CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert Biesta (University of Luxembourg), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Car-bondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli); Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno IV
Numero 1
Giugno 2015

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
Costantino Virgilio: ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
Mimesis Edizioni, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857533407
Issn: 2280-6865

© 2015 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383
Fax: +39 02 89403935

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
Editorial 7
Editoriale 11

SYMPOSIUM
Educators Training. A challenge for the development of the *Civitas educationis*

Enricomaria Corbi, Pascal Perillo
Professions in education: an open issue 17
Le professioni educative: una questione aperta 23

Paolo Orefice
Cittadini, saperi e professionisti della *Civitas educationis* terrestre. Scenario della formazione e della professionalità degli educatori e dei pedagogisti 29

Vanna Iori
Identità professionale dell'educatore e del pedagogista: riferimenti normativi 51

Silvana Calaprice
Sviluppo della professionalità educativa e pedagogica, tra ricerca di identità, formazione e lavoro. Il ruolo delle associazioni professionali 67

Fabrizio Chello
Il ruolo della formazione nel processo di professionalizzazione degli educatori e dei pedagogisti 85

Daniela Manno
L'inclusione come dialogo. Intorno alle competenze dei professionisti della formazione 115

Pascal Perillo
Educatori e Pedagogisti. Quale *habitus* professionale?
Il contributo della ricerca-formazione 133

ESSAYS – SAGGI

Tommaso Fratini
Educazione alla politica: la questione delle difese 159

Maria Rosaria Strollo, Alessandra Romano
Social Network and the Expansion of the *Civitas Educationis*.
Between Formal and Informal in School and University 173

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Stefano Maltese
Zoletto D., *Dall'intercultura ai contesti eterogenei.*
Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica,
FrancoAngeli, Milano 2012 211

Il ruolo della formazione nel processo di professionalizzazione degli educatori e dei pedagogisti

Fabrizio Chello[1]

Abstract

The paper analyses, in its first part, the scientific definition of 'profession', elaborated by the functionalist studies of the last century, in order to found in the triad knowledge, training and service the elements of the professionalization process, with particular reference to the workers involved in the not formal education, especially educators and educationalist. This analysis has the aim, in the second part of the contribution, to show the ideological relationship that this definition, based on the technical and instrumental epistemology, has with a conformative political model. Model criticized by a conception of profession, analyzed in the third part of the paper, that is based on the critical-reflective epistemology and on a transformative political model.

Keywords: *knowledge, training, service, conformation, transformation.*

Riassunto

L'articolo si propone di analizzare, nella sua prima parte, la definizione scientifica del concetto di 'professione', risalente agli studi funzionalisti dell'inizio del secolo scorso, al fine di individuare nella triade conoscenza, formazione e servizio le caratteristiche precipue del processo di professionalizzazione, con particolare riferimento alle figure operanti nella filiera dell'educazione non formale, in specie gli educatori e i pedagogisti. Tale analisi ha l'obiettivo di mostrare, nella seconda parte del contributo, la relazione, tensionale e fusionale, di tipo ideologico, che una tale definizione di professionalità, basata su una epistemologia di tipo tecnico-strumentale, intrattiene con un modello politico di tipo conformativo. Modello che è stato messo in crisi da una concezione di professionalità, analizzata nella terza parte dell'articolo, che fa riferimento ad una epistemologia di tipo critico-riflessivo e a un modello politico di tipo trasformativo.

Parole-chiave: *conoscenza, formazione, servizio, conformazione, trasformazione.*

1 Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.

1. Analizzare il concetto scientifico di 'professione': la triade conoscenza, formazione e servizio

I primi studi che hanno posto l'attenzione sul tema delle professioni risalgono agli inizi del Novecento – in particolar modo, al periodo tra le due guerre – e sono stati realizzati nell'ambito della scienza sociale ad approccio funzionalista, soprattutto di derivazione anglofona, sia britannica sia statunitense (cfr. Freidson, 1983). Allontanandosi, almeno apparentemente, dai problemi che la ricerca del tempo era solita affrontare, tali studi hanno avuto il merito di ampliare gli interessi di ricerca di un certo settore scientifico e, di conseguenza, hanno avuto l'obiettivo prioritario di definire il loro oggetto di studio. Da un punto di vista epistemologico e metodologico, infatti, la fondazione di un nuovo campo di indagine passa sempre attraverso l'illustrazione dei tratti e delle qualità che rendono un dato aspetto della realtà differente, originale e innovativo rispetto agli altri, giustificando così l'impegno analitico profuso dal ricercatore e il conseguente approfondimento conoscitivo che quest'ultimo elabora (cfr. Baldacci, 2012).

In questo senso, la questione della definizione del concetto di 'professione' è stata prioritaria e tale questione è stata posta con l'intento di differenziare – o, sarebbe meglio dire, di «distinguere intrinsecamente», così come si esprime Klegon (1978: 268) –, da un lato, il lavoro esercitato dai professionisti e, da un altro lato, il lavoro condotto da coloro i quali operano in tutti gli altri tipi di occupazione. Come a dire che la possibilità di delimitare il raggio di indagine di questi primi studi si è data attraverso la segmentazione della fenomenologia del lavoro in due grandi blocchi: le occupazioni professionali e le occupazioni non professionali. Stando, infatti, alla rappresentazione scientifica dominante emersa agli inizi del Novecento, le professioni sarebbero delle occupazioni 'particolari' o 'speciali', rese tali da alcune caratteristiche distintive, sia primarie sia secondarie, che attribuirebbero al professionista un preciso status lavorativo e, conseguentemente, una peculiare posizione economica, sociale e culturale.

In particolare, il dibattito di quegli anni è stato caratterizzato, quasi nella sua interezza, dai vari e numerosi tentativi di identificazione ed enumerazione di tali caratteristiche, sia primarie sia secondarie, producendo così una pluralità di definizioni del concetto di 'professione', in alcuni casi non allineate l'una all'altra o apertamente in conflitto tra loro. Nonostante tale molteplicità, è possibile sostenere che, almeno fino a tutti gli anni Sessanta dello scorso secolo, vi sia stato nella letteratura sul tema un generale accordo nel ritenere sufficientemente adeguata la definizione proposta da Flexner (1915) nel suo ormai storico articolo *Is the Social Work a Profession?*. In questo scritto, l'Autore analizza l'ambito del lavoro sociale – che, nel mondo anglofono, ricomprende anche la filiera dell'educazione non formale –, soffermandosi con particolare attenzione sul processo di formazione dei suoi operatori, i cosiddetti *social workers*, tra cui quindi trovano una loro collocazione precipua anche quelle figure lavorative che

oggi sono riconosciute sotto i nomi di 'educatore' e 'pedagogista'. L'obiettivo di tale analisi è individuare quegli elementi distintivi, positivi e negativi, che consentano di rispondere alla domanda volutamente provocatoria che caratterizza il titolo dell'articolo.

A tal fine, Flexner compara il lavoro dei *social workers* a quello dei professionisti già al tempo socialmente e giuridicamente riconosciuti, sostenendo che tutte le professioni, indipendentemente dal loro terreno di azione, sono delle occupazioni caratterizzate da precise e specifiche operazioni intellettuali – associate ad importanti responsabilità individuali – capaci di trasformare un certo set di conoscenze teoriche – derivanti dalle discipline scientifiche di riferimento e acquisite nel corso di una lunga formazione, spesso di tipo accademico – in servizi o applicazioni pratiche, utili al soddisfacimento di alcuni bisogni sociali. A tali elementi fondamentali o prioritari, l'Autore aggiunge altri due elementi, derivanti o secondari, per completare la delucidazione delle caratteristiche distintive di tale forma lavorativa: i professionisti, in effetti, tendono ad auto-organizzarsi in gruppi più o meno riconosciuti – si pensi, ad esempio, alle associazioni e agli ordini professionali –, le cui finalità sono di natura essenzialmente altruistica.

Un tale tipo di definizione àncora, primariamente, la specificità del lavoro professionale in una triade di elementi: come sostengono, infatti, anche Carr-Saunders e Wilson (1933: 284), «le professioni implicano una tecnica intellettuale specializzata, acquisita attraverso una formazione prolungata e formalizzata, che permette di offrire un servizio efficace alla comunità». Ossia, alla genesi del concetto scientifico di 'professione', vi è l'idea per cui il 'vero' tratto che unifica le varie tipologie di occupazione professionale tra loro e che, al contempo, le distingue dalle occupazioni non professionali sia la stretta correlazione tra «l'esistenza di una base di conoscenze scientifiche astratte e l'adesione ad un ideale di servizio» (Tousijn, 1987: 13), correlazione resa possibile da una lunga formazione istituzionalizzata, legittimata da centri di indiscussa e riconosciuta qualità come, ad esempio, le accademie universitarie. Le conoscenze scientifiche, infatti, incardinate nelle pratiche professionali attraverso specifici percorsi formativi, apportano un contributo rilevante – per non dire decisivo – al buon funzionamento della società, soprattutto in un momento di grosse trasformazioni come quelle che il vecchio e il nuovo continente stavano attraversando tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento.

La visione, che qui emerge in maniera chiara ed evidente, di un legame necessario tra conoscenze scientifiche, applicazioni tecniche e progresso sociale risente profondamente delle radici epistemiche che innervano, dall'interno, l'impostazione funzionalista sottesa a questi primi studi sulla realtà lavorativa del mondo professionale. Tale visione, infatti, deriva da quell'ancoraggio teoretico di tipo positivistico che il funzionalismo ha a lungo condiviso con tutti gli altri approcci di ricerca che hanno compartecipato – conseguentemente alla crisi della secolare tradizione della filosofia metafisica – alla definizione iniziale e primigenia dello statuto scientifico delle scienze umane e sociali quali discipline autonome (cfr. De Sanctis *et*

al., 2011). Risulta, quindi, indispensabile analizzare, alla luce dell'impostazione positivista, la triade di elementi che compongono l'iniziale definizione scientifica del concetto di 'professione' – conoscenza, formazione e servizio – per meglio comprendere le ragioni sottese alla posizione di Flexner rispetto allo statuto professionale o non professionale del lavoro socio-educativo.

In questo senso, è utile qui ricordare che il positivismo assunse su di sé, come sua finalità precipua, la responsabilità di individuare una possibile risposta alla necessità, ampiamente diffusa al tempo, di traghettare la società contemporanea al di fuori dell'impasse derivante dalla crisi dell'ormai obsoleto sistema teocratico dell'*Ancien Régime* e, dunque, di dar vita ad un ordine civile più adeguato alle nuove dinamiche economiche, sociali, amministrativo-governative e culturali emerse dalle rivoluzioni industriali e politiche ottocentesche. Lì dove tale possibile risposta viene individuata da Comte (1974[1830-1842]) nella diffusione generalizzata dello spirito positivo. Diversamente dallo spirito teologico e da quello metafisico – 'persi' entrambi nella ricerca delle cause prime, nel questionamento del 'perché' delle cose, nell'analisi delle realtà ontologiche e noumeniche –, la scienza positiva incentra tutta la propria attenzione sul 'come' i fenomeni, naturali e sociali, emergono e si riproducono. Con la conseguenza che una tale conoscenza consente di intervenire sul processo di emergenza e sviluppo della realtà fenomenica stessa con l'obiettivo di controllarla, ri-orientarla e modificarla sia per scopi preventivi sia per scopi contrastivi.

