



Attori e sistemi della formazione | 01

Attori e sistemi della formazione

La Collana si propone come uno strumento di condivisione dei risultati della ricerca sulle strategie di innovazione dei sistemi di formazione. La doppia transizione, verde e digitale sta rimodellando il modo in cui viviamo, lavoriamo e interagiamo, evidenziando la necessità di un cambiamento senza precedenti delle skills richieste per sfruttare pienamente il potenziale della trasformazione in atto. La proposta editoriale mira a diffondere un corpus di studi e ricerche in grado di restituire la complessità di una strategia di sviluppo delle competenze dei cittadini di tutte le età e in tutti i luoghi di vita e di lavoro quali luoghi di formazione in cui si esplica il *lifewide learning*. In questo quadro, particolare attenzione è rivolta agli studi che assumono come oggetto di indagine le politiche educative, le professioni educative e formative, le pratiche di ricerca e di intervento in ambito nazionale ed internazionale, aprendosi - sul piano empirico e su quello teorico - ad una prospettiva interdisciplinare. L'intento è diffondere la cultura scientifica nei settori dell'educazione e della formazione, offrendo un contributo non solo agli specialisti, ma a tutti coloro che sono interessati a orientarsi in questi importanti campi di indagine. La Collana si indirizza ad un vasto pubblico di lettori, configurandosi al contempo strumento di studio e di sviluppo professionale, attraverso contributi di forte impatto formativo e di alta valenza scientifica.

Direttori

Giovanna Del Gobbo, Paolo Federighi

Co-Direttori

Glenda Galeotti, Francesca Torlone

Comitato scientifico

Clecio Azevedo, Università Federale di Santa Catarina, Brasile

Vanna Boffo, Università di Firenze

Pietro Causarano, Università di Firenze

Salvatore Colazzo, Università del Salento

Maria Luisa Iavarone, Università di Napoli Parthenope

Loredana Perla, Università di Bari

Eduardo Nunes, Università Statale di Salvador de Bahia, Brasile

Emanuela Torre, Università di Torino

Paul Vare, Università di Gloucesterfield

**Giovanna Del Gobbo
Paolo Federighi**

PROFESSIONI DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

**Orientamenti, criteri e approfondimenti
per una tassonomia**

con contributi di

Vanna Boffo, Salvatore Colazzo, Francesco De Maria, Loretta Fabbri, Daniela Frison, Glenda Galeotti, Giulio Iannis, Claudio Melacarne, Marta Pellegrini, Roberta Piazza, Paola Ricchiardi, Simona Rizzari, Alessandra Romano, Agnese Rosati, Fabio Togni, Emanuela Torre

ed.it editpress

Questo volume è frutto di una ricerca svolta presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letteratura e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze ed ha beneficiato di un Fondo di ricerca di Ateneo e del Progetto Giotto Ulivi ambito 5.

Proprietà letteraria riservata
Copyright © 2021 editpress
Via Lorenzo Viani, 74
50142 Firenze - Italy
www.editpress.it
info@editpress.it

Prima edizione: giugno 2021
ISBN: 978-88-97826-99-6
e-ISBN: 979-12-80675-00-2
Printed in Italy

Permalink formato digitale:
<digital.casalini.it/9791280675002>

Licenza Creative Commons



Sommario

Introduzione	7
Parte Prima. Prospettive di ricerca per una tassonomia delle professioni educative e formative	
I. Professioni dell'educazione e della formazione: per una tassonomia descrittiva <i>Paolo Federighi</i>	23
II. Professioni educative non-teaching per il Green skills development <i>Giovanna Del Gobbo</i>	49
III. Professioni educative in evoluzione per lo sviluppo locale <i>Giovanna Del Gobbo</i>	97
IV. Revisione ragionata di studi e ricerche sul tema delle professioni educative e formative: il contesto pedagogico italiano <i>Marta Pellegrini, Francesco De Maria</i>	137
Parte Seconda. Epistemologie e processi di professionalizzazione	
V. Oltre la formazione. Università e professioni educative <i>Vanna Boffo</i>	171
VI. Intersezionalità e pratiche professionali <i>Loretta Fabbri, Alessandra Romano</i>	197

VII. L'educatore nei servizi per l'infanzia <i>Agnese Rosati</i>	211
VIII. Quando le parole fanno le professioni <i>Fabio Togni</i>	229
IX. La consulenza pedagogica. Negoziazione in corso <i>Claudio Melacarne</i>	251
Parte Terza. Strutturazione di professionalità	
X. A scuola per giocare <i>Salvatore Colazzo</i>	271
XI. L'educatore museale: un professionista in equilibrio tra musei, patrimonio culturale, pubblici e apprendimento <i>Roberta Piazzola, Simona Rizzari</i>	285
XII. Il professionista specializzato nel potenziamento cognitivo e motivazionale nell'educazione non formale <i>Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre</i>	309
XIII. Nuove competenze e sfide professionali nell'ambito dei servizi per l'orientamento, le transizioni di carriera e le politiche attive per il lavoro <i>Giulio Iannis</i>	335
XIV. Figure professionali emergenti nell'educazione degli adulti. Il facilitatore di piattaforme collaborative negli ecosistemi di innovazione sociale <i>Glenda Galeotti</i>	349
XV. Social, micro e self-directed learning: sfide professionali e traiettorie metodologiche per i nuovi formatori <i>Daniela Frison</i>	375
Note sugli Autori	397
Ringraziamenti	401

