

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



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 I
Giugno 2015

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

<i>Enricomaria Corbi</i>	
Editorial	7
Editoriale	11

SYMPOSIUM

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

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

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

<i>Vanna Iori</i>	
Identità professionale dell'educatore e del pedagogista: riferimenti normativi	51

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

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

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

<i>Pascal Perillo</i> Educatori e Pedagogisti. Quale <i>habitus</i> professionale? Il contributo della ricerca-formazione	133
---	-----

ESSAYS – SAGGI

<i>Tommaso Fratini</i> Educazione alla politica: la questione delle difese	159
---	-----

<i>Maria Rosaria Stollo, Alessandra Romano</i> Social Network and the Expansion of the <i>Civitas Educationis</i> . Between Formal and Informal in School and University	173
--	-----

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Stefano Maltese</i> Zoletto D., <i>Dall'intercultura ai contesti eterogenei</i> . <i>Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica</i> , FrancoAngeli, Milano 2012	211
---	-----

Educatori e Pedagogisti. Quale habitus professionale? Il contributo della ricerca-formazione

Pascal Perillo¹

Abstract

The paper focuses on the training of professionals in the educational field suggesting, through the integration of two research perspectives, an organization of courses for these professionals based on the consideration of need to professionalize the educational practice understood as a research practice. In this regard, the epistemological and methodological framework of Research-Training in educational field provides a significant contribution to the development of heuristic competence of educational professions.

Keywords: *education and research, educational professionalism, reflectivity, transformative learning.*

Riassunto

Il contributo affronta la questione della formazione degli educatori e dei pedagogisti. Si individuano due prospettive di ricerca integrate che sottolineano la necessità di costruire i percorsi di formazione alle professioni educative tenendo conto del bisogno di professionalizzare la pratica educativa nei termini della ricerca. In questo senso, si segnala il significativo contributo che l'impianto epistemologico e metodologico della ricerca-formazione fornisce allo sviluppo della competenza euristica del professionista dell'educazione e della formazione.

Parole-chiave: *educazione e ricerca, professionalità educativa, riflessività, apprendimento trasformativo.*

I. LE PROFESSIONI EDUCATIVE: QUALE *habitus* PROFESSIONALE?

Le figure professionali sulle quali ci siamo interroganti in questo *Symposium* sono annoverate tra quelli che Orefice ha definito i «*professionisti dell'educazione*»: «tutti coloro che in forme e modi diversi si occupano di garantire ai cittadini il diritto all'educazione» (Orefice, 2009b: 222), operando nell'ambito della educazione formale (quindi nel sistema dell'istruzione – la scuola – e della formazione professionale), dell'educazione non formale (quindi nel sistema intenzionalmente formativo della realtà extrascolastica che coinvolge famiglie, associazionismo, terzo settore in

1 Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.

generale) e dell'educazione informale (quindi nel sistema non intenzionalmente formativo delle relazioni di vita quotidiana, di educazione indiretta e di 'educazione occulta' come il sistema dei mass-media).

Le professioni di educatore e di pedagogista corrispondono a due livelli e profili professionali, definiti rispettivamente 'tecnico' e 'specialistico'. La lettura di queste professioni che scegliamo di dare in questa sede si fonda su una interpretazione dei profili che tiene conto della comune appartenenza scientifica dei professionisti che li incarnano. Educatore e pedagogista intervengono, a livello diverso, in ambiti e contesti accomunati dalla stessa *mission*: contribuire alla formazione dell'uomo attraverso la progettazione e la gestione di interventi e servizi educativi di tipo formale, non formale e informale. Ne deriva, dal punto di vista pedagogico, la necessità di trovare un accordo d'uso circa le cornici paradigmatiche attraverso le quali il processo formativo viene letto ed interpretato, dando vita alla definizione dei percorsi formativi di educatori e pedagogisti.

In questo contributo conclusivo ci limiteremo ad individuare due prospettive di ricerca internazionale che nel corso degli ultimi trenta anni si sono affermati nella comunità pedagogica italiana: "l'epistemologia della pratica professionale" (cfr. Schön, 1993[1983]) e la "teoria trasformativa" (cfr. Mezirow, 2003[1991]). Si tratta di due complessi congegni teorici corredati da apparati metodologici che hanno contribuito a definire una corrente di ricerca e intervento all'interno della quale si sviluppano vari costrutti. In queste pagine proveremo a spiegarne criticamente le implicazioni sul piano della pratica educativa e, di conseguenza, su quello della formazione degli educatori e dei pedagogisti.

In quanto possibile struttura regolativa del sapere pedagogico, l'intreccio paradigmatico che scaturisce dall'incontro delle due prospettive citate rimanda al principio transazionale (cfr. Dewey & Bentley, 1949) quale «cornice [...] complessa» (Brinkmann, 2013: 125) del pensiero deweyano. Il concetto di transazione insiste sull'operazione del conoscere e sul diretto risultato del conosciuto, fungendo da vero e proprio esperimento di "indagine" (cfr. Dewey, 1973[1938]) sulla questione della presunta indipendente esistenza di un conoscente e di qualcosa da conoscere. Al centro della transazione vi è, infatti, l'uomo-in-azione nel mondo di cui è parte integrante. Ne deriva l'evidenza che organismo e ambiente si accettino in un "sistema comune", per cui tra soggetto (valga il riferimento all'educatore) e oggetto (valga il riferimento alla pratica educativa, ai soggetti e ai contesti dell'educazione) non può esservi opposizione ma non può esservi neanche un rapporto di sola interazione: è, infatti, la relazione che consente al soggetto e all'oggetto di costituirsi come tali in una realtà che non è slegata dal mondo in quanto creata mediante l'azione nel mondo e verso il mondo.

Riferirsi, come stiamo facendo in questa sede, all'educazione come pratica professionale significa inevitabilmente richiamare l'idea di educazione come esperienza di matrice deweyana (cfr. Dewey, 1949[1938]) che ci invita a collocare le categorie e le istanze che ruotano intorno al lemma 'educazione' all'interno della cornice scientifica della pedagogia come sapere

che si sviluppa nella prassi: le azioni educative si danno nella transazione io-tu-mondo, per cui l'adozione di un approccio educativo di tipo transazionale (cfr. Perillo, 2014b) può orientare la riflessione sulle professioni educative secondo una razionalità prassica che consente di riconoscere all'azione educativa una forma di teorizzazione che procede dall'interno. Il fatto educativo, come esito, ma prima ancora come generatore di una imputazione di significato e di valore, si configura come accadimento storico a carattere pratico. Al centro dell'attenzione vi è, in questo caso, l'insieme delle azioni che un educatore e un pedagogo mettono 'in campo' nella loro quotidiana attività professionale. Da questo punto di vista, il riferimento alla categoria della 'pratica' ci consente di sviluppare una riflessione pedagogica che si riferisca a quel "carattere pratico della realtà" (cfr. Dewey, 2008[1908]) di cui l'educazione è componente essenziale in quanto processo che contribuisce a concretizzare la transazione soggetto-oggetto.

La pratica «connota il fare [inteso come fare] in un contesto storico e sociale che dà struttura e significato alla nostra attività» (Wenger, 2006[1998]: 59), per cui si declina come processo mediante il quale possiamo dare significato al mondo e al rapporto che intratteniamo con esso: vi è, nella pratica, un'azione di tipo conoscitivo che, per essere realmente compresa dall'agente, necessita di una costante attenzione ai significati, al linguaggio, alle immagini, ai simboli, a ciò che è verbalizzato ma anche a ciò che non lo è, a criteri, ruoli, routine, regole di comportamento, alla cultura organizzativa e a tutte quelle relazioni che avvengono nel più ampio processo di coinvolgimento con la pratica e che afferiscono alle dimensioni implicite, tacite, inesprese che inevitabilmente emergono dalla stessa.