Tuttavia, questa correlazione tra conoscenze scientifiche, applicazioni tecniche e progresso sociale – per quanto auspicabile, oltreché necessaria per uscire dal guado della crisi – non è né automatica né lineare. Comte, così come i funzionalisti, non ritiene che l'obiettivo ultimo del lavoro del ricercatore sia quello di intervenire direttamente sui fenomeni, naturali o sociali, che studia; compito del ricercatore, invece, è fornire le prove empiriche sufficienti a comprovare la fondatezza epistemologica, teorica e metodologica delle sue ipotesi iniziali, trasformando queste ultime in leggi che spiegano le realtà osservate. L'utilità sociale della scienza, dunque, non risiede direttamente nella sua virtuale capacità di produrre procedure, metodologie o tecnologie efficaci ed efficienti; essa risiede piuttosto nella sua attuale capacità di chiarire le processualità fenomeniche che caratterizzano il reale affinché si possa mettere ordine in esso. Sono poi gli attori sociali e la società nel suo complesso a poter beneficiare di tali descrizioni e di tale ordine per migliorare le pratiche di azione e di intervento. Ossia, fedeli all'intera tradizione Occidentale, tanto il positivismo ottocentesco quanto il funzionalismo novecentesco distinguono, in maniera attenta e senza alcuna ambiguità, il momento della conoscenza dei fenomeni da quello della loro trasformazione.

In questo senso, la possibilità di correlare, *in primis*, questi due momenti – la conoscenza scientifica e l'applicazione tecnica – e, successivamente, i loro effetti al progresso sociale dipende strettamente dalla capacità di distinguere e modulare e, al tempo stesso, di connettere e associare le diverse

forme di razionalità che caratterizzano questi ambiti o elementi. Se, infatti, tra conoscenza e azione non vi è una diretta interazione, allora è possibile desumere che questi momenti necessari al progresso sociale non sono legati da una relazione di reciprocità, bensì da un rapporto deterministico di tipo sequenziale, casuale e derivato. È la razionalità scientifica, che caratterizza il lavoro di ricerca, a produrre quel sapere oggettivo, obiettivo e neutrale che è alla base della razionalità tecnico-strumentale, che caratterizza, invece, il lavoro professionale. Lì dove questo secondo tipo di razionalità è da intendersi come la capacità intellettuale di tipo logico volta ad individuare delle possibili applicazioni della conoscenza scientifica in un dato settore di attività oppure, per dirla con Schön (1993[1983]: 8), è quella capacità «inerente alla definizione di "decisioni razionali", basata sulla sussunzione delle decisioni all'interno di una gerarchia di regole». È, in questo senso, precisa Flexner (1915), che il lavoro professionale non è meccanico, riproduttivo e routinario al pari di quello di un operaio, poiché esso richiede uno sforzo intellettuale volto alla costruzione di una sequenza azionale sulla base dei dati prodotti dal lavoro di ricerca. Sicché è la conoscenza scientifica, elaborata dal ricercatore, a gettare le condizioni affinché l'azione efficace ed efficiente – e perciò legittima – del professionista possa emergere, ma mai viceversa: il ricercatore è colui che, attraverso la sua indagine scientifica, genera quelle conoscenze che il professionista deve applicare nella sua pratica lavorativa con l'obiettivo di innovare le dinamiche del tessuto sociale, ma il professionista non ha il potere di 'risalire' e di rimettere in discussione le scelte epistemologiche, teoriche e metodologiche che hanno consentito al ricercatore di elaborare quelle conoscenze che il professionista utilizza nella sua quotidianità lavorativa.

Questa distinzione, a livello epistemologico, tra conoscenza e intervento, tra razionalità scientifica e razionalità tecnico-strumentale, tra ricerca di base e ricerca applicata si traduce a livello metodologico, in una distinzione profonda tra il lavoro del ricercatore e quello del professionista. Distinzione che, a sua volta, si ripropone anche a livello socio-politico, poiché i ruoli del ricercatore e del professionista sono incasellati in una organizzazione ben precisa delle relazioni di potere. Secondo Comte, infatti, nella società industriale, il potere di trasformare la realtà «è nelle mani di coloro che dimostrano un'autentica competenza […] nella direzione degli uomini» (Lallement, 1996: 59): se, infatti, come si è detto, lo spirito positivo, opponendosi a quello teologico e metafisico, accentua *ab libitum* l'importanza della conoscenza previsionale e trasformatrice, allora il potere economico e sociale è nelle mani degli industriali e dei professionisti che, in modi diversi, applicano la conoscenza teorica per intervenire sull'esistente. Ma questo genere di potere deriva, in ultima istanza, dalla ricerca scientifica ed è per questo motivo che Comte – al pari di tutta la tradizione filosofica, da Platone in poi – sostiene che esso «dev'essere equilibrato da un potere "spirituale" che spetta di diritto […] a coloro che conoscono i segreti dell'ordine sociale (preti, scienziati, sociologi)» (*Ibidem*). Sicché il professionista della società industriale, in nome della sua razionalità tecnico-strumentale, ha sì

un potere nettamente superiore a quello esercitato, ad esempio, dai professionisti delle società agricole e artigiane, ma questo potere è derivato: senza la scienza non vi può essere alcuna professione.

Una tale derivazione è sottolineata – ritornando alle definizioni di 'professione', poco sopra richiamate, proposte da Flexner e da Carr-Saunders e Wilson – anche dal fatto che il rapporto che sussiste, nel lavoro professionale, tra le conoscenze scientifiche e il servizio offerto alla società è mediato da una lunga formazione, spesso di tipo accademico. Affinché il professionista, nel corso della sua pratica, possa realmente applicare le conoscenze scientifiche così come proposte dalla 'dottrina', diviene necessario che costui si formi ad un certo modo di ragionare e di argomentare, da cui deriva un certo modo di agire: la formazione, per dirla con Moore (1970: 56), deve consentire al professionista «l'applicazione di principi generali a problemi specifici». Per tale motivo è necessario, in una prima fase, che il futuro professionista sia introdotto all'epistemologia e alla metodologia della ricerca scientifica dello specifico ambito disciplinare su cui insiste la formazione, poiché – sebbene non sia un ricercatore – deve essere a conoscenza delle procedure euristiche che hanno consentito sia di delineare l'oggetto di studio della disciplina sia di elaborarne i relativi saperi, determinando così anche l'identità dell'ambito di occupazione professionale all'interno del quale egli stesso andrà ad operare. Inoltre, il futuro professionista deve essere edotto dei risultati scientifici derivanti dalle ricerche condotte in seno alla disciplina – sia essa il diritto, la medicina o l'ingegneria, per rimanere fermi agli ambiti scientifici analizzati nei primi studi funzionalisti sulle professioni – attraverso un trasferimento di conoscenze che il ricercatore effettua utilizzando modalità didattiche basate sulla schematizzazione e la semplificazione: paradigmi, modelli, teorie e categorie, infatti, servono a ridurre la complessità della materia trattata, a creare un ordine concettuale e a rendere più facile il processo di operazionalizzazione della conoscenza teorica. Infine, la formazione si completa con una disamina delle tecniche di intervento derivanti dai modelli e dalle teorie precedentemente delineate, affinché il professionista possa ottenere una prima socializzazione con la pratica lavorativa, condividendo con gli altri professionisti «gli specifici obiettivi che la professione tenta di compiere e le specifiche competenze che [essi] devono padroneggiare per raggiungere gli obiettivi in questione» (Flexner, 1915).

La formazione dei professionisti, dunque, assume un ruolo di grossa rilevanza: è solo attraverso di essa che la distinzione tra conoscenza e azione, riproposta in epoca contemporanea tanto dal positivismo quanto dal funzionalismo, non assume la forma di una distanza profonda e invalicabile, così come accaduto nelle epoche teologiche e metafisiche. In effetti, tali approcci attribuiscono alla formazione il compito di creare le condizioni di quel processo che oggi chiameremmo di trasferimento tecnologico ossia quel processo che consente la trasformazione dei saperi scientifici, teorici ed empirici, in strategie, metodologie, procedure,

tecniche e artefatti necessari alla produzione di output, sia materiali sia immateriali. Sicché, in un tale quadro concettuale, la formazione è intesa come il processo attraverso cui è possibile raggiungere quel progresso intellettuale – sia scientifico sia industriale o, per dirla con i termini sino ad ora utilizzati, relativo sia alla razionalità scientifica sia a quella tecnico-strumentale – capace di consentire ai professionisti «il loro nobile ufficio sociale di principali ausiliari del potere filosofico, e anche a far loro meglio adempiere alle loro funzioni speciali» (Comte, 1912[1830-1842]: 305). Ossia, attraverso la formazione, «la scienza […] sarà ridotta al suo vero ufficio: costruire la base oggettiva della saggezza umana, al fine di fornire un indispensabile fondamento all'arte e all'industria, che devono soprattutto attirare la nostra continua sollecitudine» (Ibid.: 309).

Se, dunque, da quanto detto fino ad ora, la triade conoscenza scientifica-formazione-servizio è verificata, allora è il termine medio della formazione, in ultima istanza, a distinguere il lavoro professionale da quello non professionale, in una accezione almeno duplice. La formazione, infatti, è il metro di giudizio sulla base del quale è possibile sia categorizzare come professionali un certo tipo di occupazioni sia valutare come competenti le pratiche messe in atto ed esercitate in una certa occupazione professionale. Sembrerebbe essere questa, infatti, la conclusione a cui giunge Flexner nell'articolo precedentemente richiamato: il *social work* – e, dunque, anche il lavoro educativo non formale in esso ricompreso –, per le condizioni storico-sociali, normative e lavorative del tempo non può essere considerato una professione, perché la pratica lavorativa di questa occupazione non è legittimata da una formazione in grado di trasformare un certo *corpus* di conoscenze teorico-disciplinari – si pensi, ad esempio a quelle pedagogiche – in obiettivi e in prescrizioni ad agire che siano «di chiara, non ambigua e concreta formulazione» (Flexner, 1915).

In particolare, l'Autore sostiene che le attività svolte da un *social worker* e, dunque, anche da un educatore e un pedagogista

> sono certamente intellettuali, non meccaniche, non routinarie. Il lavoratore deve possedere fini poteri di analisi e discriminazione, ampiezza e flessibilità di simpatia, una buona e sana capacità di giudizio, competenza nell'uso di qualunque risorsa disponibile, facilità nell'ideazione di nuove combinazioni e soluzioni. Queste operazioni sono sicuramente delle qualità intellettuali (*Ibidem*).

Tuttavia, tali operazioni intellettuali, che si esplicitano in un servizio indispensabile alla società e che attribuiscono al lavoratore delle responsabilità di ampio raggio, non si riferiscono né ad un campo di azione ben delimitato né ad uno scopo specifico. Il *social worker*, prosegue l'Autore, assomiglia più ad un "mediatore" che ad un professionista, poiché la sua attività non ha una natura chiara e definita come quella dell'avvocato, del medico o dell'ingegnere, bensì essa si sviluppa nell'interconnettere le

capacità di altri professionisti al fine di sostenere lo sviluppo fisico, cognitivo e morale dell'utente e, in certi casi, il suo reinserimento sociale. Con la conseguenza che la formazione del *social worker* non è tecnicamente professionale, poiché essa non adempie ai «due fondamenti primari della specializzazione in una professione [che] sono 1) il reale campo di conoscenze che lo specialista dichiara di dominare e 2) la tecnica di produzione o di applicazione di conoscenze di cui lo specialista rivendica padronanza» (Moore, 1970: 141).

