Schön, 1999).

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 (Loiodice, Plas & Rajadell, 2012) 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 situate.

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 contesto. Tale 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 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 (Biasin, 2015).

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, sviluppando un modello di apprendimento circolare-esperienziale dove 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 (Kolb, 1984).

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 (O'Neill & Marsick, 2009).

È con il contributo di Dewey (1949) 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 pregressa, vengono formulate delle ipotesi sottoposte poi alla verifica dell'esperienza, che le valida, le conferma o le rigetta (Dewey, 1949, pp. 93-96 in Biasin, 2015).

All'interno di tale modello, quindi, vediamo 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.

Mezirow (2003), infatti, sostiene 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 (p.106).

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 Schön (1987), 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 (Biasin, 2015).

Egli sostiene che il professionista riflessivo si afferma proprio dove la competenza tecnico-scientifica non appare più sufficiente per governare la complessità (Biasin, 2015). 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, a "Reflection-in-action", ovvero una riflessione che si attua nel corso dell'azione (Schön, 1999, p.6). Tale assunto riporta l'attenzione sull'importanza, per il professionista educativo (e quindi anche per il coordinatore) di convertire l'azione in competenza (da competenza agita a competenza educativa).

4. Lo sviluppo della ricerca

La domanda, le ipotesi e gli obiettivi della ricerca

Alla luce di quanto trattato fino ad ora, prende avvio un lavoro di ricerca empirica al fine di comprendere a fondo il ruolo professionale del coordinatore educativo, la rilevanza che egli detiene all'interno del contesto della cooperazione sociale.

Per tale motivo la domanda di ricerca principale che guida la pratica empirica si delinea come la seguente:

- Chi è il Coordinatore dei servizi educativi?

Essa rappresenta la punta dell'iceberg: la definizione di un professionista. Scoprire però chi sia il coordinatore apre lo scenario ad ulteriori interrogativi che mirano a comprendere a tutto tondo la figura professionale presa in esame. Da essa, infatti, si origina una riflessione volta a scavare più in profondità e che dà luogo all'identificazione di quesiti di ricerca specifici, quali:

- Quali sono le conoscenze professionali del Coordinatore?
- Quali sono le competenze professionali del Coordinatore?

Seguendo, quindi, il quadro teorico sviluppato nei paragrafi precedenti, volti a sottolineare come il coordinatore sia un professionista che, svolgendo il proprio mestiere all'interno di un duplice campo, educativo e manageriale, risulta chiaro che egli intrecci le sue azioni con aree di competenza diverse.

Per offrire, in una prima analisi, una risposta alle sotto-domande inerenti alle conoscenze e le competenze del coordinatore è ancora necessario ripercorrere sempre la letteratura in merito, fetta centrale della prima parte della tesi.

Alla luce di tale inquadramento teorico e in risposta alla domanda di ricerca sopracitata, si rende necessario accompagnare il lavoro teorico con quello empirico.

Le ipotesi, quindi, che si articolano dall'analisi della letteratura e alle quali la ricerca empirica cercherà di offrire una risposta, ruotano intorno a due concetti fondamentali, ossia che:

- Non ci sia una corrispondenza così diretta tra l'acquisizione di conoscenze e competenze professionali e il percorso di studi intrapreso, ma che esse si sviluppino grazie all'interazione con il contesto lavorativo nel quale il professionista si trova.
- Non esiste un toolkit di conoscenze e competenze del coordinatore che sia univoco e ben delineato.

L'attività di ricerca mira, quindi, a intercettare i coordinatori nei luoghi reali nei quali operano al fine di indagare le conoscenze e le competenze professionali realmente in possesso e quanto queste ultime siano state raggiunte grazie al percorso di formazione intrapreso e grazie all'attività sul campo.

L'obiettivo di tale studio è quello di analizzare la figura professionale del coordinatore all'interno di un contesto specifico, come quello delle Cooperative sociali e dei servizi rivolti alla persona.

L'impatto che la ricerca si prefigge, si inserisce all'interno di una visione più ampia che vede il legame stretto tra Università e mondo del lavoro: dar vita a professionisti che sappiano rispondere alle più emergenti sfide proposte dai contesti lavorativi con conoscenze e competenze adeguate e mirate.

Il contesto della ricerca

La crescita della domanda dei servizi sociali, educativi e occupazionali ha favorito il radicamento delle Cooperative sociali sul territorio italiano.

Da un'analisi dei dati dei Rapporti Istat-Euricse (2015; 2019) che vanno dall'anno 2013 all'anno 2015, si evidenzia come le Cooperative Sociali siano passate da 5.674 nel 2001 a 13.041 nel 2013. 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 amministrativa.