La natura situazionale della pratica educativa (cfr. Corbi & Perillo, 2014) impone all'educatore di calibrare le scelte di azione in base alla situazione specifica: questo è quello che Baldacci definisce «criterio dell'aderenza alla realtà» di una scelta pedagogica. «Per realizzare questa calibratura, occorre non solo la conoscenza tacita di tale situazione per esperienza diretta – che ha il pregio di risultare puntuale e circostanziata – ma anche la consapevolezza del suo profilo storico e psicosociale. Ciò rende necessaria la sua analisi intellettuale, secondo le linee dell'approccio deweyano» (Baldacci, 2012: 292). Riferendoci alla pratica educativa non possiamo quindi non riconoscere che «la realtà educativa si dà come qualcosa contro la quale l'educatore sbatte la faccia nel corso della prassi» (Baldacci, 2013: 83) ed è proprio in questo scontro con la realtà che si realizza l'incontro con problemi e difficoltà. Di qui la necessità di entrare consapevolmente nella problematicità delle situazioni storico-culturali che concorrono a definire la realtà educativa come situazione problematica.

Se la pratica è l'ambito nel quale l'esperienza umana originariamente accade, la razionalizzazione dell'attività educativa è validata da un sistema di significati (e quindi di criteri, valori, giudizi...) che deriva dalle basi e dai termini reali del suo essere sempre in azione. L'educazione come azione tesa a sviluppare il cambiamento risponde ad istanze teleologicamente emancipative e necessita di azioni relazionali di tipo trasformativo. L'educazio-

ne risponde ad una intenzione emancipativa (cfr. Habermas, 1973[1968], 1986[1981], 1994[1993]; Freire, 1971[1970], 1973[1967]), per cui non si delinea nei termini di un generico “campo di attività”, ma si struttura sulla base di prassi socio-culturalmente situate e pluriarticolate, implicando precise forme di “controllo intenzionale” (cfr. Dewey, 1961[1933]). In quanto frutto di «operazioni di scelta» (de Mennato, 2003: 127) – che non sempre derivano da un controllo razionale e consapevole, ma sono molto spesso caratterizzate da «coloriture personali ‘non razionali’» (de Mennato, 2012: 29) e di tipo esistenziale – le azioni educative contribuiscono a costruire e consolidare “teorie dell’azione” (cfr. Argyris & Schön, 1974, 1998[1996]), in virtù delle quali l’agire educativo – come insieme di pratiche intenzionate – è pensato e progettato dal professionista.

Sulla base di tali premesse, pensare all’*habitus* professionale di educatori e pedagogisti ci pone di fronte alla concretezza che è direttamente proporzionale alla natura processuale e dinamica della formazione umana. Se la pratica educativa va pensata dentro e oltre il reale, l’educatore e il pedagogista, qualunque sia l’ambito nel quale esercitano la professione, non possono rinunciare al «discernimento della relazione tra quel che [cercano] di fare e quel che succede in conseguenza» (Dewey, 1992[1916]: 125). La pratica educativa incide in maniera significativa nel globale processo formativo dell’uomo (cfr. Cambi & Frauenfelder, 1994), vale a dire in quella dinamica transattiva che si dà nella relazione tra educatore, educando e contesto e che trova nella costruzione del sistema dei saperi lo spazio mediante il quale quel processo continuo si sviluppa, delineandosi attraverso la progressiva e trasformativa costruzione e gestione delle conoscenze (cfr. Orefice, 2001; 2003; 2006b).

Considerare il nodo inscindibile che lega il processo formativo al processo di costruzione di conoscenze che consentono all’uomo di comprendere la realtà e ad essa relazionarsi in maniera adattiva e trasformativa significa individuare nella capacità umana di gestione delle conoscenze una piattaforma di lavoro su cui educatori e pedagogisti (*knowledge workers* per eccellenza) agiscono la loro professione, collocandosi in uno scenario planetario nel quale la conoscenza rappresenta la principale risorsa per lo sviluppo (cfr. Perillo, 2010). Si tratta di professionalità educative e formative «nuove e più avanzate» (Orefice, 2009b: 232), di cui si delineano in maniera sempre più complessa nuovi bisogni e aspettative (cfr. Ascenzi & Corsi, 2005), che lavorano alla progettazione e alla realizzazione dell’“educazione nell’età della conoscenza” (cfr. Sarracino, 2004): «professionalità difficili, problematiche, riflessive, da gestire con una forte autocoscienza critica che faccia loro superare sia le vecchie patologie della figura insegnante [...] sia il rischio di conformismo connesso, da sempre, alla professione docente ed educativa» (Cambi, 2003: 42).

È evidente che in questo contributo stiamo leggendo l’agire professionale di educatori e pedagogisti come pratica intenzionata che non si dispiega in una funzione meramente applicativa di teorie, modelli o protocolli di azione, ma si pone come critica regolativa dell’agire stesso; in questo senso,

pensiamo l'educare come azione rispondente ad una razionalità interna alla prassi che determina l'elaborazione e la ridefinizione di modelli e pratiche educative e che Schön (1993[1983]) definisce come “Razionalità Riflessiva”. Di qui:

- la configurazione di professioni «incardinate dentro un processo [, la formazione,] e al servizio ermeneutico di quello» (Cambi, 2003: 45) e di professionisti che devono essere in grado di pensare quel processo agendo nell'incertezza e nell'apertura;
- il riferimento alla “razionalità riflessiva dell'agire educativo” (cfr. Striano, 2001);
- l'immagine dell'educatore come professionista riflessivo (cfr. Perillo, 2012a).

Ipotizzando la configurazione di una professione sostanziata da una competenza riflessiva che ha la sua radice nella teoria dell'indagine deweyana (cfr. Dewey, 1973[1916]), assumiamo quale primo riferimento l'epistemologia della pratica professionale di Schön e la relativa prospettiva del professionista riflessivo, considerando il dispositivo della riflessività quale connotato specifico dell'*habitus* professionale di educatori e pedagogisti.

L'insieme degli elementi di conoscenza che un educatore utilizza nel corso dell'azione, quindi nello svolgimento della sua pratica professionale, è il «conoscere nell'azione» (Schön, 1993[1983]: 80), una forma di conoscenza edificata su strutture preesistenti che orientano percezioni, pensieri e azioni e configurata come la forma caratteristica della conoscenza pratica comune. Se riteniamo, con Schön, che la conoscenza è nell'azione, dobbiamo anche riconoscere che l'attività professionale si fonda principalmente su conoscenze “tacite” (cfr. Polanyi, 1979[1967]). Secondo questa prospettiva, la pratica professionale è «l'attività di una comunità di professionisti che condividono, secondo le parole di Dewey, le tradizioni di un mestiere» (Schön, 2006[1987]: 66).

In molti casi il *know-how* di un educatore consiste fondamentalmente di regole o piani che egli ha nella mente prima di entrare in azione; anche se, di solito, egli pensa prima di agire, gran parte del comportamento spontaneo proprio della pratica esperta rivela un tipo di attività cognitiva che non deriva da una precedente operazione cognitiva e quindi l'azione esperta spesso rivela un'attività cognitiva ben più ampia di quella che si riesce a esprimere.

Come rilevato in una recente ricerca (cfr. Perillo, 2014a), alcuni educatori in servizio riescono a riconoscere i fenomeni di cui si occupano, ma degli stessi non sono sempre in grado di fornire una descrizione ragionevolmente accurata o completa e, ancor meno, riescono a definire i criteri adottati per formulare giudizi di valore e qualità. Emerge, infatti, una certa difficoltà da parte degli educatori nell'indagare il fenomeno rispetto al quale agiscono o, quanto meno, ad essere pienamente consapevoli delle ragioni che sottendono la loro pratica professionale. Inoltre, essi mostrano capacità per le quali non sono sempre in grado di definire regole e proce-

dure. È evidente che questo accade perché ci troviamo di fronte a forme di conoscenza a basso livello di consapevolezza.

L'identificazione e la comprensione degli elementi che compongono le conoscenze in azione, le modalità procedurali, i significati e gli orientamenti che concorrono a fissarle in maniera routinaria rappresentano operazioni riflessive fondamentali per sondare la complessità della pratica educativa che, soprattutto quando diventa esperta, manifesta tutta la sua ambiguità nella sua "componente ripetitiva" (cfr. Schön, 1993[1983]: 86). Infatti, la specializzazione professionale rischia talvolta di determinare una limitatezza di vedute che impedisce di cogliere e di comprendere la globalità dell'esperienza: con l'aumentare della ripetitività della pratica, il conoscere nella pratica si fa sempre più tacito e il professionista può perdere importanti opportunità per riflettere su quello che fa.