A partire da questa concezione scientista e funzionalista della formazione del professionista – che induce Flexner a considerare il lavoro sociale e, dunque, il lavoro educativo non formale una semi-professione o meglio un campo di occupazione in via di professionalizzazione –, è possibile inoltre valutare la competenza e la qualità dei singoli operatori che lavorano in un certo campo professionale, escludendo così tutte quelle persone incapaci di agire in modo responsabile e istruendo le persone capaci nel miglior modo possibile per il bene della società. È la formazione, infatti, che consente di distinguere i 'veri' professionisti dai ciarlatani, da un lato, e dai volontari, da un altro: il sistema istituzionale di istruzione e formazione superiore, in effetti, attraverso i suoi diplomi, certifica l'acquisizione di un set minimo di conoscenze che legittimano il futuro lavoratore ad agire secondo procedure, metodologie e tecniche approvate, riconosciute e sostenute sia dalla comunità scientifica sia da quella professionale. È questa legittimazione ad agire, ottenuta attraverso una socializzazione formalizzata alla cultura scientifico-professionale di riferimento, che rende il professionista un lavoratore competente, a differenza di chi – come il ciarlatano e il volontario, per motivazioni profondamente diverse – esercita una determinata attività professionale senza conoscerne le basi scientifiche e le applicazioni tecniche. Ossia la formazione assurge a quella funzione di riproduzione delle conoscenze scientifiche e di strutturazione delle consuetudini lavorative che consentono a delle pratiche sociali di trasformarsi in delle pratiche professionali.

È in virtù, inoltre, di tale formazione che lo Stato consente a questi lavoratori istruiti, competenti e 'speciali' – dall'avvocato al notaio, dal ragioniere al commercialista, dal medico al farmacista, dall'ingegnere all'architetto, dai periti agronomi a quelli industriali e, solo successivamente, dall'infermiere all'ostetrica, dal giornalista al geologo, fino allo psicologo e all'assistente sociale (cfr. Tousijn, 1987) – di assumere su di sé la responsabilità di offrire un servizio efficace alla comunità di appartenenza. Lo Stato, infatti, cede parte delle proprie competenze a singoli cittadini o a gruppi di essi perché sa – attraverso i diplomi che esso stesso ha rilasciato – che può avvalersi, tramite forme di lavoro sia pubblico sia privato, di conoscenze, capacità e competenze specialistiche. Una cessione di poteri dallo Stato al cittadino che responsabilizza, grandemente e profondamente, il professionista nei confronti della comunità verso la quale presta servizio. Una responsabilità che induce il professionista, da un lato, ad auto-organizzarsi in gruppi o associazioni aventi come finalità la condivisione e

il miglioramento delle pratiche professionali e, da un altro lato, a richiedere allo Stato una protezione tanto giuridica quanto economica attraverso la forma non concorrenziale del monopolio professionale.

La formazione legittima così il professionista sia da un punto di vista scientifico sia da un punto di vista organizzativo, sociale e politico. Come sostiene Parson (2011[1939]), infatti, sia la razionalità scientifica sia la razionalità tecnico-strumentale, che sono alla base della formazione del professionista, sono forme di razionalità di tipo universale, che regolano e validano l'attività professionale non solo da un punto di vista epistemologico e metodologico, come si è fin qui discusso, ma anche da un punto di vista sociale ed etico-morale. In effetti, un tale tipo di razionalità, così fondante e necessitante, assoluta e totale, non può che allontanare dalla pratica professionale ogni ombra di particolarismo individuale e di volontarismo caritatevole. L'attività professionale, infatti, secondo l'Autore, non è né orientata al profitto in sé né alla carità, poiché essa, essendo affettivamente neutra, è orientata al soddisfacimento dei bisogni del cliente attraverso l'uso di risorse valorialmente impersonali quali l'avanzamento della scienza, il perfezionamento tecnico o la competenza riconosciuta giuridicamente. Ossia sono la razionalità scientifica e quella tecnico-strumentale, universalmente valide, ad assicurare che l'azione del professionista, in quanto servizio offerto per il Bene Comune della società, punti esclusivamente alla riproduzione del sistema di conoscenze legittimato, consentendo così l'avanzamento e il progresso tecnico, sociale ed etico.

2. Decostruire la triade conoscenza, formazione e servizio: l'intreccio tra epistemologia e politica

Dalla disamina, certamente non esaustiva, dei primi studi di matrice funzionalista, condotti ad inizio Novecento, sul concetto di 'professione' emerge una immagine chiara e definita dei tratti, degli elementi e delle caratteristiche che distinguono le occupazioni professionali da quelle non professionali. Stando a questo quadro di riferimento, infatti, il termine 'professione' non può essere utilizzato in modo vago e approssimativo – come spesso accade tanto nel senso comune quanto in letteratura – per definire un qualunque tipo di occupazione svolta in maniera competente, poiché tale termine individua esclusivamente quelle occupazioni 'speciali' «orientate al servizio, che applicano un corpo sistematico di conoscenze a problemi strettamente connessi con valori centrali per la sopravvivenza e per l'equilibrio della società nel suo insieme» (Tousijn, 1987: 14). Lì dove, come si è visto, queste caratteristiche sono strettamente legate tra loro da un rapporto unilaterale, sequenziale e gerarchico: la possibilità di fornire, in maniera professionale, un servizio per il Bene della comunità o della società a cui si appartiene deriva esclusivamente dal possesso di quelle conoscenze, capacità e competenze razionali acquisite nell'ambito di un percorso di formazione legittimato da un punto di vista scientifico e tecnico.

Tuttavia, nel corso del secondo Novecento, in particolare dagli anni Settanta in poi, la triade conoscenza-formazione-servizio – che, come si è visto, ha fondato e ha a lungo caratterizzato la definizione scientifica del concetto di 'professione' – è stata oggetto di un vaglio critico profondo e radicale. Infatti, l'emergenza e la diffusione, tanto in Europa quanto negli Stati Uniti d'America, di studi non più solo a matrice sociologica ha consentito ad altre discipline delle scienze umane e sociali – dalla storia alla psicologia, dall'antropologia alla pedagogia – di interessarsi a questo oggetto di studio attraverso categorie concettuali, metodologie di indagine e ipotesi di ricerca del tutto nuove. Si pensi, solo per fare un esempio, al ruolo che ha giocato la pedagogia nel ridefinire il termine medio di formazione, intendendolo come processo che non si limita al trasferimento di una serie di conoscenze scientifiche e allo sviluppo di competenze tecnico-strumentali, ma che incide sull'intero processo di costruzione e trasformazione dell'identità personale e sociale del professionista. Ossia, ciò che si vuole qui sostenere è che la comparsa di studi interdisciplinari sul tema delle professioni ha introdotto una serie di rilevanti innovazioni epistemologiche, teoriche e metodologiche, consentendo così a questo ambito di ricerca di ripensare i risultati emersi dagli studi funzionalisti di inizio secolo e di mostrare l'esistenza in essi di una matrice intrinsecamente ideologica.

In effetti, la triade funzionalista conoscenza-formazione-servizio ha prodotto e riprodotto senza fine l'immagine della professione come una condizione essenzializzata ed essenzializzante ossia come un posizionamento stabile, saldo e fisso derivante dall'acquisizione di una serie di attribuiti che definiscono, appunto, una volta per tutte l'identità lavorativa del professionista. Sebbene, infatti, le conoscenze scientifiche e tecniche alla base di una professione possano cambiare in maniera incrementale o radicale, chiedendo così al professionista di aggiornare il proprio *corpus* di saperi e competenze, ciò che resta invariato – secondo questa impostazione tradizionale – è il modo di leggere la realtà, di analizzarla e di spiegarla al fine di intervenire su di essa. In una parola, ciò che resta immutato è l'epistemologia professionale che guida l'azione del professionista nel suo quotidiano individuare possibili soluzioni alle problematiche esposte dai clienti, facendo riferimento alle conoscenze, vecchie e nuove, che la scienza gli ha fornito e gli continua a fornire. Ossia ciò che non cambia è la fiducia, illimitata e per certi versi sacra, che il professionista prova nei confronti di quel fondamento razionale, al tempo stesso scientifico e tecnico-strumentale, che legittima la sua occupazione lavorativa e che tutta la tradizione positivista e funzionalista ha voluto intendere come universale e neutrale, cioè al di sopra – o sarebbe meglio dire al di là – di qualunque criterio storico, politico, economico, sociale, morale.

È questa epistemologia razionalista e scientista, totalizzante e assolutista – che ha strutturato la concezione tradizionale di 'professione' e che, di conseguenza, ha innervato le pratiche professionali –, ad essere stata messa sotto analisi dagli studi interdisciplinari del secondo Novecento. Infatti, forti della svolta critica che si stava diffondendo in quegli anni in tutti gli ambiti

delle scienze umane e sociali, tali studi hanno dimostrato che la triade conoscenza-formazione-servizio trova il suo fondamento e la sua ragion d'essere in un soggiacente carattere metafisico. Sebbene, in effetti, il funzionalismo abbia sempre avuto – al pari del positivismo e del neo-positivismo ad esso sottesi – come suo obiettivo precipuo il disossare, il rimuovere, l'eliminare in maniera definitiva qualunque carattere metafisico dalla scena epistemologica e metodologica novecentesca, esso si è contraddetto nel momento in cui ha pensato la scienza, con la sua categorizzazione concettuale e la sua validazione empirica, quale linguaggio sovraordinato rispetto alle processualità naturali, storico-sociali ed esistenziali. È solo ricadendo nella metafisica tradizionale, antica e moderna, che il funzionalismo ha potuto concepire la scienza, la tecnica e la professione come oggettive e neutrali.

In questo senso, decostruire un tale apparato metafisico ha significato, per gli studi successivi, mostrare come la stessa definizione scientifica di 'professione' fosse stata elaborata a partire da una impostazione epistemologica e metodologica che affonda le sue radici in una serie di saperi, rappresentazioni e significati influenzati da un preciso e specifico contesto storico-culturale, socio-politico e scientifico-disciplinare. Compito di tali studi, infatti, è stato mostrare che una certa concezione di 'professione' è stata costruita come risposta a dei bisogni, a delle esigenze, a degli interessi incardinati in un contesto – quello della ricerca funzionalista – che aveva il duplice obiettivo di accreditare scientificamente il nuovo oggetto di studio, attraverso un linguaggio riconosciuto e legittimato, e di fornire delle chiarificazioni teoriche che potessero sostenere il processo di riorganizzazione delle società del tempo. Ossia è possibile sostenere che tali studi hanno avuto il merito di rivelare gli intrecci, al tempo stesso conflittuali e fusionali, tra gli ambiti dell'epistemologia e della politica che, al di là della loro apparente distanza, hanno lavorato entrambi all'emergenza di una tale concezione di 'professione'.

Nello specifico, tale intendimento si è tradotto in un lavoro di scavo che ha consentito di illustrare «le affinità ed il reciproco sostegno esistente tra l'ideologia professionale e l'ideologia dominante nelle società borghesi, in termini di eguaglianza delle opportunità, concorrenza tra élites ed armonia degli interessi, o in termini di servizio, etica del lavoro ed individualismo» (Tousijn, 1987: 15). Infatti, tale scavo ha consentito di svelare che il carattere universale e neutrale del servizio offerto dai professionisti, sulla base di una formazione scientificamente e tecnicamente integerrima, è una costruzione concettuale che è servita a sostenere il tentativo di una certa borghesia nell'arginare «[la] natura e [le] tendenze evolutive del capitalismo dell'epoca» (Ibid.:13). Concepire, infatti, l'azione professionale come legittimata da una razionalità finalizzata esclusivamente al Bene Comune significava pensare le professioni come «un'oasi non ancora toccata dalla logica individualistica del capitalismo, e dunque come una forza in grado di garantire quella integrazione sociale compromessa dallo "scatenarsi degli interessi economici"» (*Ibidem*).