IX. La consulenza pedagogica. Negoziazione in corso

Claudio Melacarne

1. La consulenza pedagogica. Dall'informalità alla professione

Il termine *consulenza pedagogica* si è diffuso negli ultimi anni in larga parte della letteratura scientifica come un nuovo spazio di competenza delle professionalità educative e formative. Come molte recenti pubblicazioni testimoniano il suddetto termine non nasce in un vuoto epistemologico e non appare come elemento del tutto estraneo a quanto in parte già toccato da alcuni studi fondativi ed empirici della ricerca educativa. Partendo dall'assunto che la consulenza pedagogica non si presenta come un oggetto totalmente estraneo alle teorie pedagogiche e alle pratiche educative, questo contributo tenta di offrire una lettura del costrutto di consulenza pedagogica all'interno dei fenomeni di professionalismo e di professionalismo organizzativo¹, cercando di evidenziarne le peculiarità e le linee di sviluppo.

Non vi è dubbio che la consulenza pedagogica inizialmente si è affermata come un costrutto emergente dalla pratica educativa, come forma di aiuto informale o come supporto non formale, prestato dai professionisti dell'educazione su bisogni di inclusione, di sostegno ai processi di apprendimento/insegnamento a scuola, di affiancamento alle persone in fasi di transizione professionale, di cura nei contesti familiari. Questo ancoraggio iniziale all'esperienza educativa piuttosto che ad una formalizzazione teorica sembra ricalcare la storia, ora conclusasi felicemente, dell'affermazione delle professionalità educative (Calaprice 2020). La consulenza pedagogica probabilmente non ha avuto ancora il tempo necessario di affermazione per ricevere quella spinta teorico-fondativa necessaria per ridurre il rischio di de-

finirsi come un concetto ombrello, privo di quella stabilità teorica necessaria a garantirne una evoluzione.

2. La sfida di una definizione dentro quadri epistemologici fluidi

Alcune ricerche hanno evidenziato che se

l'educazione *è*, oggi come ieri, ed è una realtà esistente, non un'invenzione convenzionale, e che mai nessuno potrà negarla come fenomeno dell'esperienza umana di ciascuno e di tutti, va ribadito che vi sono molti modi per leggerla e per restituirne le dinamiche a livello sia descrittivo (come è), sia interpretativo (perché e a che fine è così), sia normativo (come dovrebbe essere per essere migliore di ciò che è ed è stata) (Bertagna 2010, p. 12).

Una peculiarità che possa essere distintiva nel tempo presupporrebbe un certo grado di stabilità del dibattito e una definizione condivisa di oggetti e metodologie. Le voci che spingono nel considerare la prospettiva pedagogica come soggetta a mutamenti insistono sul fatto che la stessa storiografia è caratterizzata

da discontinuità: di oggetti, di metodi, di ambiti. Discontinuità che si attiva sul pluralismo di fronti della ricerca, ma anche – in ognuno di essi – sulla conflittualità (o, almeno, della disomogeneità delle procedure e degli indirizzi d'indagine) (Cambi 2002, p. 13).

Questa natura polisemica del termine educazione, connessa alla temperie culturale di un dato periodo storico o a situazioni contingenti, rende non semplice il lavoro e il tentativo di definizione di uno specifico ambito di competenza della consulenza pedagogica.

Appare evidente che se Frabboni e Pinto Minerva (2003) avvertivano che «non si può parlare di pedagogia al singolare: non esiste, infatti, “la” pedagogia; esiste una pluralità di approcci pedagogici legati a differenti e molteplici concezioni e “versioni del mondo”» (p. 20), allora risulta difficile offrire una definizione univoca di consulenza pedagogica, in quanto questa sarà in qualche misura connessa al quadro teorico pedagogico che la ispira, al sistema di significati circolanti dentro una determinata comunità scientifica o da dati empirici che

tentano di fotografare una professione nel momento in cui si manifesta nel mondo del lavoro.

Da queste come da altre fonti è importante recuperare la natura dinamica con cui il sapere pedagogico si è sviluppato e, quindi, come questo renda la definizione del costrutto di consulenza un processo di sintesi ma anche di raccolta e valorizzazione di scuole a tradizioni differenti.

Alcuni esempi in questa direzione ci provengono dalla letteratura internazionale e nazionale su questo tema. Per esempio, soprattutto di matrice anglosassone tra gli anni Settanta e Novanta, vi è stato un tangibile proliferarsi di studi sul tema generalizzato della consulenza, a volte come forma nuova di inquadramento dei ruoli classici delle figure educative (Steele 1975), altre come professionalità di confine (Block & Nowlan 1981), altre ancora come area di competenza emergente a fronte di cambiamenti strutturali del sistema di educazione, da totalmente pubblico a misto (Greiner & Metzger 1983).