Mediante l'uso del dispositivo riflessivo i professionisti dell'educazione ripensano contestualmente il loro agire professionale, sondandolo nei suoi fondamenti teorico-pratici ed ideologici grazie all'indagine epistemica sugli elementi procedurali e cognitivi presenti nell'azione. La "riflessione nella pratica", o il "riflettere nella pratica", rappresenta, in questo senso, una strategia di costante monitoraggio, revisione e ripetizione dell'azione: si tratta, nei fatti, di un processo di autovalutazione teso allo sviluppo della professionalità che richiede l'accesso alle comprensioni che si formano spontaneamente nel corso dell'azione, al fine di esplicitarle. La pratica professionale di un educatore, dunque, non può procedere secondo le sole istanze della Razionalità Tecnica² che prescinde dal riconoscimento delle situazioni nella loro complessa unicità. Il modello della Razionalità Riflessiva riconosce l'importanza della fase di «*impostazione del problema*» (Ibid.: 67) attraverso cui il professionista cerca di comprendere la situazione incerta, definisce le decisioni da prendere, i fini da conseguire e i mezzi da utilizzare. In questo caso il rapporto mezzi-fini non è di tipo deterministico, ma nasce da un processo d'interazione con gli 'oggetti' della 'situazione' e di strutturazione del contesto lavorativo.

- 2 Il modello della Razionalità Tecnica delinea un paradigma di pratica professionale rigorosamente fondata su un modello applicativo, ai contesti operativi, di forme di sapere costruite sulla base di protocolli di ricerca standardizzati, ai quali i diversi casi e le diverse situazioni devono in qualche modo poter corrispondere per essere gestiti in modo efficace. Infatti, l'adozione di una Razionalità Tecnica induce a ritenere l'attività professionale come soluzione strumentale di un problema attraverso la rigorosa applicazione di teorie e tecniche a base scientifica: la pratica professionale è intesa, quindi, come processo di soluzione dei problemi, risolti mediante la selezione, fra i mezzi disponibili, di quello che meglio si adatta a determinati fini. Ciò significa ritenere che, nello svolgimento dell'attività professionale, il professionista è orientato da fini predefiniti in rapporto ai quali scegliere i mezzi adeguati, si riferisce a teorie rigidamente organizzate e strutturate per interpretare la prassi ed intervenire in essa e seleziona conoscenze organizzate utilizzandole nel corso dell'azione. I limiti di una tale razionalità sono evidenti, soprattutto se ci riferiamo a contesti lavorativi altamente problematici, come ad esempio quello educativo, in cui non esiste una 'definibilità' univoca né dei fini che orientano l'azione né della natura e della funzionalità della professionalità stessa (cfr. Striano, 2001; Perillo, 2012c).

I contesti lavorativi nei quali educatori e pedagogisti esercitano la loro professione si offrono in tutta la loro complessità e problematicità sia per lo specifico della pratica professionale – l’educazione – sia per il fatto di configurarsi come insieme di diverse Comunità di Pratica (CdP) (cfr. Wenger, 2006). L’azione professionale esercitata da un educatore o da un pedagogista ha sempre a che fare con aggregazioni informali di attori che, nelle organizzazioni, si costituiscono spontaneamente attorno a pratiche di lavoro comuni, sviluppando solidarietà organizzativa sui problemi, condividendo scopi, saperi pratici, significati e linguaggi (cfr. Wenger, 2000; 2006; Wenger *et al.*, 2007; Fabbri, 2005; 2007) che concorrono allo sviluppo e alla preservazione del senso di sé e consentono di imparare la professione mediante la partecipazione che, per Wenger, rappresenta «[i]l termine chiave [...] per definire che cosa è l’apprendimento» (Fabbri & Melacarne, 2015: 26).

Le CdP nascono attorno a interessi di lavoro condivisi e si costituiscono in maniera informale attraverso forme di negoziazione tra gli attori organizzativi, continuando a vivere fino a quando gli interessi comuni persistono. La consapevolezza di partecipare ad una impresa comune alimenta le CdP di contributi e di impegni reciproci: tra i partner si instaurano, così, legami che consentono di mettere in posizione secondaria i vincoli organizzativi di tipo gerarchico. I membri di una CdP dispongono quindi di un repertorio condiviso di linguaggi, routine, sistemi di attività, storie, valori, strumenti che fissano (rendendole riconoscibili) le conoscenze, l’esperienza e la storia della comunità.

La partecipazione alla pratica definisce l’identità individuale e collettiva delle persone al lavoro e questo accade anche per educatori e pedagogisti per i quali il coinvolgimento nella pratica lavorativa si configura quale processo di formazione attraverso il quale il lavoro si impara dalla pratica. Si tratta, quindi, di un contesto generatore di processi di apprendimento partecipato, condiviso e situato (cfr. Lave & Wenger, 2006[1991]; Chaiklin & Lave, 1993) che si strutturano intorno a tre categorie fondamentali: a) impegno reciproco; b) impresa comune; c) repertorio condiviso (cfr. Wenger, 2006).

Partecipare attivamente alla costruzione della cultura organizzativa che si sviluppa nella CdP richiede al professionista di contribuire in maniera consapevole alla “coltivazione” (cfr. Wenger *et al.*, 2007) della stessa comunità. La pratica professionale agita dal professionista dell’educazione in siffatti contesti lavorativi assume, pertanto, un ruolo significativo anche ai fini della trasformazione di “prospettive e schemi di significato” (cfr. Mezirow, 2003) adottati dal professionista nell’esercizio della pratica.

Nei processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza l’uomo costruisce specifiche *meaning perspectives*, vale a dire complessi raggruppamenti di *meaning schemes* tra loro interrelati. Mezirow individua tre particolari tipologie di prospettive di significato:

1. prospettive epistemiche, riconducibili alle immagini, alle teorie e alle rappresentazioni che il singolo soggetto costruisce sulla conoscenza e sul processo di costruzione della stessa;
2. prospettive psicologiche, date dagli schemi di significato che inducono a percepire se stessi all'interno di un contesto o in riferimento a un compito;
3. prospettive sociolinguistiche, date dalle premesse socioculturali, riconducibili ai processi di socializzazione in cui il soggetto è immerso fin dalla nascita, che condizionano la possibilità di interpretare l'esperienza.

Considerando il professionista dell'educazione come adulto che apprende dalla pratica grazie alla riflessione sull'azione, nell'azione e nel corso dell'azione, assumiamo quale secondo riferimento la prospettiva della "teoria trasformativa" di Mezirow secondo cui l'adulto è un soggetto che interpreta le esperienze: apprendere significa «utilizzare un significato che abbiamo già costruito, per orientare il nostro modo di pensare, agire o sentire nei riguardi di ciò che stiamo vivendo nel presente» (Ibid.: 18). Se, come sostiene Mezirow, trovare un significato vuol dire dare senso, o coerenza, alle esperienze – per cui il significato sarebbe una forma d'interpretazione – l'apprendimento adulto si delinea come processo dialettico di interpretazione condizionato da set precostituiti di aspettative.

La teoria trasformativa identifica quattro forme di apprendimento degli adulti:

1. apprendimento attraverso degli schemi di significato;
2. apprendimento di nuovi schemi di significato;
3. apprendimento attraverso la trasformazione degli schemi di significato;
4. apprendimento attraverso la trasformazione della prospettiva.

La prima forma di apprendimento è finalizzata a differenziare ed elaborare criticamente gli schemi di significato preacquisiti e dati per scontato.

La seconda forma di apprendimento consiste nel creare nuovi significati sufficientemente coerenti e compatibili con le prospettive di significato preesistenti, in modo da integrarle efficacemente, ampliandone la portata.

La terza forma di apprendimento comporta una riflessione sui presupposti ed è stimolata dalla scoperta della inadeguatezza dei vecchi approcci alla ricerca e alla comprensione dei significati.

La quarta forma di apprendimento consiste nel prendere consapevolezza, attraverso la riflessione e la critica, dei presupposti specifici su cui si basa una prospettiva di significato distorta o incompleta e nel trasformarla attraverso una riorganizzazione del significato (cfr. Ibid.: 95-96).

L'apprendimento di un professionista dell'educazione che esercita il dispositivo della riflessività per "conversare" (cfr. Schön, 2006[1987]) con la sua esperienza professionale diventa trasformativo quando egli riesce a reinterpretare un'esperienza remota o nuova in base ad un nuovo set di aspettative; quando, cioè, dà nuovo significato e nuova prospettiva a quell'esperienza, mediante la ristrutturazione delle prospettive e degli schemi di significato

adottati, onde poterne definire di nuovi che consentano di interpretare fatti e situazioni e conseguentemente prevedere azioni educative.