Un tale intreccio tra epistemologia professionale e ideologia borghese ha caratterizzato tanto gli studi europei quanto quelli statunitensi. È possibi-

le, infatti, sostenere che in entrambi i contesti, tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, si dettero le condizioni per la strutturazione di un movimento intellettuale e politico intento ad affrontare e contrastare le inquietudini e gli effetti negativi suscitati dallo sviluppo della concorrenza capitalistica; movimento che ebbe una certa omogeneità anche grazie agli scambi intellettuali che avvennero tra gli esponenti delle diverse scuole di pensiero del tempo. In particolare, tra gli effetti perversi del capitalismo contemporaneo, era possibile notare una certa preoccupazione per il diffondersi di un individualismo cieco e sfrenato, che stava mettendo a repentaglio le tradizionali e consolidate istituzioni sociali, educative e culturali. La paura per il diffondersi di un livello sempre più elevato di anomia sociale e la conseguente necessità di individuare delle forme di riproduzione sociale capaci di conformare i comportamenti individuali ad un set minimo di regole condivise erano delle costanti nei lavori derivanti tanto dallo strutturalismo francese quanto dal funzionalismo statunitense. Contro tale paura e a sostegno di tale necessità, entrambe le scuole di pensiero individuano nel ruolo sociale incarnato dai professionisti una possibilità per ritessere un certo legame relazionale tra gli attori sociali, ormai individualizzati dal nuovo modello economico, attraverso gli elementi e gli strumenti – l'applicazione della conoscenza scientifica alla realtà quotidiana per la sua trasformazione – che questo stesso modello offre.

Se, ad esempio, sostengono Dubar e Tripier (2005[1998]: 63-68), si guarda all'opera di Durkheim, la possibilità di contrastare l'anomia dilagante è individuata nella riorganizzazione del sistema sociale attraverso la ricomposizione di quei gruppi intermediari che da sempre avevano caratterizzato il rapporto tra lo Stato e l'individuo e che erano venuti progressivamente scomparendo nel passaggio dalle società semplici a quelle complesse. Lì dove, per il sociologo francese, l'impossibilità di recuperare i vecchi rapporti meccanici impone la necessità di costruire dei gruppi intermediari di tipo organico ossia basati su una libera scelta degli individui. È questa la funzione che Durkheim assegna, in ultima istanza, ai gruppi professionali: la necessità dei singoli professionisti di confrontarsi sulle proprie pratiche professionali e di sostenersi a vicenda porta alla creazione di una rete associativa che ha, da un lato, la capacità di attirare nella sua sfera d'azione nuovi individui sulla base di interessi privati, senza dunque alcuna obbligazione istituzionale e, da un altro lato, la capacità di riprodurre un corpo comune di credenze e di sentimenti tramite un'azione con-formativa che si esplica nella formazione tanto formale quanto informale del professionista. Inoltre, il gruppo professionale rafforza il legame sociale non solo perché coagula le forze dei professionisti che operano nello stesso settore di occupazione, ma anche perché rinsalda l'intera organizzazione sociale attraverso il servizio, spesso vitale – dalle cure mediche alla protezione legale –, che i singoli professionisti offrono alla società. Sicché è l'interesse individuale a spingere i singoli ad associarsi ma, una volta costituito, il gruppo professionale funziona allo stesso modo di ogni gruppo intermedio: interconnette gli individui conformandoli attraverso la riproduzione

di un certo modo di pensare e di agire, le cui istanze valoriali e le cui regole – formalizzate dalla formazione accademica e, dunque, statale – si diffondono ben presto in tutti gli strati sociali consentendo così allo Stato di effettuare, attraverso i professionisti e le loro pratiche, quel controllo sociale che orienta e instrada i comportamenti individuali, rafforzando di conseguenza l'identità collettiva.

Una tale definizione, in sede socio-politica e non più epistemologica, del concetto di 'professione' fa da sfondo anche alle teorie funzionaliste statunitensi. Infatti, anche per Carr-Saunders e Wilson (1933: 494-503), le associazioni professionali costituiscono un elemento essenziale per l'ottenimento della stabilità sociale in quanto, offrendo una mediazione tra i "saperi puri" (*pure study*) e il "mondo della vita quotidiana", esercitano quel controllo sociale necessario al mantenimento e al rafforzamento dello spirito democratico. Lì dove tale controllo sociale, esercitato dai professionisti attraverso le loro pratiche lavorative e che si esplica nella generazione e nella riproduzione senza limiti «di modi di vita, di abitudini di pensiero e di criteri di giudizio», ha qui – a differenza di Durkheim – un valore intrinsecamente progressista: le associazioni professionali, infatti, possono essere intese come dei «centri di resistenza rispetto alle forze grossolane che ritardano l'evoluzione o che mettono in dubbio la sua possibilità» (Ibid.: 502).

Allo stesso modo, anche in Parson, l'aspetto epistemologico è controbilanciato da un aspetto socio-politico: come l'Autore stesso chiarisce nel suo celebre articolo *Social Structure and Dynamic Stru-cture: the Case of Modern Medical Practice* – apparso nel 1951 –, l'esercizio della professione medica – quale modello di riferimento per l'esercizio di tutte le altre professioni – dipende da due insieme di condizioni.

> La prima è il possesso da parte dei medici di un sapere scientifico applicabile ai problemi di salute. Così Parson definisce la professione come campo di applicazione della scienza. Ma la razionalità strumentale sostenuta dal sapere scientifico non basta. Il secondo insieme di condizioni, che costituisce l'oggetto dell'articolo di Parson, concerne lo sviluppo dell'interazione tra il medico e il malato, che deve essere cooperativo. Per permettere la cooperazione, questa interazione è normata da dei ruoli sociali (Champy, 2011: 24-25).

Tale cooperazione tra medico e paziente, infatti, si traduce in una serie di obblighi che gravano su ciascun polo della relazione, definendo contemporaneamente sia il ruolo di ciascun attore sociale sia la configurazione dell'azione reciproca che struttura la pratica professionale di cura. Ad esempio, il paziente ha l'obbligo di interrompere momentaneamente il suo agire quotidiano, in particolare quello lavorativo, per accettare la sua nuova condizione esistenziale e, dunque, per divenire consapevole del fatto che non può guarire da solo. Allo stesso modo, il medico deve riconoscere lo stato di malattia del suo paziente e deve aiutarlo a guarire, mettendo in

pratica tutte le tecniche diagnostiche e terapeutiche adeguate al caso. Per fare ciò il medico deve avere la possibilità di accedere a e di utilizzare tutte le risorse che ha a disposizione nel suo contesto professionale, *in primis* il corpo del malato, che diventa, così, l'oggetto precipuo dell'azione medica ossia l'oggetto su cui il medico può applicare, attraverso la sua pratica professionale, la conoscenza scientifica e tecnico-strumentale acquisita durante gli anni di formazione accademica.

Da questa illustrazione esemplificatrice è possibile dedurre lo schema azionale che caratterizza la pratica professionale medica, ma non solo. La reciprocità che sussiste tra il professionista e il cliente si risolve in una serie di regole, obblighi e compiti che inducono questo secondo polo della relazione ad assumere su di sé e ad agire il ruolo sociale più debole e vulnerabile: il cliente è incompetente nel risolvere il problema che lo attanaglia e, dunque, è bisognoso di un sostegno – medico, legale, tecnico o, successivamente, psicologico ed educativo – che solo il professionista può offrirgli. Lì dove, così come sostengono gli studi sulle professioni della seconda metà del Novecento, tale rapporto di reciprocità si trasforma ben presto in un rapporto di dipendenza quasi unilaterale: se è vero che anche il professionista, per esercitare la sua professione, necessita del cliente, è altrettanto vero che il professionista ha una posizione di potere – tanto materiale quanto simbolico – nettamente superiore a quella del cliente; posizione che diventa sempre maggiore con l'esercizio della pratica professionale ossia con l'elaborazione, l'attuazione e la gestione di quel servizio apparentemente universale e neutrale che, in realtà, indebolisce ancora di più il cliente, rendendolo oggetto dell'azione altrui. Sicché, da un punto di vista socio-politico, il servizio offerto dal professionista si rivela strutturato dalla stessa concezione "oblativa" che struttura le pratiche di sostegno non professionale (cfr. Bazzicalupo, 2007), con la differenza che, mediante la formazione – tanto accademica e, dunque, formale quanto esperienziale e, dunque, non formale e informale –, il professionista impara in maniera consapevole, manifesta ed esplicita ad esercitare un tale potere, mascherandolo con l'ideale della razionalità scientifica e tecnico-strumentale.

Ancora una volta, dunque, la formazione diventa un termine intermedio di fondamentale rilevanza nella definizione del concetto di 'professione'. Se, nella visione epistemologica, essa serve a trasformare le conoscenze scientifiche elaborate dal ricercatore in indicazioni tecnico-metodologiche che il professionista può utilizzare nella sua pratica, nella visione politica, essa serve a trasformare la mentalità di un certo gruppo sociale – la borghesia professionale – nella mentalità dell'intera società attraverso l'ideale di una conoscenza scientifica universale e di un servizio professionale valorialmente neutrale. Ossia se, nella visione epistemologica, la formazione è lo strumento necessario alla riproduzione dei saperi scientifici, nella visione politica, essa è lo strumento necessario alla riproduzione dei posizionamenti di potere che caratterizzano i saperi e i ruoli sociali che questi ultimi attribuiscono a chi li incarna. Sicché sebbene queste due visioni siano apparse, almeno fino a tutti gli anni Sessanta del secolo scorso, come separate

e in un certo senso come contrapposte, esse sono in realtà complementari, poiché strettamente intrecciate tra loro, e si fondono in quella rappresentazione dominante ed egemonica di 'professione' che è arrivata sino ai giorni nostri. Dominante ed egemonica nel senso precipuo che questi termini assumono nella concezione marxista e neo-marxista che si diffonde nelle scienze umane e sociali e che va a rinsaldare la critica al concetto scientifico di 'professione' proposta dagli studi del secondo Novecento. Per i neo-marxisti (cfr. Johnson, 1972), infatti, dietro l'apparente razionalità della conoscenza scientifica e tecnico-strumentale, dietro l'apparente universalità della formazione accademica e dietro l'apparente neutralità del servizio prestato si nasconde il dispositivo di dominio di un attore sociale sull'altro, di una classe sociale sull'altra e, più in generale, del sistema capitalistico sull'esistenza di ciascuno.

Un dispositivo di dominio che, anche grazie al sostegno diretto e indiretto dello Stato, ha saputo allargare, col tempo, la sua sfera d'azione, applicando tanto il suo modello epistemologico quanto il suo modello politico a quegli ambiti occupazionali – come, ad esempio, il lavoro sociale e quello educativo non formale – che erano rimasti, a tutta prima, esclusi dal processo di professionalizzazione. Se, infatti, come si è visto nel paragrafo precedente, la definizione classica di 'professione' – emersa nella prima parte del Novecento – non può applicarsi alla filiera dell'educazione non formale, poiché questo ambito occupazionale non è sufficientemente delimitato né adeguatamente strutturato in senso tecnico-strumentale, al tempo stesso la rilevanza socio-politica di un tale comparto e del servizio da esso esercitato ha indotto, in quello stesso periodo, lo Stato ad intervenire massicciamente nel processo di riorganizzazione, legittimazione e professionalizzazione delle diverse occupazioni lavorative che si collocano in tale filiera. In effetti, assicurando la riproduzione del sistema sociale e, dunque, l'interiorizzazione degli imperativi funzionali allo sviluppo del sistema stesso, attraverso i processi di socializzazione e inculturazione, oltreché di reinserimento sociale e di sostegno individualizzato, i servizi educativi non formali sono stati sottoposti – in Europa già dal primo dopoguerra, in Italia con il secondo – ad un «tentativo di professionalizzazione [che] non avvenne in maniera del tutto autonoma, ma fu in parte un risultato di spinte esterne: la riorganizzazione delle associazioni filantropiche ai fini di ricerca dell'efficienza e l'assunzione della funzione di assistenza da parte dello Stato» (Tousijn, 1987: 29).