Lloyd e Packer (1994), per esempio, partono da una lettura sociologica e sostengono che

in generale, la consulenza è vista come la fornitura di un servizio professionale indipendente e obiettivo per identificare problemi organizzativi, analizzare situazioni, raccomandare azioni e, se necessario, assistere nell'implementazione delle soluzioni (p. 20).

I due studiosi aggiungono che la consulenza è una forma di

assistenza fornita a un cliente finalizzata alla risoluzione di un problema e quindi orientata a portare a un cambiamento o un miglioramento di uno stato di cose all'interno di un'area di attività chiaramente definita, per esempio, quella dell'educazione (Ivi, p. 21).

In questi studi vi è un primo tentativo di offrire una chiave di lettura della specificità della consulenza, fondata sull'idea che sia l'oggetto di cui si occupa la consulenza a renderla "educativa". È ciò di cui si occupa che in prima istanza circoscrive un possibile ambito di specificità e, conseguentemente, la professionalità ad essa associata. La consulenza pedagogica per Lloyd e Packer, che ne fanno una analisi ampia come processo sociale, potrebbe trovare una ini-

ziale e anche se parziale identità in tutti quei tentativi che la hanno ricondotta a quelle forme di aiuto, di supporto, di presa in carico della ampia fenomenologia dei bisogni, dei problemi e delle sfide educative.

Vi è però anche un altro possibile contributo alla lettura della consulenza pedagogica attraverso lo studio fornito da Shulman (1995) con il costrutto *Pedagogical Content Knowledge* (Pedagogical Content Knowledge, PCK). Shulman muove la sua riflessione dalla convinzione che nel considerare ciò che è pedagogico da ciò che non lo è, vi sia una assunzione distorta di fondo. Le due dimensioni spesso tenute separate, quella dell'insegnare e quella del conoscere, dovrebbero essere pensate e progettate assieme. Secondo Shulman l'enfasi sui contenuti da insegnare ha fatto dimenticare la *questione del metodo*, mentre la focalizzazione soltanto sulle metodologie, ha generato tecnicismi spesso distanti da un oggetto.

Shulman ha introdotto il concetto di *Conoscenza del contenuto pedagogico* (PCK) come una possibile risposta a quello che definisce il problema del *paradigma mancante* nella ricerca e nelle pratiche formative. Shulman riteneva che questo approccio potesse generare un problema perché incorpora una scissione tra teoria e prassi e non permettesse di attribuire una priorità sia di contenuto che di metodo alle pratiche educative. È questo un tema ampiamente dibattuto anche nel panorama nazionale e che segue una simile argomentazione a favore di una maggiore connessione dei due momenti, quello della produzione di conoscenza e quello del suo utilizzo.

Sulla base degli studi di Shulman possiamo circoscrivere un modello di rappresentazione di una professionalità educativa composto da cinque aree di competenza: a) conoscenza del contenuto (CK); b) conoscenza pedagogica generale (PK); c) conoscenza del curriculum; d) conoscenza delle persone e delle loro peculiarità e bisogni; e) conoscenza dei contesti educativi; f) conoscenza dei fini educativi, scopi e valori. In questa prospettiva PCK la consulenza pedagogica dovrebbe essere pensata come professionalità o funzione composta da specificità di oggetto e di metodo e di finalità. Non vi è possibilità in base a questi studi di trovare una identità professionale separando contenuto e mezzo dell'agire professionale.

Anche se le prime pionieristiche esperienze di consulenza, non pedagogica, risalgono alle scuole di direzione aziendali e alle prime forme di collaborazione tra istituzioni di ricerca pubbliche e private sui temi dell'innovazione aziendale (Covin & Fisher 1991), più recentemente è stata condotta una interessante revisione dello stato dell'arte europeo (Sabatino 2014) dalla quale emerge come la consulenza si è guadagnata un ampio spazio anche dentro il discorso pedagogico (*Ibidem*).

A livello internazionale, uno dei primi testi che esplicitamente cerca di ricostruire una connessione tra la consulenza e il dibattito sull'education è di Fenwick e Steffy (1984). In questo testo *Educational Consulting. A Guidebook for Practitioners*, i due studiosi adottano una prospettiva che definiremo oggi del "professionalismo" attraverso la quale la figura del consulente pedagogico non viene a legittimarsi per la tipologia dell'organizzazione che lo ospita (una scuola o un centro giovani per esempio) e non è connesso necessariamente alla rete delle istituzioni scolastiche. Fenwick sostiene che la consulenza educativa si caratterizza per esprimersi come una forma di aiuto che si sviluppa nelle aree anche del non formale, delle intersezioni dei sistemi educativi, tra sistemi educativi e famiglie.