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.

In merito alla ricerca empirica, il campione di Cooperative sociali, all'interno del territorio toscano, preso in esame corrisponde a 60. In esse, successivamente, sono stati selezionati solo servizi rivolti ad una specifica tipologia di utenza, ossia gli adulti e gli adolescenti (dai 18 anni di età). Come è possibile vedere dalla tabella sottostante, i servizi principali di cui il target di riferimento fa parte sono servizi socio-sanitari, socio-educativi, di orientamento e inserimento lavorativo e accoglienza migranti.

REGIONE TOSCANA					
Contesto	n.	Area	n.	Tipologia di servizi	Tipologia di utenza
Consorzi	3	Nord-ovest, Centro e Sud-est	-	Servizi socio-sanitari Servizi socio-educativi Servizi di orientamento e inserimento lavorativo Accoglienza migranti	Anziani Adulti Adolescenti
Cooperative	60	Nord-ovest (Lucca, Pisa, Grosseto)	18		
		Centro (Firenze, Prato, Pistoia)	29		
		Sud-est (Siena e Arezzo)	13		

Tabella 2: Rappresentazione del campione selezionato.

La scelta di selezionare una specifica tipologia di servizi e di utenza non è casuale, ma ha rappresentato un passaggio cruciale nella definizione del disegno di ricerca. Quando ci si riferisce alla figura del coordinatore, spesso si allude alla professione del coordinatore pedagogico, quindi riferendosi ad un'area specifica di competenza che è quella dell'infanzia. In questo caso, l'interesse della ricerca mira proprio a porre in risalto l'esistenza di un altro professionista, il coordinatore dei servizi educativi, che, interfacciandosi con un gruppo di esperti in educazione (e non solo), gestisce servizi rivolti agli adulti e non ai bambini.

La metodologia della ricerca

Al fine di rispondere alla domanda di ricerca proposta, 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 continua (Mortari, 2012). 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, tale ricerca di tipo naturalistico, si

svolge in un “setting naturale, ossia nei luoghi e nei modi secondo i quali il fenomeno ordinariamente accade” (Mortari, 2012, p. 61), 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. Questa prospettiva acquisisce ancor più significato in una ricerca nella quale, come proposto fino a qui, la costruzione dell’impianto teorico in merito all’oggetto di ricerca non si delinea in maniera chiara e definita. Per questo motivo è nata la necessità di scegliere una metodologia di ricerca che potesse abbracciare l’analisi di più fenomeni, che integrati, permettono di comprendere a pieno la tematica affrontata. A tal proposito, per quanto concerne i metodi, la ricerca si compone di metodi qualitativi e quantitativi, definendo così, una metodologia mista *evidence based* (Federighi, 2011), in grado di cogliere e comprendere al meglio l’evento educativo al quale il ricercatore si rivolge. L’integrazione tra metodi qualitativi e quantitativi all’interno di tale ambito rappresenta una prospettiva di ricerca in grado di catturare, in maniera precisa, il tema in questione nella sua globalità. Pertanto, trattandosi di una ricerca a matrice ecologico-naturalistica, la mappa di lavoro non può essere precostituita, ma si delinea come dinamica e in continua definizione. Il mondo della ricerca è in continua evoluzione, così come gli approcci che cambiano e mutano per adattarsi velocemente alla complessità e alla comparsa di nuovi oggetti di indagine.

La parte quantitativa del lavoro di ricerca si costituisce come primo step e lo strumento di raccolta dati è un questionario semi-strutturato che si trova in attuale fase di definizione. Essa risulta di fondamentale importanza al fine di fornire una prima risposta alla domanda di ricerca qui proposta e, soprattutto, elaborare una serie di indicatori e categorie al fine di compiere un approfondimento qualitativo mirato (possibile grazie alla costituzione dell’intervista semi-strutturata come strumento di raccolta dati). In merito agli strumenti per la decodifica dei dati prevede il supporto di strumenti e software specifici, quali SPSS per l’analisi quantitativa e ATLAS.ti per l’analisi qualitativa. Per quanto concerne l’analisi e l’interpretazione dei dati di quest’ultima, essa si avvale del metodo della *Grounded Theory* (Glaser, 1992; Strauss & Corbin, 1990). A tal proposito, quindi, è stato scelto il metodo della *Grounded Theory* poiché esso utilizza “un set sistematico di procedure allo scopo di sviluppare una teoria derivata induttivamente rispetto al fenomeno indagato” (Mortari, 2012, p. 67), riflessione che si pone in linea, quindi, con lo scopo della qui presente ricerca. L’obiettivo ultimo del lavoro sarà quello di costruire una “teoria” in merito proprio a chi sia il coordinatore, creando una elaborazione teorica su di esso in maniera induttiva, grazie all’analisi dei dati forniti dalla ricerca stessa.