In particolare, se è con la creazione, negli anni Settanta, del cosiddetto Welfare State che il lavoro sociale e quello educativo si sono distaccati definitivamente dall'ambito del volontariato per assumere una identità lavorativa di tipo professionale, è altrettanto vero che tale risultato è stato il prodotto di un processo più lungo che affonda le sue radici nel periodo che si sta qui analizzando. Infatti, come ricorda Piot (2006), per tutto il lungo Ottocento e per tutto il secolo successivo, l'assistenza socio-sanitaria e il sostegno socio-educativo si sono andati definendo, a poco a poco, prima attraverso iniziative caritatevoli o auto-organizzate e poi attraverso una

configurazione di tipo pubblico-statale. Se, infatti, «[a]ll'alba del XIX secolo e della rivoluzione industriale le politiche sociali sono quasi inesistenti: […] [lo Stato] si interessa alla povertà solo sotto l'angolo della repressione e la società inferma alla rinfusa gli anormali, prima di tutto per proteggere se stessa» (Ibid.: 10), è solo con il lavoro effettuato dalle associazioni operaie e dalle organizzazioni religiose che i nuovi bisogni sociali vengono riconosciuti e presi in carico. Ma tale presa in carico non ha alcunché di professionale nel senso che questo termine ha nella tradizione scientifica appena descritta: «l'idea di fondo era che chiunque, con un po' di buon senso, potesse svolgere il compito richiesto e lavorare all'interno di un istituto. La metodologia di riferimento era quella della punizione come modalità per recuperare gli individui alla società, così come la competenza […] più utilizzata era quella del contenimento dei comportamenti disadattivi» (Brandani & Nuzzo, 2003: 20).

Tuttavia, accanto a queste due strade, si assiste all'intervento dello Stato che, inizialmente, riconosce l'attività prestata dai privati in ambito socio-assistenziale e socio-educativo per poi regolare tali servizi da un punto di vista pubblico, facendo propria la logica professionale, a livello sia epistemologico sia socio-politico. Da un punto di vista epistemologico, infatti, la possibilità di riconoscere il servizio prestato dagli educatori e pedagogisti quale servizio non più volontario o vocazionale passa attraverso l'accorpamento dei primi servizi socio-educativi nei servizi socio-sanitari. Un tale accorpamento, infatti, se da un alto, ha consentito alle attività educative non formali di essere riconosciute come attività lavorative e, da qui poi, come attività professionali, attribuendo a queste ultime una collocazione rilevante nell'ambito delle politiche sociali, da un altro lato, ha imposto a tali occupazioni di uniformarsi al modello professionale sintetizzato dalla triade conoscenza-formazione-servizio e incarnato, al massimo livello, dalla professione medica. Infatti, è il modello relazionale medico-paziente – che si costruisce sull'intreccio, apparentemente conflittuale ma sottesamente fusionale, tra epistemologia e politica – che informa di sé tutte le altre relazioni professionali, tra cui quelle che caratterizzano la filiera dell'educazione non formale. Con la conseguenza che un tale accorpamento ha comportato l'emergenza e la diffusione del tentativo di scientificizzazione del sapere pedagogico e di proceduralizzazione tecnica delle pratiche educative:

> A partire dagli anni Cinquanta del Novecento, con l'apertura del mondo culturale e sociale italiano alle influenze degli altri Paesi, soprattutto della Francia e dei Paesi anglosassoni, si delinea un nuovo modo di considerare i problemi di coloro che venivano definiti "disadattati". Si passa dal modello fineottocentesco, basato sulla punizione e sul contenimento, a un modo di vedere il minore e l'adulto in difficoltà non come un soggetto assolutamente incapace di inserirsi nella società, considerato "inguaribile" e, quindi, destinato a un futuro di contenzione, ma come una persona con un bagaglio di potenzialità umane da rivitalizzare e sviluppare […].

> L'educatore non è più soltanto colui che ha una funzione di semplice assistenza basata sullo spirito di dedizione verso il prossimo, ma tende a configurarsi, invece, come una figura pedagogica che pone in essere processi educativi in ambito extrascolastico con funzioni riabilitative volte a favorire la rivitalizzazione del potenziale umano dei soggetti in difficoltà e il loro reinserimento nella società (Crispoldi, 2008: 14-15).

I termini qui usati – "inguaribile", "riattivare", "sviluppare", "funzioni riabilitative" –, tutti appartenenti al campo semantico della medicina e più in generale del sanitario, sottolineano che la trasformazione dell'identità lavorativa dell'educatore e del pedagogista si dà in relazione al passaggio da una concezione meramente punitivo-contenitiva dell'educazione non formale ad una di stampo riabilitativo. È solo concependo l'educazione non formale come una strategia di cura e l'educando come un soggetto socialmente 'ammalato' che le figure dell'educatore e del pedagogista possono uscire dalla nebulosa di una occupazione non ben definita per assurgere al livello di una occupazione in via di professionalizzazione. Ossia è solo in virtù di una competenza diagnostica – incardinata nell'analisi delle cause del disagio sociale che colpisce gli utenti delle istituzioni educative non formali – e di una competenza terapeutica – esplicitata dalla capacità degli educatori e dei pedagogisti di "riattivare" e, dunque, di recuperare "le potenzialità umane" inespresse o temporaneamente perdute dall'utente – che il lavoro educativo può essere inteso come un servizio professionale di tipo pubblico poiché, attraverso questa configurazione, diviene un campo di intervento dai confini chiari, delineati e delimitati e, dunque, può essere attenzionato da una formazione scientificamente qualificata e tecnicamente supportata dalle prime associazioni di categoria (cfr. Calaprice, 2011). Lì dove una tale epistemologia terapeutico-riabilitativa induce la pedagogia, intesa come scienza dell'educazione, a dispiegare la sua capacità analitico-razionale segmentando l'utenza attraverso l'uso di categorie che identificano immediatamente il problema da risolvere e il conseguente bisogno educativo speciale, così da poter individuare più facilmente le strategie e le tecniche specifiche per recuperare e integrare i soggetti bisognosi di aiuto.

Tale categorizzazione che la pedagogia scientifica fa propria non è funzionale esclusivamente a livello epistemologico, teorico e metodologico ma anche a livello sociale e politico: essa serve – nel corso del processo di progressiva costruzione di quell'insieme di politiche sociali che vanno a costituire, negli anni Settanta, il Welfare State – ad etichettare i soggetti come legittimati ad accedere al sistema di assistenza, cura e sostegno che lo Stato offre attraverso le pratiche di quei professionisti ormai diventati membri dell'apparato burocratico.

In effetti, in ambito pubblico, la retribuzione della prestazione erogata dal professionista è assicurata dal sistema delle imposte e delle tasse, che consente – almeno parzialmente – la redistribuzione della ricchezza, materiale e immateriale, attraverso l'erogazione (totalmente o parzialmente) gratuita di alcuni servizi ai gruppi sociali più bisognosi che sono individuati sempre sulla base di criteri scientifici o tecnico-procedurali. Ossia il sistema delle politiche socio-

educative può mantenersi in vita grazie alla stretta corrispondenza tra i criteri reddituali – che determinano il livello di tassazione e, dunque, l'ammontare della fonte economica del sistema –, i criteri scientifici e tecnico-strumentali – che definiscono il livello di prestazione e, dunque, i bisogni educativi prioritari a cui rispondere, le caratteristiche dell'utenza e le modalità di erogazione del servizio – e i criteri sociali – che stabiliscono il livello di titolarità del diritto all'ottenimento del servizio e, dunque, il numero degli utenti finali.

In particolare, ciò su cui interessa porre qui l'attenzione è la relazione tra il secondo e il terzo tipo di criteri: le categorie scientifiche e tecnico-strumentali, come si è visto, servono ad individuare le caratteristiche dell'utenza portatrice di quelli che oggi definiremmo bisogni educativi speciali, ma una tale individuazione non è priva di effetti sociali poiché le categorie epistemologiche, teoriche e metodologiche relative ad una tale concezione di scienza, di professione e di servizio raggruppano o separano, a seconda dei casi, gli individui sulla base di una concezione astratta dei bisogni e dei comportamenti. Sicché una tale categorizzazione ha un doppio effetto: ad un primo livello, essa omogeneizza le esigenze, i comportamenti e le risposte fornite a tutti gli utenti che appartengono alla stessa categoria per il solo principio di appartenenza, senza dunque verificare le loro condizioni e imponendo «un'etichetta che può condurre a una diminuzione delle aspettative nei [loro] confronti» (Booth & Ainscow, 2008[2002]: 112); ad un secondo livello, essa differenzia troppo profondamente i bisogni, le strategie educative e i risultati degli utenti appartenenti a categorie diverse, sulla base del principio secondo cui ad ogni domanda educativa corrisponde una risposta specifica, frammentando così gli sforzi complessivi del sistema socio-assistenziale in politiche socio-educative troppo mirate e particolaristiche. E ciò perché un tale sistema di categorizzazione, lungi dall'essere universale e valorialmente neutro, si muove lungo un modello di giustizia sociale di tipo redistributivo.

Il modello redistributivo pensa che l'ingiustizia sociale si indirizzi sempre a delle collettività e tali collettività «sono o le classi sociali o le collettività simili alle classi sociali, definite in termini economici o da un rapporto particolare con il mercato o dai mezzi di produzione» (Fraser, 2007[2003]: 23). Con la conseguenza che i servizi socio-educativi e le relative pratiche professionali – attraverso gli strumenti concettuali e operativi che elaborano per il sostegno dei singoli e dei gruppi, intesi come strumenti di discriminazione positiva – devono «lottare per abolire le differenze di gruppo, anziché riconoscerle» (Ibid.: 25). Ossia un tale sistema, secondo i critici del modello redistributivo, è «ciec[o] alle differenze e att[o] a rafforzare l'ingiustizia attraverso una falsa universalizzazione delle norme dei gruppi dominanti, la quale richiede l'assimilazione dei gruppi subordinati a quelli dominanti e disconosce le loro peculiarità» (Ibid.: 26). Come a dire che, attraverso i servizi socio-educativi riconosciuti e professionalizzati per via politico-burocratica, lo Stato consente sì a tutti i cittadini di ottenere quei servizi minimi necessari al raggiungimento di condizioni di vita sufficientemente adeguate, ma allo stesso tempo li obbliga a conformarsi a quel modello epistemologico e politico che il concetto di 'professione' porta con

sé. Per dirlo in altri termini, la logica della redistribuzione, sottesa alla statalizzazione dei servizi professionali dell'educazione non formale, più che eliminare l'ingiustizia derivante dalle differenze socio-economiche, le riprodurrebbe all'infinto attraverso le sue categorie, i suoi criteri, le sue strategie e i suoi strumenti.

3. Ripensare l'intreccio tra epistemologia e politica: il modello del professionista riflessivo

Gli studi a carattere critico e interdisciplinare degli anni Settanta hanno avuto l'obiettivo prioritario di disvelare il carattere ideologico e, in un certo senso, mitologico insito nella definizione scientifica del concetto di 'professione', così come elaborata dagli studi funzionalisti del primo Novecento, puntando in particolar modo alla decostruzione di tale apparato e alla costruzione di un nuovo modello di professionalità. Rispetto al processo di decostruzione, nel precedente paragrafo, si è messo in evidenza come la portata critica di tali studi abbia messo in dubbio, ad esempio, il carattere oggettivo della razionalità scientifica, la peculiarità della formazione ricevuta, l'universalità del servizio offerto, la scelta della professione come 'vocazione' e la capacità di auto-regolazione propria del professionista, facendo emergere l'intreccio – al tempo stesso fusionale e tensionale – tra l'epistemologia professionale tradizionale, basata sulla razionalità tecnico-strumentale, e un modello socio-politico di tipo conformativo, basato sul paradigma della redistribuzione. Rispetto al processo di costruzione, in questo paragrafo, si tenterà di mostrare la forza radicalmente innovativa che gli studi più recenti hanno avuto nel tentare di oltrepassare la concezione tradizionale di 'professione', partendo da una visione più dinamica di tale concetto e proponendo di pensarlo alla luce di un nuovo modello tanto epistemologico quanto politico.