3. Emergente per nascita, professionalità (forse) per destino

Eliot Freidson (2002) ci restituisce una interpretazione puntuale dell'evoluzione degli scenari professionali. Freidson si è distinto nella sua produzione scientifica per essere stato uno dei principali critici del potere accumulato dai professionisti, soprattutto nella metà del secolo scorso. La sua tesi era sostanzialmente quella di vedere nelle professioni e nelle corporazioni, dei centri di potere potenzialmente a sfavore dell'innovazione e del cambiamento del mondo del lavoro e delle professioni. Più recentemente ha pubblicato invece un libro in difesa della professionalità intitolato *Professionalism: The Third Logic*. Tradotto nel 2002 anche in lingua italiana, lo studioso descrive la crisi che ha investito le professioni e quanto oggi più di ieri ci sia bisogno di rileggere le professioni in termini di professionalismo. La sua sin-

tesi è quella di dover recuperare l'idea che le professioni debbano riacquisire potere decisionale autonomo, responsabilità e quindi etica sociale. È un punto questo toccato anche dagli studi sul sapere professionale di matrice Deweyana, quando si annota che solo nel momento in cui i professionisti diventano nuovamente legittimati a negoziare in situazione le soluzioni ritenute più idonee al caso singolo, ritroveranno il senso pieno del termine e della funzione sociale di un professionista, responsabile ed etico, in quanto coinvolto attivamente nelle pratiche di lavoro.

Freidson descrive due logiche dominanti che hanno organizzato le professioni e che ne hanno condizionato l'evoluzione: il mercato e la burocrazia. Questa analisi sembra puntuale anche per la riflessione nascente e diffusa sulla consulenza pedagogica o sul *consulente pedagogico*.

Nella logica del mercato, la struttura e il contenuto del lavoro sono regolati dalla concorrenza generata dalla dialettica degli attori presenti nel mercato. Il fulcro teorico di questa prospettiva è che il lavoro è il mezzo per ottenere un profitto e che non vi è validazione esterna che possa inficiare la transazione e l'accordo tra una domanda e un'offerta. Domanda e offerta sono considerati o presunti come due poli, liberi, guidati da raziocinio e capacità discrezionali tali da poter scegliere la migliore soluzione o transazione, senza necessità di terzi parti di controllo, di validazione o di supervisione.

La divisione del lavoro nella logica burocratica prevede che il contenuto e la ripartizione del lavoro sia stabilito da un centro ordinatore, da un organismo di controllo, di certificazione, che ne determina in senso previsionale e strategico anche le linee di sviluppo e l'evoluzione. Il lavoro diventa allora il luogo per esercitare una forza di conservazione, di riconoscimento formale e di implementazione di progetti guidati dall'aumento di potere negoziale tra norma e individuo. Così, «i sostenitori del mercato e della gestione burocratica trattano la professionalità come un'aberrazione piuttosto che qualcosa con una logica e un'integrità proprie» (Freidson 2002, p. 11).

Il professionalismo incorpora invece l'idea che le specializzazioni vengano declinate in forma di professioni specifiche da comunità di interesse. Solo i membri a esse appartenenti hanno il diritto esclusivo

di esercitare le funzioni così definite. Il lavoro diventa fonte di riconoscimento identitario, viene a configurarsi come attività umana che al pari delle altre costruisce senso e impone quindi un'azione di autocontrollo, anche etico, della pratica. Il contesto sociale che permette o agevola questo tipo di organizzazione del lavoro e di divisione del lavoro è il mercato strutturato in base alle professioni.

Questa terza modalità di leggere le professioni/professionalità presuppone l'esistenza di una forma organizzata e indipendente, ritenuta di livello avanzato e sopra le parti, con funzioni di controllo e monitoraggio dei percorsi utili ad acquisire quelle competenze tipiche di un lavoro.

Il professionalismo rappresenta per Freidson una terza logica nella quale si definiscono le consuetudini istituzionali in cui la pratica lavorativa ed i suoi contenuti specifici, che ne delimitano l'identità professionale, sono controllate e validate dai rappresentanti delle professioni piuttosto che da dirigenti, come nella logica burocratica, o dei consumatori/utenti/clienti, nella logica commerciale/di mercato.

L'organizzazione della divisione del lavoro e delle professioni dentro la categoria del professionalismo, almeno nella accezione di Freidson, si apre dunque a maggiori forme di negoziazioni sociali, alla dialettica istituzionale tra comunità professionali in lotta per il riconoscimento ufficiale della propria capacità di rispondere a problemi specifici e distintivi.

In questa prospettiva, la divisione del lavoro può essere definita come quella «struttura delle relazioni sociali in base alla quale viene organizzato e coordinato il lavoro di specializzazioni o professioni interrelate» (Freidson 2002, p. 77). Freidson vede la professionalità come il terzo tipo ideale che si sta sviluppando accanto all'idea di mercato libero, citando espressamente Adam Smith, e alla burocrazia così come immaginata da Max Weber.