Il riferimento alla riflessione come dispositivo formativo, quindi regolativo e autoregolativo della pratica educativa professionale (con funzione di monitoraggio e di valutazione della stessa), comporta sempre una critica, in quanto è rivolta agli assunti: riflettere, in questo caso, non significa che il professionista prende coscienza del fatto che percepisce, pensa e agisce, ma significa che egli esercita una critica sulle premesse e sui presupposti su cui si fondano i suoi modelli di aspettativa. Infatti, l'apprendimento trasformativo presuppone un lavoro riflessivo sui processi percettivi³.

L'azione e l'agire educativo ineriscono il prendere una decisione effettuando associazioni, rivedendo i punti di vista, riformulando e risolvendo un problema, modificando un atteggiamento o causando una modifica mentale e comportamentale. Da questo punto di vista, l'azione educativa non è semplicemente un comportamento attivo, definibile come effetto di una causa, bensì si connota come *praxis*, ossia come «implementazione creativa di un proposito» (Mezirow, 2003: 19): l'azione consente di costruire il mondo a partire dalla sperimentazione delle qualità simboliche in quanto sono i simboli culturali a guidare l'interpretazione preriflessiva e abituale dell'esperienza.

La riflessione, così come intesa da Mezirow, non coincide con l'introspezione che è l'indagine mentale su noi stessi, sui nostri pensieri o sui nostri sentimenti. L'introspezione non comporta la verifica di validità dell'apprendimento pregresso e quindi non è riflessiva perché non consente di superare un momento difficile o capire una nuova esperienza. Sono, invece, le procedure riflessive che consentono al professionista dell'educazione di identificare ed analizzare prospettive e schemi socio-culturalmente mediati, per individuarne distorsioni o rigidità e trasformarli, disponendosi ad agire in una prospettiva evidentemente emancipativa (cfr. Spadafora, 2010). Ed è per questo che la formazione degli educatori e dei pedagogisti deve puntare l'attenzione su processi di deutero-apprendimento, o “apprendimento di secondo livello” (cfr. Bateson, 1977[1972]), che di quei professionisti possano supportare lo sviluppo professionale.

2. LA COMPETENZA EURISTICA DEL PROFESSIONISTA DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

Se, come scrive Dewey, «l'indagine è la trasformazione controllata o diretta di una situazione indeterminata in altra che sia determinata, nelle distinzioni e relazioni che la costituiscono, in modo da convertire gli elementi

3 Mezirow definisce la percezione come forma di “apprendimento preriflessivo”, una forma di apprendimento che «si determina prima dell'uso del linguaggio per costruire delle categorie logiche» (Mezirow, 2003: 22). Tale capacità si modifica con l'esperienza e 'direziona' l'agire.

della situazione originale in una totalità unificata» (Dewey, 1973[1938]: 135), la pratica educativa quale insieme di azioni intenzionali si connota quale agire di tipo transazionale, frutto di una costante critica regolativa del rapporto che intercorre fra educatore, educando e contesto. Infatti, l'indagine di un educatore/pedagogista si estende in forza dell'osservazione che procede liberamente a ri-determinare e ri-nominare gli oggetti compresi nel sistema transazionale che connota la specifica situazione educativa. Pertanto, se ogni situazione problematica è data dalla relazione tra soggetto e oggetto, la conoscenza della situazione problematica si configura come processo di indagine teso a ristabilire un equilibrio nel sistema, ma tale indagine non può essere intesa altrimenti che nei termini di un agire rivelatore, teso a sondare l'inemendabilità di una realtà che è in sé sempre relazionale. Ne consegue che l'educatore/pedagogista è parte della situazione problematica e ha bisogno di adottare uno stile professionale di tipo euristico.

A tale proposito Granese individua quali componenti della situazione problematica quei «tentativi di superamento della problematicità» (Granese, 1973: 100) i quali, declinandosi in un ciclo continuo di indagine, pongono al vaglio euristico la stessa attività del conoscere, con i suoi mezzi e le sue forme. Nell'ambito di una situazione che «continuamente si risolve e si complica, arricchendosi progressivamente degli elementi di una problematicità 'superiore' che contrassegna un crescente livello di posizione dei problemi e di capacità di controllo della situazione medesima» (*Ibidem*) il processo di indagine dell'educatore/pedagogista pone al vaglio della sua competenza euristica i suoi stessi processi conoscitivi, secondo una razionalità prassica che intende il sapere pedagogico quale frutto di un agire intenzionale.

Sulla base di tale premessa, l'*habitus* professionale dell'educatore/pedagogista potrebbe essere quello del ricercatore e richiedere, pertanto, una formazione adeguata allo sviluppo di competenze euristiche. Chi scrive ha già avuto modo di rilevare il nesso inscindibile che intercorre fra la pratica educativa professionale e la ricerca-azione (cfr. Perillo, 2014b). La letteratura scientifica (cfr., tra gli altri, Becchi & Vertecchi, 1986; Lewin, 2005) ci dice che la ricerca-azione focalizza l'attenzione sui gruppi e sui contesti nei quali i soggetti operano e le situazioni problematiche si manifestano, con l'obiettivo di comprendere qualcosa per acquisire un potere di fare: il fine ultimo è quello che Dewey attribuisce al processo di *inquiry*, ossia la trasformazione di una situazione problematica.

La ricerca-azione di tipo transazionale rappresenta una «metodologia interdisciplinare della ricerca sociale [che] adotta il processo indagativo della mente che esplora le componenti della situazione problematica con saperi intercomunicanti per realizzare cambiamento dell'azione» (Orefice, 2013: 45). La «matrice» (Striano, 2013: 63) interdisciplinare dell'epistemologia deweyana ci consente di considerare quale fine dell'indagine non certo il conseguimento della verità, ossia della corrispondenza tra un'idea e la realtà, ma la soluzione di una situazione problematica. È da questo punto di vista che attribuiamo all'agire educativo una finalità pratica di tipo trasformativo:

ciò che il professionista dell'educazione fa e pensa risponde all'obiettivo di modificare le condizioni esistenti facendo leva sull'apprendimento umano, inteso come processo non solipsistico ma condizionato da fattori reali, ad un tempo bio-culturali (cfr. Frauenfelder, 1983).

Secondo Pourtois (1986) studiare un problema vuol dire interessarsene e quindi riferirsi a una determinata aspettativa che determina l'oggetto di studio. Si tratta, quindi, di sviluppare una forma di ricerca partecipativa che è «compiuta da persone direttamente impegnate nell'azione all'interno di una struttura o istituzione, al fine di risolvere una specifica difficoltà» (Trincherò, 2004: 142). Si pensi, da questo punto di vista, alla ricerca azione partecipativa (cfr. Orefice, 2006a; Del Gobbo, 2009) quale approccio pedagogico alla realizzazione di interventi che incidono direttamente sui processi di sviluppo della società e dei territori, laddove lo sviluppo viene letto nei termini della possibilità di fornire risposta alla domanda di benessere di tutti i cittadini. In questo specifico approccio della ricerca-azione si riconosce la necessità di un costante investimento sulla risorsa umana e sul suo potenziale conoscitivo per alimentare uno sviluppo endogeno che è sostenibile nella misura in cui si riconosce lo sviluppo quale precipua dimensione legata al processo formativo e, quindi, alla dinamica transazionale che caratterizza quel processo.

Lo spazio transazionale nel quale si collocano educatore, educando e contesto va dunque "abitato" (cfr. Cambi, 2006). La ricerca-azione transazionale rintraccia nella "logica" (cfr. Dewey, 1973[1938]) un dispositivo capace di consentire al professionista dell'educazione di contenere i rischi di trascendenza, relativismo e soggettivismo ermeneutico che potrebbero incidere sulla delicata fase di «*impostazione* del problema» (Schön, 1993[1983]: 67). L'importanza di questa fase del lavoro educativo e pedagogico viene quasi sempre ignorata dai professionisti dell'educazione i quali solitamente riferiscono di considerare quale fase principale del lavoro educativo quello della definizione degli obiettivi formativi, ignorando, o comunque non riservano la giusta attenzione ai processi epistemici sottesi a quella fase. È, infatti, nella fase di impostazione del problema che si insinua il rischio di «scivolare in un anarchismo metodologico che può determinare una deriva relativistica della ricerca-azione e di conseguenza una perdita di ancoraggio alla realtà educativa» (Baldacci, 2013: 84). In educazione la soluzione del problema è parte di un più ampio esperimento di impostazione del problema, pertanto l'azione nella situazione implementata dal professionista dell'educazione è parte integrante della decisione. Riconoscere la realtà educativa quale scenario nel quale si sviluppa la fase di impostazione del problema significa riconoscere il valore autenticamente conoscitivo della ricerca-azione e la coerenza dell'uso della stessa nella pratica educativa professionale come strumento di azione che produce, ad un tempo, trasformazione della situazione problematica e possibilità di ripensamento del proprio agire professionale.