In particolare, tale *pars construens* parte dalla consapevolezza che il lavoro di scavo, proposto negli anni Sessanta, ha «messo in luce un altro aspetto che la rappresentazione idilliaca di Parson aveva occultato; ossia il fatto che le professioni contemporanee fossero dei segmenti sociali instabili nelle quali si registravano sia drammatiche perdite di potere e slittamenti di status – un fenomeno che è stato battezzato come la 'proletarizzazione' delle professioni – sia altrettanto drammatici fenomeni di deprofessionalizzazione» (Malatesta, 2002: 27). Ciò che emerge da questi studi, infatti, è che l'acquisizione dello status professionale non è un dato, bensì un processo; un processo che avviene nel tempo e che si caratterizza per la presenza di più fattori che si interconnettono tra di loro attraverso progressioni reciproche, slittamenti di significato e ripensamenti profondi. Un processo che ha da essere investigato costantemente e senza fine.

Basti pensare, ad esempio, al fatto che alla statalizzazione o alla burocratizzazione delle professioni abbia fatto seguito la contemporanea proletarizzazione delle professioni "maggiori" e il riscatto identitario di quelle

"minori", per usare i termini proposti da Glazer (1974), a sottolineare la presenza di un lavoro transazionale tra il modello epistemologico e quello politico. Inizialmente escluse dagli ambiti di occupazioni professionali, infatti, come si è visto, le professioni minori – tra cui le filiere del lavoro sociale e dell'educazione non formale – sono state riabilitate, almeno in un primo momento, esclusivamente in ragione della loro funzione sociopolitica di riproduzione, conformazione e normalizzazione. Lì dove questa riabilitazione ha prodotto una riconfigurazione dei rapporti tra pubblico e privato, ponendo all'attenzione degli osservatori nuovi elementi e nuove criticità del lavoro professionale: in alcuni ambiti, tra gli anni Sessanta e Settanta, si è assistito ad una progressiva diminuzione del numero di professionisti che esercitavano la loro occupazione in maniera libera e privata, sottomettendosi così ai limiti economici, ideologici e culturali imposti dallo Stato e dovendo affrontare i conflitti tra le finalità politiche e quelle professionali, tra i bisogni dell'organizzazione e quelli dell'utente, tra le strategie azionali richieste e quelle che si vorrebbero utilizzare, tra le restrizioni budgetarie e la deontologia professionale, solo per fare alcuni esempi.

Inoltre, a completare questo quadro, tra gli anni Sessanta e Settanta, soprattutto negli Stati Uniti d'America, si sono posti all'attenzione mediatica una serie di casi che hanno dimostrato, da un lato, l'inefficacia, la fallacità o la pericolosità sociale di alcune delle decisioni prese da professionisti esperti e, da un altro lato, la possibile subordinazione della pratica professionale a interessi personali, affaristici o governativi. Sicché in seguito alla burocratizzazione dei professionisti e sulla base di questi scandali, si è venuto a creare un clima di generale scetticismo e sfiducia nei confronti dei professionisti, clima che compartecipa a quel processo di svalorizzazione dello status sociale e culturale del professionista. Tuttavia, per quanto i fenomeni sin qui descritti siano di forte rilevanza, un tale scetticismo non può essere spiegato esclusivamente con elementi che appartengono al modello socio-politico del lavoro professionale: se, infatti, come si è tentato di dimostrare, tra questo modello e quello epistemologico vi è una stretta e necessaria interpenetrazione, allora un tale scetticismo dipende da e, al tempo stesso, produce delle ripercussioni cruciali sulla questione della conoscenza professionale. Infatti, come sostiene Schön (1993[1983]: 32), «la messa in dubbio dei diritti e delle libertà dei professionisti – della loro facoltà di determinare chi sia abilitato all'esercizio della professione, del loro mandato per il controllo sociale, della loro autonomia – ha tratto origine da una più profonda messa in dubbio della pretesa di possedere conoscenze straordinarie su questioni importanti per l'umanità».

In questo senso, è possibile affermare che la consapevolezza di una dinamicità e di una processualità, tanto positive quanto negative, intrinseche alla fenomenologia professionale ha comportato, tra gli anni Settanta e Ottanta e poi più incisivamente negli anni Novanta, un superamento dell'opposizione gerarchica tra professioni maggiori e minori, inteso questo come un primo tentativo per dare vita ad un ripensamento dell'intera epistemologia professionale. Tale dicotomia, infatti, aveva a lungo indotto e, in certi

casi, induce ancora tutt'oggi le professioni minori – tra cui quelle di educatore e pedagogista – ad interrogarsi sullo statuto scientifico della disciplina di riferimento, sul carattere tecnico della formazione e sulla riproducibilità del servizio prestato. Infatti, come sintetizza Gatti (2009: 25), «[a]lcuni autori [hanno sottolineato] le incertezze che accompagnano la definizione dell'educatore. Troppo ampio appare lo spazio di intervento che si attribuisce a tale figura; non risolta la questione relativa alla specializzazione o generalità della sua formazione professionale; poco chiari, spesso, appaiono gli obiettivi reali che vengono perseguiti attraverso l'azione di cambiamento che l'educatore sollecita negli utenti». Tuttavia, con la crisi del modello professionale tradizionale, si inizia a fare strada la prospettiva che una tale incertezza epistemologica non sia un carattere peculiare e distintivo di alcune professioni scientificamente e tecnicamente deboli, ma sia un elemento che le accomuni tutte. Le trasformazioni politiche, economiche, sociali e culturali che hanno caratterizzato gli ultimi due decenni del secolo scorso hanno, infatti, delineato il passaggio fondamentale e, per certi versi, ancora in atto da una società industriale ad una società post-industriale, o anche definita dell'informazione e della conoscenza, in cui il ruolo del professionista, da un lato, diventa più centrale e significativo all'interno di un contesto produttivo sempre più smaterializzato e, da un altro lato, si trasforma profondamente poiché non solo le sue conoscenze e competenze ma più radicalmente la sua mentalità e il suo stile azionale hanno da essere sottoposti ad una riconfigurazione senza precedenti (cfr. Alberici, 2002; Alessandrini, 2002; Costa, 2011; Frauenfelder & Sirignano, 2013; Loiodice, 1998; Malavasi, 2007; Margiotta, 2007; Rossi, 2011; Saracino & D'Agnese, 2007).

In questo scenario radicalmente nuovo, la tradizionale epistemologia professionale – scientista e tecnicista, troppo ancorata ad un approccio logico-sequenziale e poco aperta alla flessibilità del pensiero – è apparsa, almeno in una prima fase, incapace di gestire l'incertezza e la complessità sempre più elevate di una società in continua evoluzione (cfr. Blezza, 2011). Se, infatti, nel modello epistemologico e politico di stampo funzionalista, il professionista è colui che risolve i problemi che, dal basso, la società gli pone applicando, ai casi specifici, i principi generali che, dall'alto, la scienza gli offre, allora di fronte a situazioni del tutto nuove, che non rientrano nei modelli predeterminati caratterizzanti la propria *expertise*, il professionista non può fare altro che ammettere la propria impreparazione o, peggio, misconoscere i termini del problema per continuare ad applicare le consuete categorie di significato. Al contrario, la cultura e la professionalità di quelle occupazioni considerate deboli e minori, come quelle educative, non avendo una tale specializzazione scientifica e tecnico-strumentale, sono sempre state caratterizzate da un approccio più induttivo e prassico, quasi artigianale, volto all'elaborazione di strumenti concettuali e operativi meno generali e più ancorati ai contesti. In effetti, come sostiene Tramma (2008), in virtù della sua professionalità incerta, l'educatore deve sempre adattare il proprio lavoro ai vari ambienti nei quali si trova ad operare e, dunque,

deve sempre individuare soluzioni nuove e diverse, poiché il mandato del suo servizio ha da essere interpretato non solo in base agli obiettivi generali derivanti dalla sua formazione pedagogica, ma anche in relazione alle concezioni e ai bisogni educativi che emergono dai luoghi che attraversa. Lì dove una tale caratterizzazione si è rivelata essere – quasi paradossalmente – più adeguata a gestire il cambiamento dell'attuale società complessa, gettando così nuove condizioni di possibilità per ripensare, in generale, l'epistemologia professionale e, nello specifico, le conoscenze e le competenze delle professionalità educative nei diversi ambiti non formali di intervento (cfr. Ascenzi & Corsi, 2005; Brandani & Zuffinetti, 2004; Cambi *et al.*, 2003; Canevaro, 1991; Demetrio, 1990; Gardella, 2007; Miodini & Zini, 1992; Mongelli, 1997; Orefice *et al.*, 2011; Pedrazza, 2003; Simeone *et al.*, 2014; Ulivieri *et al.*, 2010; Xodo, 2005).

Si potrebbe, dunque, sostenere che ciò che cambia è la valutazione del ruolo dell'incertezza nel processo di costruzione della conoscenza (cfr. Chello, 2013a; Schurmans *et al.*, 2008) e, nello specifico, della conoscenza professionale. In effetti, di fronte al disorientamento generalizzato derivante dalla crisi dell'*Ancien Régime*, l'emergente società contemporanea ha risposto riproponendo e rafforzando l'approccio fondazionalistico di tutta la tradizione Occidentale, valutando l'incertezza come un fattore di destabilizzazione che segna la transizione tra due fasi "normali" (cfr. Kuhn, 2009[1962]), fattore che ha da essere controllato attraverso il procedimento razionale della previsione scientifica. Mentre, di fronte all'altrettanto generalizzato disorientamento derivante, questa volta, dalla crisi della società industriale, l'occidente società contemporanea ha risposto decostruendo gli schemi prestabiliti e progressivi della razionalità umana e ha puntato – a partire da approcci epistemologici e teorici molto diversi e spesso in conflitto tra loro: dall'ermeneutica alla fenomenologia, dal problematicismo al decostruzionismo, solo per fare alcuni esempi – allo sviluppo di un sapere capace di interpretare il divenire del reale come evento, caso singolare, temporalità viva (cfr. D'Agnese, 2012; Fadda, 2002; Mariani, 2008) e, dunque, di un sapere capace di assumere su di sé la responsabilità del prendersi cura della straordinaria singolarità che caratterizza l'esperienza (cfr. Caronia, 2011; Iori *et al.*, 2010; Mortari, 2003). Tuttavia, un tale passaggio non è né totale né senza ritorni, anzi il rafforzamento di una prospettiva critico-interpretativa nell'epistemologia e nella metodologia delle scienze non ha interrotto o arrestato il percorso di un cieco razionalismo e di un vuoto tecnicismo, che sembrerebbero riemergere attraverso i fenomeni di globalizzazione, interconnessione e virtualizzazione della odierna società "spensierata" (cfr. Gennari, 2001; Fabbri, 2006; Oliverio, 2012).