Evetts (2011) recupera questa idea di professionalismo ma la espande in ulteriori due categorie, il professionalismo occupazionale e il professionalismo organizzativo. Il concetto di professionalismo di Freidson corrisponde al professionalismo occupazionale descritto da Evetts. Il primo è basato sulla convinzione che un'autorità collegiale riconosciuta deve e/o può individuare e stabilire gli standard

delle prestazioni professionali richieste per l'esercizio di una certa classe di pratiche di lavoro. Il tratto distintivo del professionalismo è quello di promuovere forme di socializzazione alla professione di natura istituzionale o corporativa. Sono i valori comuni e le identità professionali condivise connesse a precise declaratorie formative, attestate in ultima istanza spesso da titoli abilitanti, che determinano i confini di un determinato lavoro. Il professionista esercita un elevato livello di discrezionalità nella gestione del proprio lavoro e del rapporto con gli utenti, in quanto investito di una certificazione preventiva sulla qualità della sua preparazione, che poi viene esibito e utilizzato come attestazione di competenza.

Il professionalismo organizzativo introduce invece un elemento di complessità ulteriore, ma certamente interessante e probabilmente più efficace del precedente a nostro avviso, in quanto si definisce come lettura sociale della professionalità. Il professionalismo organizzativo introduce l'idea che una professione può essere compresa se la guardiamo come una pratica discorsiva.

Il discorso del professionalismo nella sua dimensione organizzativa ha tuttavia per alcuni studiosi anche una potenziale area di criticità, soprattutto se «ricostruito ed utilizzato come strumento di controllo nelle organizzazioni ove i professionisti sono impiegati con la finalità di razionalizzare, riorganizzare, contenere e controllare il lavoro ed i professionisti stessi» (Evetts 2009, p. 7). Con un certo taglio critico, Evetts ricorda come testimoniato dal *New Public Management*, l'accento viene posto sulla capacità della governance delle organizzazioni di negoziare il numero sempre più rilevante di interessi in gioco, portando spesso i professionisti di medio-alta responsabilità a identificarsi come professionisti-manager.

Questa nuova lettura Evetts rende più complessa la definizione del professionalismo, che diventa un costrutto più ibrido, nel quale insistono forze diverse. Se nel professionalismo "classico" sono le comunità e le corporazioni a regolamentare le forme e i contenuti delle professioni, nel professionalismo organizzativo, è il criterio della negoziazione a governare i processi di definizione professionale, in quanto non sono soltanto le comunità a decidere i contenuti del lavoro e la struttura conoscitiva alla base del sapere professionale, ma

saranno i processi negoziali attivati da queste comunità, insieme o in contrasto con le azioni dei singoli, della comunità sociale più ampia e delle condizioni materiali e culturali che caratterizzano una particolare organizzazione lavorativa. Così per un educatore che lavora a supporto della scuola, che svolge consulenze personalizzate a persone con bisogni di sviluppo personale o professionale, che presta la sua professionalità a forme di consulenza familiare, si troverà a dover negoziare su più piani e livelli la propria legittimità, competenza.

Dentro il professionalismo organizzativo, la categoria formale che lo “inquadra” dentro una professione lo espone anche a maggiori perturbazioni provocate da spinte a volte divergenti dei manager dei servizi, degli utenti con cui lavora, delle aspettative sociali del luogo in cui presta servizio. Allargandosi l’area negoziale, per quanto incerta, il futuro della consulenza pedagogica ha maggiori e ampi spazi di legittimazione, di identificazione, di definizione di una propria specificità.

4. Neo-professionalismo e responsabilità professionale

Ciò che è da evitare per la consulenza pedagogica è che sia guidata da quella che Clarke e Newman (1997) hanno definito *una coscienza manageriale dispersa*, senza fondamento, in quanto se «gli obiettivi organizzativi regolano e rimpiazzano il controllo occupazionale della relazione professionista-cliente, limitando l’esercizio discrezionale delle decisioni e l’etica professionale e di servizio» (Evetts 2011, p. 13).

Mentre in una prospettiva burocratica l’etica professionale si incarna nelle funzioni e regole istituzionali, nella logica del mercato, l’etica diventa un processo negoziale e un patto concordato con l’utente/cliente. Ma, nella logica del professionalismo organizzativo, l’etica diventa un elemento di riconoscibilità, di costruzione di fiducia e di creazione di collaborazione.

Così, la discrezione offerta al professionista dentro un mondo del lavoro più disponibile ad accettare contrattazioni locali e situate, si basa sulla fiducia. Si confida che il professionista utilizzi le sue conoscenze e abilità nell’interesse del cliente e «che lui (o lei) sia impe-

gnato nei confronti del cliente e moralmente coinvolto. Poiché si presume che i fallimenti non siano la conseguenza di una deliberata negligenza» (Evetts 2011, pp. 26-35). Al riguardo, concordiamo con chi sostiene che:

ciò che è stato seriamente minato è ciò che credo sia molto più importante: l'ideologia che rivendica il diritto, anche l'obbligo, dei professionisti di essere indipendenti da coloro che li autorizzano legalmente e forniscono loro il proprio sostentamento. Il valore funzionale di un corpo di conoscenze e abilità specializzate è meno centrale per l'ideologia professionale dell'attaccamento a un valore trascendente che dà significato e giustifica la sua indipendenza. In virtù di tale indipendenza, i membri della professione rivendicano il diritto di giudicare le richieste dei datori di lavoro o dei mecenati e le leggi dello stato e di criticare o rifiutarsi di obbedire. Tale rifiuto non si basa su motivi personali di coscienza o desiderio individuale, ma su motivi professionali che il valore o lo scopo fondamentale di una disciplina viene perseguito (Freidson 2002, p. 220).