5. Conclusioni

Il progetto di ricerca qui presentato, seppur in uno stadio embrionale, si propone di colmare (seppur in piccola parte) il *gap* esistente in merito alle evidenze scientifiche che prendono in considerazione la figura del coordinatore educativo all’interno dei contesti della cooperazione sociale, offrendo un contributo utile per identificare il processo di professionalizzazione del coordinatore stesso.

L’impatto principale che la ricerca si prefigge di raggiungere è quello di creare un forte legame tra i percorsi universitari, la carriera professionale e i contesti lavorativi, riducendo, in primo luogo, il *mismatching* tra competenze e ruolo professionale, e, in secondo luogo, puntando a rendere i Corsi di Laurea Magistrali più multidisciplinari.

Note

¹ Debora Daddi, dottoranda di ricerca, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia, Università degli Studi di Firenze. Email: debora.daddi@unifi.it

² Con particolare riferimento alla Legge 205, Comma 595, la cosiddetta Legge Iori, riguardo alla delineazione del percorso formativo e le aree di competenza dei professionisti dell'educazione e della formazione di primo (Laurea Triennale L-19) e secondo livello (Lauree Magistrali LM 57, 85, 50 e 93).

Riferimenti bibliografici

- Abhervé, M., & Dubois, P. (2009). La difficile professionalizzazione delle occupazioni nei servizi alla persona. *Sociologia del Lavoro*, 113, 124-144.
- Algahtami, A. (2014). Are Leadership and Management Different? A Review. *Journal of Management Policies and Practices*, 2 (3), 71-82.
- Biasin, C. (2015). Adulthood, reflection critical and transformative learning, EDA in contemporaneity. Theories, contexts and practices in Italy. *Metis – Modelli educativi. Temi, indagini e suggestioni*, 0-0.
- Becciu, M., & Colasanti, A. R. (2013). La Leadership educativa. *Rassegna CNOS*, 2, 103-120.
- Bennis, W., & Townsend, R. (1995). *Reinventing Leadership*. London: Judy Piatkus.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. (E. Codignola, Trad). Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1949).
- Euricse (2015). *Economia cooperativa. Rilevanza, evoluzione e nuove frontiere della cooperazione italiana*. Terzo Rapporto.
- Federighi, P. (2011). La ricerca evidence based in educazione degli adulti. *Pedagogia Oggi*, Vol. 1-2, 112-120.
- Federighi, P. (2021). *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 (pp. 9-26). *Quaderni di Economia del Lavoro*, 12, Franco Angeli.
- Gazzetta Ufficiale. (2017). Legge 205, Comma 595. Disponibile in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/12/29/302/so/62/sg/pdf> [30/09/2021].
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica (2018). *Istituzioni non profit, Struttura e profili del settore non profit inerenti all'anno 2016*. Disponibile in <https://www.istat.it/it/files/2018/10/non-profit.pdf> [30/09/2021].
- ISTAT Istituto Nazionale di Statistica (2020). *Censimenti permanenti l'Italia giorno dopo giorno. Istituzioni no profit. Anno 2018*. Disponibile in <https://www.istat.it/it/files/2020/10/REPORT ISTITUZIONI NONPROFIT 2018.pdf> [30/09/2021].
- ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica (2021). *Nomenclatura e Classificazione delle unità professionali*. Disponibile in www.professioni.istat.it [30/09/2021].
- Loiodice, I., Plas, P., & Rajadell, N. (a cura di) (2012). *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione*. Pisa: ETS.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall (Original work published 1984).
- Kotter, J. P. (1999). *Ma cosa fanno, davvero, i leader*. In G. P. Quaglino (a cura di). *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*. (pp. 17-29). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- McBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of Educational Administration*, 45, (3), 242-264.
- Merriam, S. B. (2002). *Introduction to qualitative research*. In S. B. Merriam (Ed.). *Qualitative research in practice* (pp. 3-17). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2012). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci Editore.
- O'Neill, J., & Marsick, V. J. (2009). Peer Mentoring and Action Learning. *Adult Learning*, 20(1-2), 19-24.
- Plano Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2008). *The mixed methods reader*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. (A. Barbanente, Trad). Dedalo. (Original work published 1987).
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. London:Sage.
- Yorks, L., & Kasl, E. (2002). Toward a theory and practice for whole-person learning: reconceptualizing experience and the role of affect. *Adult Education Quarterly*. Vol. 52 no. 3, 176-192.