È, dunque, su questa diversa valutazione dell'incerto e dell'incertezza che è stato possibile ripensare l'agire professionale e la sua sottesa epistemologia. Se, infatti, con la crisi della razionalità tecnico-strumentale, le situazioni problematiche che caratterizzano la pratica professionale non possono più essere intese come situazioni che devono essere risolte mediante soluzioni predeterminate, allora – sostiene Schön (1993[1983]:

67) – l'agire professionale non può più essere pensato come un agire determinato da una razionalità universalmente valida, che consente al professionista di scegliere «fra i mezzi disponibili, […] quello che meglio si adatta a determinati fini». In effetti, nella realtà della pratica, prosegue l'Autore, la situazione problematica che si presenta al professionista – ad esempio, quale strategia educativa non formale adottare per sostenere la partecipazione sociale di un soggetto 'marginale'? – è sempre una situazione indeterminata ossia una situazione che non appare mai in maniera chiara e definita. Richiamandosi a Dewey (1974[1938]), infatti, Schön non ritiene che il problema appartenga ad uno solo degli elementi della situazione – nel nostro esempio, al soggetto 'marginale' o alla comunità di riferimento –, ma alla situazione stessa ossia all'insieme delle transazioni di significato che strutturano la relazione tra organismo e ambiente (naturale e sociale) o, detto in altri termini, tra soggetto, oggetto e co-soggetto (cfr. Chello, 2011). Ciò significa che, prima ancora di domandarsi come risolvere la situazione problematica – ossia, riprendendo l'esempio precedente, con quali metodologie e risorse attuare la strategia educativa di cui sopra? –, il professionista deve comprenderla. Deve cioè leggere, analizzare, interpretare gli elementi che compongono la situazione e tentare, da un punto di vista cognitivo, di dare loro una forma oggettuale, trasformando così la situazione problematica in un problema che abbia un senso e che, quindi, possa essere affrontato, in maniera critico-riflessiva, dalla ragione umana. In altri termini, il professionista, attraverso l'osservazione e l'ascolto, deve porsi delle questioni relative alle possibili ragioni che hanno creato un tale squilibrio nel processo transazionale tra organismo e ambiente, alle finalità che egli stesso si pone con la sua azione e, dunque, alle strategia da adottare per poi, solo alla fine, selezionare i mezzi attraverso cui raggiungere i suddetti fini.

Un tale tipo di agire, dunque, lungi dall'essere di tipo applicativo, si configura immediatamente come un agire di tipo euristico ossia come un agire che richiede al professionista di mettersi alla ricerca del problema e poi della sua risoluzione. Lì dove, sostiene Schön, tale processo di indagine viene condotto il più delle volte in maniera implicita, latente e inconsapevole dal professionista: le decisioni intenzionali prese in situazioni di incertezza e indeterminatezza sono sempre caratterizzate dall'analisi preventiva della situazione problematica e, dunque, dalla definizione dell'oggetto-problema ma, nella pratica quotidiana, tale analisi e tale definizione vengono effettuate facendo ricorso ad assunzioni, categorie, strategie e valori che non vengono esplorati a sufficienza dal professionista. Ossia l'attività lavorativa quotidiana del professionista – al pari di qualunque altra attività condotta dall'uomo comune – si fonda

> sul tacito conoscere nell'azione. Ogni professionista competente riesce a riconoscere i fenomeni […] per i quali non è in grado di fornire una descrizione ragionevolmente accurata o completa. Nella ricerca quotidiana egli formula innumerevoli giudizi di qualità per i quali non è in grado di

> definire regole e procedure. Persino quando fa un uso consapevole di teorie e tecniche fondate sulla ricerca, dipende da taciti riconoscimenti, giudizi e azioni esperte (Schön, 1993[1983]: 76).

In questo senso, ogni volta che analizza e risolve un problema, il professionista mette in atto un processo cognitivo di tipo implicito attraverso cui elabora una conoscenza tacita e personale (De Mennato, 2003), poiché ancorata al contesto di produzione e incarnata nella corporeità del soggetto. Tale conoscenza professionale può essere resa manifesta, esplicita e, dunque, più consapevole attraverso un processo di riflessione sull'azione esercitata; processo, questo, che si traduce in una «continua riorganizzazione o ricostruzione dell'esperienza» (Dewey, 1992[1916]: 122), capace di conferire «nuovi e diversi significati alle esperienze in questione, anche attraverso l'individuazione di trame di relazione con esperienze precedenti e future» (Striano, 2001: 44). Ossia la riflessione sull'azione, se ben sostenuta, può consentire di ridisegnare il vissuto personale attraverso ipotesi interpretative nuove e piene di significato tali da consentire una trasformazione diretta e sensibile della qualità dell'esperienza stessa. Lì dove tale riflessione sull'azione può avvenire non solo quando l'azione si è ormai conclusa, ma anche nel suo divenire:

> [s]timolati dalla sorpresa, [i professionisti] tornano a riflettere sull'azione e sul conoscere implicito nell'azione. […] C'è qualche fenomeno enigmatico, problematico o interessante che l'individuo sta cercando di affrontare. Quando egli cerca di coglierne il senso, riflette anche sulle comprensioni implicite nella sua azione, che fa emergere, critica, ristruttura, e incorpora nell'azione successiva (Schön, 1993[1983]: 76).

Ne consegue che la conoscenza professionale, lungi dall'essere – come nel paradigma funzionalista – una conoscenza acquista per trasferimento, diviene qui una conoscenza prodotta, artigianalmente o artisticamente, dal professionista stesso attraverso una «"conversazione riflessiva con la situazione", [che] si configura, così, come un processo euristico consapevole mediato dalla riflessione sulla situazione e sul proprio modo di conoscere in essa […], grazie alla quale il professionista riflessivo retroagisce sui propri saperi e sulle proprie competenze» (Perillo, 2010: 196). Per dirla in altri termini, la conoscenza professionale è «quella forma di conoscenza prodotta dal continuo oscillare e trascorrere da una zona pre-riflessiva, tacita, intuitiva, artistica, ad una zona riflessiva, esplicita, razionale, scientifica» (Fabbri, 2003: 106). E ciò significa che ciò che rende il professionista un lavoratore 'speciale' – per usare un termine caro alla tradizione di questo ambito di studi – non è né la conoscenza che possiede né la sua capacità razionale, bensì è la sua competenza nel fare ricerca. Ossia ciò che rende un professionista realmente competente non è una "cassetta degli attrezzi" costituita da conoscenze scientifiche, da metodologie operative e da strumenti tecnici, ma è la sua capacità di osservare, di porre delle questioni, di fare

delle ipotesi, di analizzare gli scenari possibili, di interconnettere le diverse categorie concettuali e di produrne di nuove, di ridescrivere costantemente i problemi e le soluzioni.

Nel paradigma riflessivo, dunque, il professionista si avvicina sempre più, per mentalità e competenze, al ricercatore (cfr. Melacarne, 2011). Tra questi due attori sociali, infatti, non vi è più quella distanza epistemologica e metodologica che distingueva, separava e gerarchizzava i ruoli sociali all'interno del paradigma tecnico-strumentale, poiché qui sia il ricercatore sia il professionista accedono potenzialmente alle stesse forme di razionalità e alle stesse strategie di indagine. Attraverso la riflessione sull'azione nel corso dell'azione e dopo l'azione, il professionista può 'risalire' e mettere in discussione tanto le finalità, gli obiettivi e le strategie del suo interevento quanto le categorie concettuali e gli strumenti di analisi che sono stati scelti per produrre la conoscenza, sia scientifica sia esperienziale, necessaria ad elaborare e a condurre l'intervento. Tuttavia, tale vicinanza non significa appiattimento delle differenze o confusione tra i ruoli: sebbene il professionista metta in atto processi euristici, questi – anche quando sono intenzionali, consapevoli e manifesti – non sono né condotti con lo stesso grado di padronanza epistemologica e metodologica, né raggiungono lo stesso grado di generalizzazione, né hanno le stesse finalità.

Ripensato, in maniera così radicale, il primo termine della triade che ha a lungo definito il concetto di 'professione', muta considerevolmente anche la configurazione del servizio professionale offerto: venuta meno, infatti, l'idea per cui la conoscenza del professionista sia una conoscenza specialistica e universalmente valida, poiché prodotta da una razionalità – sia scientifica sia tecnico-sperimentale – oggettiva e imparziale, allora il servizio non può più essere considerato come una attività affettivamente e valorialmente neutra. Le risorse impersonali dell'avanzamento scientifico, del perfezionamento tecnico e della competenza professionale che avrebbero dovuto assicurare, nel modello tecnico-strumentale, un servizio volto esclusivamente al soddisfacimento dei bisogni dell'utenza non sono più riproducibili nel modello della razionalità riflessiva. Se, infatti, la conoscenza professionale è il prodotto di una riflessione ancorata ai contesti di intervento, allora il servizio professionale si pone delle finalità che non riguardano solo il singolo utente, ma che ricomprendono anche i bisogni del contesto organizzativo in cui prende corpo l'intervento e, più in generale, le esigenze del contesto socio-culturale di riferimento, a cui appartiene anche il professionista stesso.

Una delle conseguenze più rilevanti, per il discorso che qui si sta conducendo, di tale riconfigurazione del termine 'servizio' è che, decostruito il suo valore epistemologico, il correlato ma taciuto valore politico può emergere in maniera chiara, diretta e senza alcuna ambiguità. In effetti, non vi è più alcun bisogno di una ideologia universalistica dietro cui celare il radicamento particolaristico del lavoro professionale, poiché il suo radicamento risulta evidente nel quadro di una epistemologia situata, ancorata e incarnata come quella della razionalità riflessiva. Lì dove se, da un lato, ciò significa che il carattere di riproduzione e conformazione sociale insito nelle pratiche

professionali – in particolar modo quelle educative – viene reso visibile e dichiarato, da un altro lato, ciò significa che il professionista – ormai privo di qualunque ancoraggio metastorico – deve essere capace di discernere criticamente quanto nella sua pratica siano mescolate istanze di normalizzazione e di trasformazione. Ossia il professionista deve divenire consapevole del fatto che non ha più solo responsabilità relative alla sua competenza epistemologica e metodologica, ma la sua professionalità dipende anche da responsabilità etico-politiche ossia da responsabilità che fanno riferimento al rapporto che il professionista intrattiene con l'utente e con il mondo sociale all'interno del quale entrambi sono immersi (cfr. Santerini, 1998).

In questo senso, il lavoro di riflessione che il professionista conduce nella sua conversazione con la situazione problematica non serve solo a rendere manifeste, da un punto di vista conoscitivo, le categorie concettuali che utilizza nel corso della sua azione. Serve anche ad esplicitare l'appartenenza storico-culturale di tali categorie ossia serve a mostrare la loro inscrizione nei differenti "mondi" (cfr. Boltanski & Thévenot, 1991) in cui è organizzata la realtà sociale e che influenzano, attraverso i valori di grandezza e i modelli di comportamento su cui si fondano, l'agire individuale e collettivo (cfr. Schurmans, 2001). Solo attraverso questo lavoro di riflessione, infatti, il professionista può investigare e rendere manifeste le teorie implicite, tanto a livello epistemologico quanto a livello politico, che caratterizzano la sua azione. Ma un tale tipo di lavoro va orientato, supportato, supervisionato attraverso la costruzione di comunità in cui «i ricercatori universitari dovrebbero aiutare i professionisti a descrivere, analizzare e criticare le loro conoscenze basate sulla pratica, e a mettere in luce, analizzare e riflettere in maniera nuova sui dilemmi e sulle difficili situazioni della pratica» (Schön, 1993[1983]: 18).

È questa, infatti, la destinazione finale che il paradigma della razionalità riflessiva assegna alla formazione, quale termine medio della triade che descrive le caratteristiche fondanti del processo di professionalizzazione. In effetti, «[u]na epistemologia della pratica incentrata sul conoscere nel corso dell'azione e sulla riflessione nel corso dell'azione richiede una revisione radicale del modello consueto di formazione professionale rigorosa, adottato dalle scuole a indirizzo professionale allocate nelle università nelle quali si svolge attività di ricerca» (Ibid.: 12). Tale modello, di tipo trasmissivo e applicazionista, non consente di sviluppare quelle competenze osservative, analitiche e critiche che sono necessarie al lavoro di indagine che il futuro professionista deve condurre nel corso della sua azione. Al contrario, se la formazione vuole ancora continuare a mediare il rapporto tra conoscenza e servizio nell'ambito della professione, allora essa deve rinunciare al ruolo di cinghia di trasmissione delle conoscenze scientifiche dal ricercatore al professionista e deve assumere quello di supporto al processo di esplicitazione dei saperi personali dei futuri professionisti attraverso il tirocinio riflessivo (cfr. Perillo, 2012). Ossia deve sensibilizzare i professionisti in formazione a focalizzare l'attenzione «sull'apprezzamento e la descrizione discorsiva dell'abilità artistica di riflettere nel corso dell'azione propria del professionista competente,

[considerando] la riflessione collaborativa sulla riflessione nel corso dell'azione come fondamentale per la ricerca» (Schön, 1993[1983]: 14).