Alcune professioni si avvicinano in questo senso al tipo ideale di professionalità, per esempio quella sfumata, meno definita sulle carte e più disponibile a connotarsi rispetto all'oggetto di pertinenza descritta dal professionalismo organizzativo. Molte di queste tuttavia «non hanno stabilito un'autorità cognitiva sufficiente per dominare né la divisione del lavoro in cui si trova la sua giurisdizione né il discorso pubblico sul suo lavoro» (Freidson 2002, p. 90), caratteristica che sembra ben descrivere lo stato vitale del costruito di consulenza pedagogica. Forse ancora nell'alveo delle cosiddette semi-professioni, il consulente pedagogico deve scalare quell'«ordine negoziato» (Freidson 2002, p. 60) che definisce la gerarchia delle professioni, ordine che è storicamente e socialmente diversificato e connotato.

In definitiva nella prospettiva del *professionalismo organizzativo* la consulenza pedagogica è una categoria che deve incorporare e quindi tematizzare e problematizzare, se vuole legittimarsi come corpus di conoscenze autonomo e indipendente, i propri valori professionali tanto da permettere di esprimere la propria opinione su strategie istituzionali e politiche quando queste interferiscono con quella che lui definisce l'anima professionale, «poiché oggi tutto è finalizzato alla massimizzazione dei benefici, lo spirito di professionalità ideale-tipica» (Freidson 2002, p. 213) diminuirà. In questa direzione la con-

sulenza pedagogica, il consulente pedagogico o educativo, le teorie che ne possono dare un fondamento, le metodologie che ne possono definire le potenzialità di intervento, si intrecciano anche alla riflessione sul valore sociale che tale professione intende rivestire (Xodo 2001), valore come proiezione che oltrepassa lo strumentalismo e la portata immediatamente misurabile dell'agire. Dentro il professionalismo organizzativo i confini discrezionali all'interno dei quali esercitare il potere professionale si allargano e la legittimazione avviene dentro una dialettica più complessa rispetto al passato, tra esigenze di sviluppo organizzativo, bisogni sociali di comunità e corporazioni professionali.

5. Verso modelli di individuazione professionale

Ciò che emerge da questo studio, in definitiva, è la forte eterogeneità dei contenuti di competenza di una professionalità e come questi siano interconnessi non solo con le teorie pedagogiche, nel caso della consulenza qui descritta, ma anche con le condizioni di contesto in cui la professionalità viene a legittimarsi.

Il lavoro di un consulente può essere così descritto nei termini della sua area di competenza, ad esempio, l'intervento su problemi di povertà educativa o di marginalità, il supporto a famiglie e istituzioni sui temi dell'inclusione o dell'educazione degli adulti, la gestione e lo sviluppo professionale, solo per citarne alcuni. Si può anche descrivere però il processo di consulenza dal punto di vista metodologico e attraverso le fasi di progettazione: contatto, contratto, ingresso, raccolta dati, diagnosi, feedback e proposta di un piano di personalizzato. È stato infine suggerito che una strada per analizzare ciò che caratterizza i consulenti pedagogici è considerare lo scopo del processo di consulenza (Turner 1982), rispetto ai suoi impegni pedagogici o, in senso più generale, etici. Rispetto a questa lettura la chiarezza sugli obiettivi e le finalità della consulenza sono considerati da Turner come i criteri più longevi per circoscrivere la consulenza pedagogica, anche se dall'altro lato c'è chi annota quanto sia invece riduzionistico puntare su una definizione in qualche misura *teleologica*, proprio per la natura del mercato del lavoro (Evetts 2009).

Probabilmente ancora oggi, più che un concetto basato su solide riflessioni scientifiche, si può descrivere la consulenza come una postura che caratterizza una particolare pratica, un ambito di specializzazione di una famiglia professionale o di una area che raccoglie metodi e strumenti di intervento diversificati (Gunter & Mills 2017).

Le nuove definizioni legislative si inseriscono in un mercato del lavoro che intercetta una evoluzione di scenari professionali inediti che spingono gli stessi sistemi di Higher Education a ripensarsi (Boffo & Melacarne 2019; Fabbri 2014) per offrire spazi di legittimazione delle figure professionali emergenti e di mantenimento e sviluppo di quelle esistenti.