Professionalizzare la pratica educativa nei termini della ricerca significa consentire a educatori e pedagogisti in formazione di esercitare una *forma*

mentis atta a comprendere che l'agire educativo è al tempo stesso 'agire pensato' e 'pensiero in azione'. Giungere a siffatta comprensione consentirà all'educatore/pedagogista di coniugare il momento conoscitivo, finalizzato a produrre conoscenza su una data realtà educativa, con il momento attivo dell'azione, finalizzato a realizzare un piano di intervento educativo adeguato. Si tratta, nei fatti, di formare gli educatori e i pedagogisti all'esercizio della ricerca-azione che si configura come ricerca empirica di tipo qualitativo che procede attraverso diagnosi rinforzanti messe a punto da una indagine costante che conferisce al pensiero e all'azione dell'educatore «un'efficace capacità pratica» (Baldacci, 2001: 141).

La ricerca-azione è una ricerca empirica idiografica. Trincherò sostiene che l'intento idiografico della ricerca non rimanda alla validità esterna, ma alla trasferibilità dei risultati che può essere di due tipi:

- *verticale*, quando ci riferiamo alla «trasferibilità delle conoscenze e delle procedure di azione a problemi analoghi che dovessero presentarsi in futuro nello stesso contesto»;
- *orizzontale*, quando ci riferiamo alla «trasferibilità delle conoscenze e delle procedure a contesti diversi, ma che presentino problemi analoghi» (Trincherò, 2004: 151).

Questo tipo di ricerca ha come proprio oggetto l'azione ed è validata dall'esperienza nella quale si incardina. Su questo punto Baldacci chiarisce che «s'identifica come empirica la ricerca la cui validità di soluzione del problema da affrontare è vagliata essenzialmente alla luce dell'esperienza» (Baldacci, 2007: 81). Ciò non vuol dire stabilire che una ricerca è valida esclusivamente perché è messa alla prova dei fatti, bensì vuol dire riconoscere il giusto valore che la realtà dei fatti ha nel procedere razionale affidato a riflessioni e considerazioni di ordine teorico e logico.

Volgendo lo sguardo verso la dimensione della pratica educativa pare inconfutabile il riconoscimento del fatto che, qualunque sia il paradigma ideologico di riferimento, un progetto di intervento educativo non possa non partire dalla comprensione storica e psicosociale della situazione educativa e dalla relativa definizione dei problemi che la caratterizzano. In questo senso, la ricerca-azione richiede che la definizione del problema non possa prescindere dall'analisi intellettuale della situazione: in quanto ricerca situata, essa parte da reali situazioni educative, per cui, definito il problema, questo viene trasposizionato razionalmente e «impostato alla luce di una certa antinomia che ne permette una comprensione razionale» (Baldacci, 2012: 293) tesa all'elaborazione di una modellistica di riferimento.

Per giungere alla formulazione di un progetto educativo, il professionista dell'educazione avrà prima dovuto attentamente vagliare il momento del «giudizio e della scelta della soluzione educativa» alla quale è opportuno che giunga secondo i criteri della «fedeltà alla ragione» e della «continuità della crescita», da una parte, e dell'«aderenza alla realtà della situazione educativa» (*Ibidem*), dall'altra. Questo modo di procedere, secondo Baldacci, è funzionale alla costruzione rigorosa di un disegno intenzionale dell'azione educativa che sarà valutata *in itinere* sulla base della sua capa-

cià di incidere significativamente sulla situazione problematica in termini di produzione di cambiamento.

Di qui la necessità di usare l'*inquiry* come forma di riflessione sull'indagine e sul metodo sperimentale atta ad individuare le operazioni che l'educatore/pedagogista ricercatore compie nel proprio percorso di ricerca che, evidentemente, non può darsi se non nei termini della concretezza. Infatti, come ricorda Striano, secondo il Dewey di *The Sources of a Science of Education*: «1) le pratiche educative forniscono i dati, i contenuti che formano i problemi dell'indagine. Essi sono l'unica fonte dei problemi che devono essere esplorati e 2) che le pratiche educative sono anche l'ultimo banco di prova delle conclusioni di tutte le ricerche» (Striano, 2013: 75).

Finora abbiamo evidenziato come l'utilizzo di procedure di indagine riflessiva consenta all'educatore/pedagogista ricercatore di pensarsi nella realtà della situazione mediante la rappresentazione e l'interpretazione della situazione nel corso dell'intervento realizzato su di essa. Questa operazione consente al professionista dell'educazione di rivedere la propria pratica professionale nei suoi fondamenti teorico-pratici e ideologici in quanto soggetto impegnato a risolvere problemi e, quindi, soggetto che nell'operare mette in gioco se stesso. Secondo Mariani, «anche quando crediamo che la nostra ricerca sia utile o perfino emancipata, stiamo 'oggettivando', parlando *per* altri» (Mariani, 2008: 72). L'educatore e il pedagogista, nel mentre guardano la realtà ne sono parte integrante (non la rispecchiano spettatorialmente in maniera ideale): ecco perché il professionista dell'educazione che agisce secondo l'impostazione metodologica della ricerca non può non assumere anche se stesso come soggetto che apprende e si trasforma nel mentre agisce perché il suo conoscere professionale comprende «la [sua] storia [come] un individuo [...]» (de Mennato, 2003: 19).

Per un professionista dell'educazione che si imbatte quotidianamente in situazioni problematiche uniche, pensare la pratica educativa in termini euristici significa riconoscere in prima istanza che per risolvere tali situazioni non è possibile contare su procedure, tecniche e modelli di azione standardizzati e ordinatamente utilizzabili. Se l'azione educativa nasce dalla constatazione dell'esistenza di una situazione problematica reale che richiede interventi di tipo trasformativo, la ricerca-azione interviene offrendo una modalità di svolgimento dell'indagine che non è prefissata ma si dà nella progressione ricorsiva di un processo di riflessione in costruzione e in ciclica evoluzione.

Fare ricerca sulla propria pratica professionale, ossia fare ricerca sull'educazione come transazione, rappresenta un vero e proprio processo di *cura sui* professionale che, in chiave decostruzionista (cfr. Mariani, 2008), richiede al professionista dell'educazione di passare al vaglio della critica diversi piani interpretativi:

- a. la sua collocazione, in termini di personificazione e immersione, come il genere, l'etnia, il ceto, la biografia (*con-text*);
- b. ciò che è 'prima' del testo, come le strategie testuali, la cultura e le tradizioni interpretative (*pre-text*);

- c. ciò che è ‘al di sotto’ del testo, come i paradigmi professionali e la conoscenza influente (*sub-text*) (cfr. Ibid.: 73).

Mediante operazioni euristiche di questo tipo, le conoscenze e le competenze di un professionista dell’educazione saranno rinnovate alla luce di una nuova concezione della teorizzazione pedagogica come delle strategie di progettazione educativa.

3. IL CONTRIBUTO DELLA RICERCA-FORMAZIONE ALLO SVILUPPO DELLA PROFESSIONALITÀ DI EDUCATORI E PEDAGOGISTI

La valorizzazione delle competenze euristiche dei professionisti dell’educazione va nella direzione di un rinnovamento che definisce i termini della innovazione pedagogica quale frutto dell’adozione di un *habitus* di ricerca che rifiuta ogni possibilità di ripetibilità e replicabilità dei risultati raggiunti nella propria ‘carriera professionale’. Sulla base di siffatta idea di innovazione, le università sono chiamate a rivedere costantemente i percorsi di formazione degli educatori e dei pedagogisti, per rispondere adeguatamente alla domanda di formazione emergente dai reali contesti della pratica educativa, contesti che concorrono, tra l’altro, a rendere ancor più complessa una situazione lavorativa che, per queste due figure professionali (quella intermedia dell’educatore e quella apicale del pedagogista), nel nostro Paese è particolarmente disorganica e contraddittoria.