In questo senso, la formazione non procede più dall'alto della conoscenza scientifica del ricercatore al basso della conoscenza tecnica del professionista, come accade nel modello applicativo, per fornire conoscenze e competenze strumentali. Essa, invece, si preoccupa di accompagnare e sostenere il processo di elaborazione di una mentalità capace di effettuare il lavoro di scavo, analisi e possibile trasformazione delle pre-comprensioni tacite e delle comprensioni sedimentate che caratterizzano le routine professionali. E ciò attraverso la socializzazione del futuro professionista a 'strumenti' di riflessione quale la descrizione, la decostruzione, la ricostruzione, la formalizzazione e la validazione delle modalità di elaborazione della conoscenza nei contesti organizzativi di tipo lavorativo. Lì dove un tale paradigma pedagogico della formazione professionale non deve essere confuso con un approccio di tipo costruttivista, la cui deriva post-modernista insiste troppo fortemente sul soggetto come costruttore della realtà, dimenticando così il processo di costante interpenetrazione e di reciproca limitazione tra il soggetto e il contesto (cfr. Corbi & Oliverio, 2013a e 2013b; Corbi & Perillo, 2014), ma va inteso in un senso precipuamente transazionale al fine di contemperare le istanze conformative e trasformative che sono sempre presenti in qualunque processo di tipo educativo-formativo e, dunque, che caratterizzano *en profondeur* il servizio professionale offerto dagli educatori e dai pedagogisti (Chello, 2013b e in preparazione).

Bibliografia

Alberici, A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano: Bruno Mondadori.

Alessandrini, G. (a cura di) (2002), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Milano: FrancoAngeli.

Ascenzi, A., & Corsi M. (a cura di) (2005), *Professione educatori/formatori. Nuovi bisogni educativi e nuove professionalità pedagogiche*, Milano: Vita e Pensiero.

Baldacci, M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Roma: Carocci.

Bazzicalupo, L. (2007), "La diseguaglianza oblativa: soggettivazione/assoggettamento", in E. de Conciliis (a cura di), *Dopo Foucault. Genealogie del postmoderno*, Milano: Mimesis, pp. 177-197.

Blezza, F. (2011), *La pedagogia professionale*, Napoli: ScriptaWeb.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris: Gallimard.

Booth, T., & Ainscow, M. (2008[2002]), *L'index per l'inclusione. Superare gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione*, Trento: Erickson.

Brandani, W., & Nuzzo, A. (2003), "Storia ed evoluzione della professione", in M. Cardini, & L. Molteni (a cura di), *L'educatore professionale. Guida per orientarsi nella formazione e nel lavoro*, Roma: Carocci.

Id., & Zuffinetti, P. (2004), *Le competenze dell'educatore professionale*, Roma: Carocci.
Calaprice, S. (2011), "Domanda e offerta: la nascita delle professioni educative", in P. Orefice, A. Carullo, & S. Calaprice (a cura di), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa,* Padova: CEDAM.
Cambi, F., Catarsi, E., Colicchi, E., Fratini, C., & Muzi, M. (2003), *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Roma: Carocci.
Canevaro, A. (a cura di) (1991), *La formazione dell'educatore professionale*, Roma: Carocci.
Caronia, L. (2011), *Fenomenologia dell'educazione: intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Milano: FrancoAngeli.
Carr-Saunders, A.M., & Wilson, P.A. (1933), *The Professions*, Oxford: Clarendon Press.
Champy, F. (2011), *Nouvelle théorie sociologique des professions*, Paris: Presses Universitaires de France.
Chello, F. (2011), *Per una pedagogia al tempo presente. Conoscenza, agire formativo ed educabilità nel pensiero di Jeanne Hersch*, Genève: Archive Ouverte de l'Université de Genève.
Id. (2013a), "Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie", *Pensée Plurielle*, n. 33-34, pp. 85-95.
Id. (a cura di) (2013b), *La formazione come transazione. Epistemologia, teoria e metodologia di una categoria pedagogica*, Napoli: Liguori.
Id. (in preparazione), *La professionalizzazione dell'educatore. Intrecci, tensioni e fusioni tra epistemologia e politica*.
Comte, A. (1912[1830-1842]), *Pages choisies,* par R. Picard, Paris: Librairie Positiviste George Creès et c.
Id. (1974 [1830-1842]), *Philosophie des sciences*, par J. Laubier, Paris: Presses Universitaires de France.
Corbi, E., & Oliverio, S. (a cura di) (2013a), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Lecce: Pensa MultiMedia.
Idd. (2013b), *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti*, Lecce: Pensa MultiMedia.
Id., & Perillo, P. (2014), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesi di una pedagogia in situazione*, Lecce: Pensa MultiMedia.
Costa, M. (2011), *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Milano: FrancoAngeli.
Crispoldi, S. (2008), *Strumenti di ricerca per l'educazione sociale*, Perugia: Morlacchi.
D'Agnese, V. (2012), *La formazione di fronte all'evento. Dalla semplice presenza all'assolutamente inatteso*, Lecce: Pensa MultiMedia.
De Mennato, P. (2003), *Il sapere personale*, Milano: Guerini e Associati.
Demetrio, D. (1990), *Lavoro sociale e competenze educative. Modelli teorici e metodi di intervento*, Roma: NIS.
De Sanctis, O., Varchetta, D., & Chello, F. (2011), *Itinerari di epistemologia pedagogica (1879-1945)*, Napoli: Ursuliana.
Dewey, J. (1974[1938]), *Logica. Teoria dell'indagine*, Torino: Einaudi.

Id. (1992 [1916]), *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
Dubar, C., & Tripier, P. (2005[1998]), *Sociologie des professions*, Paris: A. Colin.
Fabbri, L. (2003), "L'identità dei saperi e delle pratiche professionali", in B. Grassilli, & L. Fabbri, *Didattiche e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*, Brescia: La Scuola.
Fabbri, M. (2006), "(In)attualità del principio di ragione: L'educazione nell'era della Tecnica e la 'minorità' del sapere pedagogico", in *Ricerche di pedagogia e didattica*, n. 1, pp. 1-8.
Fadda, R. (2002), *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Roma: Armando.
Flexner, A. (1915), "Is Social Work a Profession?", paper presentato al *Forty-Second Annual Session of The National Conference Of Charities And Correction*, Baltimore, consultato il 05 Novembre 2014, http://www.socialwelfare-history.com/social-work/is-social-work-a-profession-1915/.
Fraser, N. (2007[2003]), "Giustizia sociale nell'era della politica dell'identità: redistribuzione, riconoscimento e partecipazione", in N. Fraser, & A. Honneth, *Redistribuzione o riconoscimento? Una controversia politico-filosofica*, Roma: Meltemi, pp. 15-134.
Frauenfelder, E., & Sirignano, F. M. (a cura di) (2013), *La formazione delle "human resources". Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educative*, Lecce: Pensa-Multimedia.
Freidson, E. (1983), "The Theory of Professions: State of the Art", in R. Dingwall, & P. Lewis (ed.), *The Sociology of the Professions. Lawyers, Doctors and Others*, London and Basingstoke: The Macmillan Press LTD, pp. 19-37.
Gardella, O. (2007), *L'educatore professionale*, Milano: FrancoAngeli.
Gatti, R. (2009), *L'educatore sociale. Tra progetto e valutazione*, Roma: Carocci.
Gennari, M. (2001), *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano: Bompiani.
Glazer, N. (1974), "The Schools of the Minor Professions", in *Minerva*, vol. XII, n. 3, pp. 346-364.
Iori, V., Augelli, A., Bruzzone, D., & Musi, E. (2010), *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, Milano: FrancoAngeli.
Johnson, T.J. (1972), *Professions and Power*, London: Macmillan.
Klegon, D.A. (1978), "The Sociology of Professions: an Emerging Perspective", in *Sociology of Work and Occupations*, n. 5, pp. 259-283.
Kuhn, T.S. (2009[1962]), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino: Enaudi.
Lallement, M. (1996), *Le idee della sociologia. Testi e storia. Vol. I: Dalle origini a Weber*, Bari: Edizioni Dedalo.
Loiodice, I. (1998), *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*, Bari: Adda.
Mariani, A. (2008), *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma: Armando.
Malatesta, M. (2002), "Uno sguardo agli studi sulle professioni", in A. Varni (a cura di), *Storia delle professioni in Italia tra Ottocento e Novecento*, Bologna: il Mulino, pp. 21-49.
Malavasi, P. (2007), *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Milano: Vita&Pensiero.

Margiotta, U. (2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, Lecce: Pensa MultiMedia.
Melacarne, C. (2011), *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione*, Napoli: Liguori.
Miodini, S., & Zini, M.T. (1992), *L'educatore professionale*, Roma: Carocci.
Mongelli, A. (2001), *Formazione e scenari sociali*, Milano: Guerini.
Moore, W. (1970), *The Professions*, New York: Russel Sage Foundation.
Mortari, L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma: Carocci.
Oliverio, S. (2012), *Prospettive sulla "buona educazione" per un moderno a-venire*, Napoli: Liguori.
Orefice, P., Carullo, A., & Calaprice, S. (a cura di) (2011), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*, Padova: CEDAM.
Parson, T. (2011[1939]), "Le professioni e la struttura sociale", in Id., *Professioni e libertà*, a cura di M. Santoro, Roma: Armando.
Pedrazza, M. (2007), *L'educatore extrascolastico*, Roma: Carocci.
Perillo, P. (2010), *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*, Napoli: Liguori.
Id. (2012), *Pensarsi educatori*, Napoli: Liguori.
Piot, T. (2006), "Présentation. Formation et intervention sociale: poser la question des compétences dans les métiers d'interaction humaine", *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. XXXIX, n. 3, pp. 7-21.
Rossi, B. (2011), *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Roma: Carocci.
Santerini, M. (1998), *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, Brescia: La Scuola.
Sarracino, V., & D'Agnese, V. (2007), *La conoscenza sociale in educazione*, Pisa: ETS.
Schön, D.A. (1993[1983]), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Dedalo.
Schurmans, M.-N. (2001), "La construction sociale de la connaissance comme action", in J.-M Baudouin, & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles: De Boeck, pp. 157-177.
Ead., Charmillot, M., & Dayer C. (2008), "Processus interactionnels et construction de la connaissance. Elaboration négociée d'une démarche de recherche", in L. Filliettaz, & M.-L. Schubauer-Leoni (Ed.), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles: De Boeck, pp. 301-320.
Striano, M. (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Napoli: Liguori.
Tousijn, W. (1987), "Tra Stato e mercato: le libere professioni in Italia in una prospettiva storico-evolutiva", in Id. (a cura di), *Le libere professioni in Italia*, Bologna: il Mulino, pp. 13-54.
Tramma, S. (2008), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma: Carocci.
Ulivieri, S., Cambi, F., & Orefice, P. (a cura di) (2010), *Cultura e professionalità educative nella società complessa*, Firenze: Firenze University Press.
Xodo, C. (a cura di) (2005), *Educatori si diventa. Origini, identità e prospettive di una professione*, Lecce: Pensa MultiMedia.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2015
da Booksfactory – Szczecin (Polonia)