Come abbiamo visto, queste tendenze si realizzano dentro un processo di ridefinizione delle professioni descritto da alcuni come *professionalismo organizzativo*, fenomeno che suggerisce di prestare attenzione ad alcuni elementi di strategici:

- evitare che la consulenza pedagogica intercetti quello che Freidson definisce il *generalismo d'élite*, cioè quella forma di legittimazione che rivendica la propria autorità in base ad una «conoscenza generica superiore alla specializzazione» (Freidson 2002, p. 178);
- considerare l'importanza, in scenari professionali che privilegiano la definizione negoziata delle identità professionali (Fabbri & Rossi 2001), dell'appartenenza alla famiglia delle professioni piuttosto che la singola funzione o professione;
- sviluppare negli studenti la capacità di abitare in spazi organizzativi ambigui, dentro la discrezionalità con cui le definizioni dei confini di pertinenza del lavoro vengono a delinarsi. Questo sposta l'attenzione sulle negoziazioni locali, situate o di comunità entro le quali si definiscono significati, compiti, aspettative e pratiche di lavoro;
- la riflessione sulla dimensione etica e la responsabilità professionale. Freidson (2002) ritiene al riguardo che i valori trascendenti aggiungono sostanza morale al contenuto tecnico delle discipline. I professionisti rivendicano il diritto morale oltre che tecnico di controllare gli usi della loro disciplina, quindi devono resistere a restrizioni economiche e politiche che limitano arbitrariamente i benefici ad altri (p. 222).

L'idea di Freidson è che vi sia una stretta connessione tra affermazione professionale, riconoscimento e responsabilità sociale ed etica. Da qui potrebbe essere interessante applicare alla emergente professionalità del consulente pedagogico la categoria della sostenibilità, intesa come impatto sociale ed etico nelle comunità di vita.

In definitiva, le nuove forme di organizzazione del lavoro hanno cambiato la motivazione che spingono i professionisti a impegnarsi o meno nell'evoluzione delle proprie pratiche di lavoro, il loro carico di lavoro e il contenuto del loro lavoro (Clarke & Newman 1997; Exworthy, Powell, & Mohan 1999). Queste caratterizzazioni degli scenari lavorativi e professionali, dentro i nuovi scenari normativi che regolano le professioni educative, generano spazi certamente turbolenti, in cui sempre più è richiesto di presidiare specificità e peculiarità dell'educativo e del pedagogico. Ma è inevitabile anche cogliere le potenzialità di queste trasformazioni. Vengono potenzialmente a generarsi anche nuove aree di negoziazione e regole di affermazione professionali che seguono il duplice registro, quello legislativo e quello organizzativo e sociale. Nel neo-professionalismo la consulenza pedagogica può trovare maggiori occasioni per poter far valere le proprie ragioni scientifiche, all'interno certamente di un quadro negoziale, aperto e soggetto alle forze espresse dai diversi attori sociali.

Note

¹ Una revisione della letteratura recente sul tema è stata sintetizzata nel numero monografico della rivista «Professionalità studi», 4, 2020 dedicato al tema *Le parole e i concetti del lavoro che cambia*.

Riferimenti bibliografici

- Acme, 1987, *How to select and use management consultants*, Association of Management Consulting Firms.
- Altman M.A., Weil R.I., 1978, *Managing your accounting and consulting*, Matthew Bender, New York.
- Bellingreri A., 2013, *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, Il pozzo di Giacobbe, Trapani.
- Bertagna G., 2011, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia.
- Block P., Nowlan J., 1981, *Flawless consulting: A guide to getting your expertise used*, Pfeiffer, San Francisco CA.
- Boffo V., 2020, *La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale*, in «Rivista italiana di educazione familiare», 17, pp. 27-51.
- Boffo V., Melacarne C., 2019, *Employability in Adult and Higher Education*, in «New Directions for Adult and Continuing Education», 163, pp. 163-169.
- Calaprice S., 2020, *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*, FrancoAngeli, Milano.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M., 2003, *Le professionalità educative*, Carocci, Roma.
- Casey D., 1982, *Some processes at the consultant/client interface in OD work*, in «Leadership and Organisational Development Journal», 3(1), pp. 17-23.
- Clarke J., Newman J., 1997, *The managerial state: Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*, Sage, London.
- Connor R.A., Davidson J.P., 1985, *Marketing your consulting and professional services*, Wiley, New York.
- Costa M., 2011, *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Covin T.J., Fisher T.V., 1991, *Consultant and Client must work together*, in «Journal of Management Consulting», 6(4), pp. 11-20.