L’Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, sulla base degli studi di settore e delle attività di ricerca-formazione condotte dall’International Research Group *Educators training. Professional epistemologies and educational practices*, istituito presso il CARE (Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa e per l’alta formazione degli insegnanti e degli educatori), adotta un approccio formativo globale che punta alla formazione di un professionista dell’educazione in grado di progettare e gestire i processi di cambiamento educativo grazie ad una meta-competenza che si alimenta di una conoscenza diretta e reale delle diverse organizzazioni nelle quali viene esercitata la pratica educativa professionale.

Il monitoraggio e la revisione periodica dei percorsi di formazione si avvale, infatti, dei risultati della ricerca-formazione condotta dai ricercatori di pedagogia afferenti al gruppo di ricerca, messi a disposizione dei vari organi accademici e tesi a monitorare e valutare la qualità dell’offerta formativa dei corsi di studio, come previsto dalla normativa ANVUR sulla qualità della didattica.

Occuparsi di ricerca-formazione in ambito educativo significa considerare la formazione degli educatori quale oggetto e soggetto della ricerca pedagogica, considerando lo spazio della formazione professionalizzante come preziosa occasione di trasformazione che, in quanto tale, richiede l’esercizio continuo di una tensione euristica interna, così come previsto dalla ricerca-azione di cui essa è parte. Si tratta, quindi, di progettare e realizzare percorsi di formazione e, al tempo stesso, di indagarne la proces-

sualità e rilevare le variabili che entrano in gioco durante lo sviluppo dei processi tras-formativi, in modo da rilevare eventuali criticità e monitorare l'impianto epistemologico e metodologico adottato, secondo una forma di razionalità prassica costitutiva del sapere pedagogico.

L'offerta di percorsi formativi fortemente centrati sull'esperienza e sul confronto con il mondo della professione risponde all'adozione di una impostazione pedagogica tesa a valorizzare il dialogo tra i saperi accademici e i saperi espressi dal mondo della pratica e si concretizza nella proposta di un variegato panorama di esperienze organizzate in collaborazione con le professionalità distribuite in diversi contesti educativi. Per perseguire tale obiettivo, una delle priorità che la Facoltà di Scienze della Formazione considera imprescindibili per la formazione degli educatori e dei pedagogisti è quella di consentire agli studenti di sperimentarsi nell'adozione di uno sguardo sistemico che consenta loro di approcciare la realtà nella quale esercitano la professione pensandola come rete di eventi e fenomeni tra loro costantemente (e transattivamente) interconnessi, da comprendere proprio nelle loro interconnessioni.

Garantendo il giusto equilibrio tra i saperi generali, di natura fondamentalmente teoretica, i saperi pratici, che vengono coltivati nella loro quota di retroazione critica su se stessi e sui contesti di riferimento, e il piano dei laboratori e dei tirocini, i corsi di studio rivolti a educatori e pedagogisti sono organizzati in maniera tale da proporre allo studente:

- a. insegnamenti nei quali i saperi generali siano funzionali all'organizzazione di una *forma mentis* riflessiva, capace di organizzare e valutare i processi formativi in atto, di retroagire su di essi (riorientandoli), di affinare, correggere e adattare alla situazione gli strumenti usati (o usabili);
- b. attività collaterali (seminari, *workshop*, tavole rotonde e attività culturali riferite all'ambito della professione) in cui lo sviluppo di saperi pratici riferibili alle varie specializzazioni del sapere pedagogico consentano allo studente di decantare il punto di vista riflessivo nell'intreccio fra discipline e problemi reali posti dal mondo della pratica educativa professionale;
- c. laboratori che fungano da efficace punto di raccordo riflessivo fra teoria e pratica, rinunciando alla classica impostazione alla «*atelier*» (Cambi, 2003: 63) per porsi come setting in cui esercitare l'indagine critico-ermeneutica dei saperi;
- d. esperienze di *stage* che, lungi dall'essere intese come opportunità di pratica per applicare le teorie, rappresentano reali e ben strutturate esperienze formative pensate e realizzate come forme di apprendistato professionale riflessivo e trasformativo (cfr. Perillo, 2012b).

La disponibilità a “pensarsi educatori” (Perillo, 2012a) va costantemente esercitata e supportata nel corso della pratica professionale, ma ad essa gli educatori vanno formati prima di entrare in servizio. Valgano come esempi due percorsi di ricerca-formazione realizzati nell'ambito delle atti-

vità di formazione degli educatori e dei pedagogisti promosse dall'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, per l'approfondimento dei quali si rimanda il lettore ai contributi che ne presentano la struttura (cfr. Perillo, 2012a; Perillo, *in press*):

- il percorso laboratoriale “Pensarsi educatori”, previsto per il corso di laurea in Scienze dell'educazione;
- il percorso di formazione dialogica del pedagogista realizzato nel corso di “Pratiche educative per la formazione continua”, previsto per il Corso di Laurea Magistrale in Scienze pedagogiche.

Il laboratorio “Pensarsi educatori”, giunto alla sua quarta edizione, focalizza l'attenzione sullo studio delle epistemologie professionali, per esplorare le forme di pensiero e di conoscenza inscritte nell'agire degli aspiranti educatori e incidenti sulla costruzione della loro identità professionale. L'obiettivo del laboratorio è, infatti, quello di sollecitare negli studenti la disposizione a ‘pensarsi’ sia dentro le pratiche in cui si giocano come agenti epistemici, impegnati in processi di costruzione e sperimentazione di nuovi repertori di azione, sia oltre le pratiche, in spazi di riflessione dove diventa possibile sottoporre a revisione le istanze, le motivazioni, le premesse che sottendono le diverse forme e i diversi modi che essi hanno di interpretare il proprio ruolo professionale in determinati contesti.

Il laboratorio, che si colloca in una fase strategica del percorso formativo degli educatori – facendo da collante fra gli insegnamenti e le attività di *stage* –, introduce lo studente all'adozione di un approccio riflessivo che gli consenta di assumere ogni descrizione e interpretazione del reale come parziale e mai definitiva, ma non per questo priva di significato. Imparare a pensarsi educatori a partire dalle esperienze di apprendistato e noviziato potrebbe evitare che i futuri processi di elaborazione dell'esperienza di un educatore e di un pedagogista esperto si cristallizzino entro unità di conoscenze rigide, perché la complessità del campo di azione cui si riferisce l'agire educativo necessita di un sapere dell'esperienza e della contingenza.

Collocandosi anch'esso all'interno di una cornice epistemica di tipo riflessivo e trasformativo – spazio euristico tipico delle ricerche pedagogiche e delle esperienze formative che centrano l'attenzione sulla pratica lavorativa e sulla vita quotidiana (cfr. Fabbri, 2007, 2013; Fabbri & Rossi, 2010; Melacarne, 2011; Rossi, 2008, 2011) –, il percorso di formazione dei pedagogisti, realizzato durante l'anno accademico 2013/2014 nell'ambito dell'insegnamento di “Pratiche educative per la formazione continua”, ha inteso utilizzare il dispositivo del dialogo come strumento formativo, elicitandone la funzione pedagogica sulla base di un *framework* teorico di riferimento che fa capo all'approccio educativo transazionale di matrice deweyana (cfr. Perillo, 2014)⁴ e ad un impianto metodologico riconducibile

4 Secondo una postura che Biesta (2006a; cfr. anche Biesta & Burbules, 2003) definisce come “realismo transazionale”, la conoscenza è ad un tempo costruita e reale (cfr. Sleeper, 1986), per cui è possibile individuare nella transazione un dispositivo atto ad esprimere una visione dell'educazione centrata sulla comunicazione (cfr. Biesta, 2006b; 2013).

a quella che altrove abbiamo definito quale Epistemologia Riflessiva e Trasformativa delle Pratiche Educative (ERTPEd) (cfr. Perillo, 2012b).

Alimentandosi di preziose e differenti indicazioni filosofiche e metodologiche (cfr. Buber, 1993, 2009; Calogero, 1950; Claris, 2013; Dolci, 1968, 1996; Freire, 1971; Knowles *et al.*, 2008[1973]; Vittoria, 2008, 2013) il dialogo si è rilevato quale dispositivo centrale attraverso il quale esercitare la riflessione e generare apprendimenti trasformativi attraverso la partecipazione alla Comunità di Dialogo Pedagogico (CDP), composta da studenti laureati in Scienze dell'educazione, molti dei quali con una ricca esperienza professionale alle spalle, da educatori che hanno deciso di aderire all'iniziativa di formazione come liberi partecipanti, dal docente-ricercatore, da professionisti della formazione con funzione di 'testimone' e da esperti che hanno realizzato alcuni interventi specifici durante il corso.

Gli incontri alternavano momenti di presentazione dei contenuti a momenti esperienziali di dialogo riflessivo affidato, di volta in volta, a situazioni diverse riconducibili a tre principali *setting* pedagogici, differenti per matrice teorica ma accomunati da una stessa intenzionalità formativa:

1. il *focus group* (cfr. Acocella, 2008; Corrao, 2000; Morrison, 1998);
2. le Comunità di Ricerca Filosofica (CdRF), con *setting* gestiti da esperti qualificati nella formazione secondo il curriculum della *Philosophy for Children/Community* (P4C) di Lipman (2005[2003]; cfr., inoltre, Cosentino, 2005; Santi, 2005; Striano, 2002; 2005);
3. il Blog (cfr. Wegerif, 2007; 2011).

Focalizzando l'attenzione su eventi particolari al fine di comprendere il significato di azioni e prospettive di significato di volta in volta adottate per interpretare situazioni e casi presentati e discussi. Utilizzando la scrittura narrativa (cfr. Bruner, 1988[1986]; 1991; 1992[1990]; Connelly & Clandinin, 1997; Clandinin & Connelly, 2000) nella sua dimensione formativa (cfr. Demetrio, 1996; Formenti, 1998; 2009; Formenti & Gammelli, 1998; Kaneclin & Scaratti, 1998; Striano, 2006; 2007; 2010) tesa alla autonoma riflessione sul proprio progetto di vita professionale (cfr. de Mennato, 2006), i membri della CDP hanno ricostruito contemporaneamente lo scenario dell'azione e lo scenario della coscienza che dà forma ai significati attribuiti al complesso campo dell'agire educativo. La prospettiva è stata quella della costruzione di "apprendimenti [professionalizzanti] significativi" (cfr. Ausubel, 1995[1968]) che rispondessero al bisogno di una formazione all'uso della critica (cfr. Brookfield, 1995a; 1985b; 1987; 1990; 1995) per lo sviluppo professionale (cfr. Argyris & Schön, 1974) di educatori e pedagogisti.

Le due esperienze di ricerca-formazione qui molto genericamente richiamate, lungi dal porsi per il lettore come *best practices* di didattica universitaria, hanno solo risposto all'intenzione di segnalare, senza alcuna pretesa dimostrativa, quanto il raccordo e la «comunicazione fra il mondo della ricerca e quello della realtà educativa» (Grange, 2014: 183) rappresenti una *conditio* essenziale per progettare e realizzare percorsi formativi che puntino alla qualità. Quando le politiche della formazione universitaria

degli educatori e dei pedagogisti muovono nella direzione di promuovere in questi professionisti lo sviluppo di una competenza euristica, critica e dialogica, favoriscono la disposizione verso l'adozione di una razionalità riflessiva che è alla base della ricerca-azione quale approccio pedagogico irrinunciabile per chi opera in funzione dell'emancipazione e della trasformazione dell'uomo. Operando in tal senso, le università non solo si dispongono a rispondere responsabilmente al loro mandato sociale, ma possono contribuire significativamente alla coltivazione di quella cultura del partenariato di cui la *Civitas educationis* ha irrinunciabilmente bisogno e di cui educatori e pedagogisti adeguatamente formati e riconosciuti professionalmente possono farsi promotori.

BIBLIOGRAFIA

- Acocella, I. (2008), *Il focus group: teoria e tecnica*, Milano: FrancoAngeli.
- Ascenzi, A., & Corsi, M. (a cura di) (2005), *Professione educatori/formatori. Nuovi bisogni educativi e nuove professionalità pedagogiche*, Milano: Vita e Pensiero.
- Argyris, C., & Schön, D.A. (1974), *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Id. (1998[1996]), *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Milano: Guerini e Associati.
- Ausubel, D.P. (1995[1968]), *Educazione e processi cognitivi*, Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano: Bruno Mondadori.
- Id. (2007), *La pedagogia come attività razionale*, Roma: Editori Riuniti.
- Id. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Roma: Carocci.
- Id. (2013), "Il realismo e la ricerca pedagogica", in E. Corbi, & S. Oliverio (a cura di), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Lecce: Pensa Multi-Media.
- Bateson, G. (1977[1972]), *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi.
- Becchi, E., & Vertecchi, B. (a cura di) (1986), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano: FrancoAngeli.
- Biesta, G.J.J. (2006a), *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Boulder and London: Paradigm Publishers.
- Id. (2006b), "'Of all affairs, communication is the most wonderful.' Education as communicative praxis", in D.T. Hansen (Ed.), *John Dewey and our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education*, Albany, NY: SUNY Press.
- Id. (2013), "Pragmatizzare il curriculum: riportare la conoscenza all'interno della conversazione curricolare, ma attraverso il pragmatismo", in E. Corbi, & S.

- Oliverio (a cura di), *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Biesta, G.J.J., & Burbules, N. (2003), *Pragmatism and educational research*, Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Blezza, F. (2013), “Un futuro di professione certificata. Innovazioni normative e responsabilità associative”, in *LLL. Focus on Lifelong Lifewide Learning*, n. 22, <http://rivista.edaforum.it/numero22/monografico_Blezza.html>.
- Brinkmann, S. (2013), “La trascurata psicologia di Dewey: riscoprire il suo approccio transazionale”, in E. Frauenfelder, M. Striano, & S. Oliverio (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.
- Brookfield, S.D. (1985b), “Critical Definition of Adult Education”, in *Adult Education Quarterly*, n. 1, fall.
- Id. (1987), “Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking”, San Francisco: Jossey-Bass.
- Id. (1990), *The Skillful teacher*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Id. (1995), *Becoming a critically reflective teacher*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1988[1986]), *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari: Laterza.
- Id. (1991), “La costruzione narrativa della ‘realtà’”, in M. Ammaniti, & D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Bari: Laterza.
- Id. (1992[1990]), *La ricerca del significato*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Buber, M. (1993), *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Id. (2009), *Discorsi sull’educazione*, Roma: Armando.
- Cambi, F. (2003), “Una professione tra competenze e riflessività”, in F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, & M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Roma: Carocci.
- Cambi, F., & Frauenfelder, E. (a cura di) (1994), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Unicopli.
- Calogero, G. (1950), *Logo e dialogo. Saggio sullo spirito critico e sulla libertà di coscienza*, Milano: Comunità.
- Chaiklin, S., & Lave, J. (1993), *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Claris, S. (2013), *Filosofia e pedagogia del dialogo*, Roma: Armando.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (2000), *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco: Jossey Bass.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1997), *Il curriculum come narrazione*, Napoli: Loffredo.
- Corbi, E., & Perillo, P. (a cura di) (2014), *La formazione e il “carattere pratico della realtà”. Scenari e contesi di una pedagogia in situazione*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Corrao, S. (2000), *Il focus group*, Milano: FrancoAngeli.
- Cosentino, A. (a cura di) (2005), *Pratica filosofica e professionalità riflessiva*, Napoli: Liguori.
- Demetrio, D. (1996), *L’autobiografia. Il raccontarsi come cura di sé*, Milano: Cortina Editore.