- Cunti A., 2017, *La formazione di professionalità secondo un approccio sistemo-relazionale*, in Iavarone M.L. (a cura di), *Sport e attività motoria per il benessere, Frontiere formative e didattiche*, Bradipo Libri, Torino.
- Del Gobbo G., 2020, *Istruzione, formazione, lavoro: scenari complessi*, in «Lifelong Lifewide Learning», 16, pp. 1-6.
- D'Alonzo L., Mariani V., Zampieri G., (a cura di), 2012, *La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione*, Armando, Roma.
- Easton T., Conant R., 1985, *Using consultants: A consumer's guide for managers*, Probus Publishing Co., Chicago IL.
- Evetts J., 2009, *New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences*, in «Comparative Sociology», 8, pp. 247-266.
- Evetts J., 2011, *A new professionalism? Challenges and opportunities*, in «Current Sociology», 59, pp. 406-422.
- Exworthy M., Powell M., Mohan J., 1999, *Markets, bureaucracy and public management: The NHS: quasi-market, quasi-hierarchy and quasi-network?*, in «Public Money and Management», 19(4), pp. 15-22.
- Fabbri L., 2007, *Comunità di pratica e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma.
- Fabbri L., 2014, *Università e nuove professionalità*, in «MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», 1(4), pp.174-181.
- Fabbri L., Rossi B. (a cura di), 2001, *La formazione del Sé professionale*, Guerini, Milano.
- Fenwick W.E., Steffy B.E., 1984, *Educational Consulting. A guidebook for Practitioners*, Educational Technology Publications, New Jersey NJ.
- Freidson E., 2002, *Professionalismo. La terza logica*, Dedalo, Bari.
- Gallessici I.J., 1982, *The profession and practice of consultation*, Jossey-Bass, San Francisco CA.
- Gouciltly H., 1985, *Consultants: Selecting, using and evaluating business consultants*, Franklin, Danbury, Watts.
- GowerSlim P.W., 1974, *A common body of knowledge for management consultants*, Association of Consulting Management Engineers, New York.
- Greiner L.E., Metzger R., 1983, *Consulting to management*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Gunter H.M., Mills C., 2017, *Consultants and consultancy: the case of education*, Springer International Publishing, Switzerland.

- Holtz H., 1985, *Utilising consultants successfully: A guide for management in business, government, the arts and professions*, Quorum Books, Westport.
- Horton G.E., Brown D., 1990, *The importance of interpersonal skills in consultancy centred consultation: A review journal of counselling*, in «Development», 68(4), pp. 423-26.
- Jotinson B.L., 1982, *Private Consulting*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Kanizsa S., Tramma S. (a cura di), 2011, *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Roma, Carocci.
- Kolb D.A., Frohman A.L., 1970, *An organization development approach to consulting*, in «Sloan Management Review», 12(1), pp. 51-65.
- Lippitt G., Lippitt R., 1978, *The consulting Process in Action*, University Associates, La Jolla CA.
- Lippitt G.L., Hoopes D.S. (a cura di), 1978, *Helping across cultures*, International Consultants Foundation, Washington DC.
- Lloyd M.P, Packer S., 1994, *Educational Consultancy in Small States*, Commonwealth Secretariat, London, <https://doi.org/10.14217/9781848595057-en>.
- Mcgonagli J.J., 1981, *Managing the consultant: A corporate guide*, Chilton, Radnor.
- Mezirow J., Taylor E.W., (a cura di), 2011, *Transformative Learning: theory to practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, John Wiley, San Francisco CA.
- Mills P., Hall J.L., Leidecker J.K., Margulies N., 1983, *Flexiform: A model for professional service organisations*, in «The Academy Management Review», 8(1), pp. 118-131.
- Mortari L., 2006, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano.
- Osberg D., Biesta G., 2020, *Beyond curriculum: Groundwork for a non-instrumental theory of education*, in «Educational Philosophy and Theory», 53(1), pp. 57-70.
- Palma M., (a cura di), 2017, *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Perillo P., 2018, *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Potestio A., 2020, *Alternanza formativa. Radici storiche di un principio pedagogico*, Studium, Roma.

- Rezzara A., 2014, *Consulenza pedagogica*, in Brandani W., Tramma S., (a cura di), *Dizionario del lavoro educativo*, Carocci, Roma, pp. 82-87.
- Riva M., 2014, *La consulenza pedagogica come dispositivo complesso*, in Mortari L., Bertolani J., (a cura di), *Counseling a scuola*, La Scuola, Brescia, pp. 65-80.
- Riva M., 2020, *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*, FrancoAngeli, Milano.
- Rossi B., 2008, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Rossi B., 2011, *L'organizzazione educativa. Apprendimento e formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci, Roma.
- Sabatino C.A., 2014, *Consultation theory and practice: a handbook for school social workers*, Oxford University Press, Oxford.
- Santerini M., 2006, *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, La Scuola, Brescia.
- Schein E.H., 2010, *Le forme dell'aiuto. Come costruire e sostenere relazioni efficaci*, Raffaello Cortina, Milano.
- Schein E.H., 1992, *Lezioni di consulenza*, Raffaello Cortina, Milano.
- Simeone D., 2011, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione di aiuto*, Vita e Pensiero, Milano.
- Steele F., 1975, *Consulting for organizational change*, University of Massachusetts Press, Amherst.
- Tramma S., 2003, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Truell G.F., 1981, *Coaching and counselling: Key skills for managers*, PatPublications, Buffalo.
- Ulivieri Stiozzi S., 2013, *Il counseling formativo*, FrancoAngeli, Milano.
- United Nations Industrial Development Organization, 1972, *Manual on the use of consultants in developing countries*, United Nations, New York.
- Wilson A.L., Hayes E.R. (a cura di), 2000, *Handbook of adult and continuing education*, Jossey-Bass, San Francisco CA.
- Xodo C. (a cura di), 2003, *Educatori si diventa. Origini identità e prospettive di una professione*, Pensa Multimedia, Lecce.