- Dewey, J. (2008[1908]), “La realtà possiede carattere pratico?”, in R. Frega (a cura di), *Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero*, Macerata: Quodlibet.
- Id. (1992[1916]), *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Id. (1961[1933]), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Id. (1949[1938]), *Esperienza e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Id. (1973[1938]), *Logica, teoria dell'indagine*, Torino: Einaudi.
- Dewey, J., & Bentley, A.F. (1974[1949]), *Conoscenza e transazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Del Gobbo, G. (2009), “La Ricerca azione partecipativa per la formazione degli operatori”, in G. Iannis (a cura di), *Lifelong guidance. Accompagnare le scelte per tutto l'arco della vita*, Siena: Edizioni I Mori.
- de Mennato, P. (2003), *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Ead. (a cura di) (2006), *Progetti di vita come progetti di formazione*, Pisa: ETS.
- Ead. (2012), “Riflessività e ‘buon insegnamento’”, in P. de Mennato, A.R. Formiconi, C. Orefice, & V. Ferro Allodola, *Esperienze estensive. La formazione riflessiva nella Facoltà di Medicina di Firenze*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dolci, D. (1968), *Inventare il futuro*, Bari: Laterza.
- Id. (1996), *La struttura maieutica e l'evolerci*, Scandicci: La Nuova Italia.
- Fabbri, L. (2005), “Pluralità di attori e comunità di pratiche. Tra cambiamento organizzativo e sviluppo professionale”, in B. Rossi (a cura di), *Sviluppo professionale e processi di apprendimento. Nuovi scenari lavorativi*, Roma: Carocci.
- Ead. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Roma: Carocci.
- Ead. (2013), “Ricerca pedagogica e pratiche lavorative”, in E. Frauenfelder, & F.M. Sirignano (a cura di), *La formazione delle «human resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fabbri, L., & Melacarne, C. (2015), *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L., & Rossi, B. (a cura di) (2010), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Milano: Guerini e Associati.
- Formenti, L. (1998), *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Milano: Guerini e Associati.
- Ead. (a cura di) (2009), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Trento: Erickson.
- Formenti, L., & Gamelli, I. (1998), *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Milano: Raffaello Cortina.
- Frauenfelder, E. (1983), *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*, Napoli: Liguori.
- Freire, P. (1971[1970]), *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Id. (1973[1967]), *L'educazione come pratica di libertà*, Milano: Mondadori.
- Granese, A. (1973), *Introduzione a Dewey*, Bari: Laterza.

- Grange, T. (2014), “Ricerca educativa e pratica professionale: una prospettiva dialogica”, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Habermas, J. (1973[1968]), *Conoscenza e interesse*, Bari: Laterza.
- Id. (1986[1981]), *Teoria dell'agire comunicativo*, Bologna: il Mulino.
- Id. (1994[1993]), *Teoria della morale*, Roma-Bari: Laterza.
- Kaneclin, C., & Scaratti, G. (a cura di) (1998), *Formazione e narrazione*, Milano: Raffaello Cortina.
- Knowles, M.S., Holton III, E.F., & Swanson, R.A. (2008[1973]), *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Milano: FrancoAngeli.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006[1991]), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento: Erickson.
- Lewin, K. (2005), *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Bologna: il Mulino.
- Lipman, M. (2005[2003]), *Educare al pensiero*, Milano: Vita e Pensiero.
- Mara, D. (2013), “Il dialogo e il partenariato educativo: prospettive teoriche e pratiche”, in *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, n. 1, pp. 63-74.
- Mariani, A. (2008), *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma: Armando Editore.
- Melacarne, C. (2011), *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione*, Napoli: Liguori.
- Mezirow, J. (2003[1991]), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Cortina.
- Morrison, D.E. (1998), *The Search for a Method. Focus Groups and the Development of Mass Communication Research*, Luton: Luton University Press.
- Orefice, P. (2001), *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Roma: Carocci.
- Id. (2003), *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Milano: Guerini.
- Id. (2006a), *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche*, 2 Voll., Napoli: Liguori.
- Id. (2006b), *Pedagogia*, Roma: Editori Riuniti.
- Id. (2009), “Il riconoscimento delle professioni formative”, in *For. Rivista per la Formazione*, n. 78.
- Id. (2009), *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*, Roma: Editori Riuniti university press.
- Id. (2013), “Anticipazioni deweyane dell'approccio complesso e interdisciplinare alla ricerca azione”, in E. Frauenfelder, M. Striano, & S. Oliverio (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia e pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.
- Orefice, P., Carullo, A., & Calaprice, S. (a cura di) (2011), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*, Padova: CEDAM.
- Perillo, P. (2012a), *Pensarsi educatori*, Liguori, Napoli 2012.

- Id. (2012b), “Stage in Educational Practice. A Reflective Experience”, in *Educational Reflective Practices*, n. 2, pp. 83-108.
- Id. (2012c), “Razionalità Tecnica”, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia: Editrice La Scuola, sezione Approfondimenti: <http://lascuola.it/nuovadidattica/it/home/mappe/1382696387986/1386947218900>
- Id. (2014a), “Impegno civile e pratiche educative. La responsabilità professionale degli educatori”, in *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, n. 2, pp. 171-189.
- Id. (2014b), “L'approccio educativo transazionale”, in E. Corbi, & P. Perillo (a cura di), *La formazione e il “carattere pratico della realtà”. Scenari e contesi di una pedagogia in situazione*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Id. (*in press*), Esperienze dialogiche nella formazione dei formatori. La Comunità di Dialogo Pedagogico (CDP), in P. Vittoria (org.), *Dialogo, Luogo dell'utopia. Saggi, proposte, divergenze nella pedagogia critica*.
- Polanyi, M. (1979[1967]), *La conoscenza inespresa*, Roma: Armando.
- Pourtois, J.P. (1986), “La ricerca-azione in pedagogia”, in E. Becchi, & B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, B. (2008), *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Milano: Guerini.
- Id. (2011), *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Roma: Carocci.
- Santi, M. (2005), “Philosophy for Children: un curriculum, un movimento, un percorso educativo possibile”, in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli: Liguori.
- Sarracino, V. (2004), *L'educazione nell'età della conoscenza*, in P. Orefice, & V. Sarracino (a cura di), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D.A. (1993[1983]), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Dedalo.
- Id. (2006[1987]), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano: FrancoAngeli.
- Id. (1991), *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational practice*, New York: Teachers College Press.
- Id. (1992), “The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education”, in *Curriculum Inquiry*, vol. 22, n. 2, pp. 119-139.
- Simeone, D. (2014), “La supervisione nelle professioni educative: uno spazio per apprendere dall'esperienza”, in E. Corbi, & P. Perillo (a cura di), *La formazione e il “carattere pratico della realtà”. Scenari e contesi di una pedagogia in situazione*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Simeone, D., Cadei, L., & Sità, C. (2014), “Le professioni educative”, in *Le sfide sociali dell'educazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Sleeper, R.W. (1986), *The Necessity of Pragmatism. John Dewey's Conception of Philosophy*, New Haven, Conn.: Yale University Press.

- Spadafora, G. (a cura di) (2010), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Roma: Carocci.
- Striano, M. (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Napoli: Liguori.
- Ead. (2002), "Pensare insieme in P4C. Alcune riflessioni", in A. Cosentino (a cura di), *10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Napoli: Liguori.
- Ead. (2005), "Filosofia e costruzione della conoscenza nei contesti di formazione", in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli: Liguori.
- Ead. (2006), "La narrazione come dispositivo riflessivo", in *Quaderni di didattica della scrittura*, n. 6, pp. 45-52.
- Ead. (2007), "La funzione riflessiva e autoformativa della narrazione attraverso la scrittura", in D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e didattica della scrittura*, Milano: Unicopli.
- Ead. (2010), "Scrivere per riflettere", in E. Biffi (a cura di), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*, Rho (MI): Striper.
- Ead. (2013), "La matrice interdisciplinare dell'epistemologia deweyana", in E. Frauenfelder, M. Striano, & S. Oliverio (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia e pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.
- Trincherò, R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Roma-Bari: Laterza.
- Vittoria, P. (2008), *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo. Pensieri, dialoghi, esperienze*, Sassari: C. Delfino.
- Id. (2013), "'Dialoghi polifonici': la formazione tra professionisti dell'educazione mediante il teatro", in *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, vol. II, n. 1, pp. 51-62.
- Wegerif, R. (2007), *Dialogic Education and Technology. Expanding the Space of Learning*, New York: Springer-Verlag.
- Id. (2011), "Civitas educationis, tecnologie della comunicazione ed infinita responsabilità", in E. Frauenfelder, O. De Sanctis, & E. Corbi, *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Napoli: Liguori.
- Wenger, E. (2000), "Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento", in *Studi organizzativi*, n. I, pp. 11-33.
- Id. (2006[1998]), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M. (2007), *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Milano: Guerini e Associati.

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