

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

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

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

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), 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 Carbondale), 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), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), 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 Cambridge)

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

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE



Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VII
Numero 2
Dicembre 2018

 **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:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, 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: 9788857555317
Issn: 2280-6865

© 2018 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

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>	
It was the year 1968 ...	7
Correva l'anno 1968 ...	11

SYMPOSIUM

Transizioni, Transazioni, Trasformazioni

<i>Thérèse Perez-Roux, Enricomaria Corbi</i>	
Introduzione – Le transizioni come spazi-tempi transazionali e trasformativi	17
<i>Enricomaria Corbi</i>	
La transazione <i>fra</i> costruttivismo e realismo	23
<i>Stefano Oliverio</i>	
Dal newtonismo al darwinismo epistemologico. Considerazioni filosofico-educative sulla categoria di transazione in John Dewey	33
<i>Pascal Perillo</i>	
Lo stato della crisalide. Per una lettura transazionale della formazione degli educatori	49
<i>Thérèse Perez-Roux</i>	
Transizioni professionali e transazioni identitarie: dal ritorno in formazione al ritorno a lavoro	77
<i>Fabrizio Chello, Daniela Manno</i>	
Indagare le transazioni identitarie dei futuri insegnanti di sostegno per accompagnare la loro transizione professionale	97
<i>Eric Maleyrot</i>	
Transizioni e transazioni degli insegnanti delle scuole francesi: ritratti dei maestri supplementari nel dispositivo “più maestri che classi”	121

ESSAYS – SAGGI

<i>Lucia Ariemma</i> <i>Paideia</i> e teatro tragico. Maestri e discepoli nelle tragedie: Zeus e Prometeo nel <i>Prometeo incatenato</i>	139
<i>Angela Arsena</i> Pascal come educatore	153
<i>Enza Sidoti, Silvia Palma</i> Perceptions and experiences of a sample of non-traditional students in transition from Higher Education to the Labour Market in Western Sicily	183
<i>Monja Taraschi</i> Le carceri italiane: dalla vendetta sociale al perdono responsabile. Per una rilettura pedagogica del principio rieducativo	197

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Stefano Maltese</i> Burgio, G. (a cura di), <i>Comprendere il bullismo femminile.</i> <i>Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni,</i> Milano: FrancoAngeli, 2018	221
Abstracts	225

Lo stato della crisalide.
Per una lettura transazionale della formazione
degli educatori

Pascal Perillo*

Riassunto

La categoria deweyana di transazione, permettendo di superare l'opposizione tra oggettivismo e soggettivismo in pedagogia, fornisce efficaci criteri regolativi per la progettazione e la gestione dei percorsi universitari di formazione degli educatori, i quali si trovano ad attraversare uno stato di transizione che assume i caratteri propri della trasformazione. In linea con tale prospettiva, in questo contributo fermeremo la riflessione su alcune coordinate epistemologiche e metodologiche che orientano la formazione degli educatori in una delle attività di ricerca-formazione promosse dall'Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa.

***Parole-chiave:** educazione; educatore; transazione; transizioni; riflessività; apprendimento trasformativo.*

I. EDUCAZIONE E TRANSAZIONE: QUALI I CRITERI REGOLATIVI PER LA FORMAZIONE DEGLI EDUCATORI?

La riflessione sull'educazione, intesa nell'ottica del pragmatismo deweyano come continua ricostruzione dell'esperienza (cfr. Dewey, 1949-1963[1938]), è chiamata a fare i conti con il "carattere pratico della realtà" (Dewey, 1977[1908]). In questo senso, la pedagogia, in quanto sapere che si interroga sul formarsi del soggetto, si fa sapere situato (cfr. Corbi & Perillo, 2014) che rinuncia alla tentazione di far propria la teoria spettatoriale della conoscenza (cfr. Dewey, 1968[1929]) per aprirsi al questionamento del processo di mutua trasformazione che caratterizza il rapporto fra il soggetto e il mondo nel medio del processo educativo.

Riconoscere il carattere pratico della realtà permette di riconsiderare lo statuto del soggetto e dei processi della sua formazione e di considerare la 'pratica' come categoria fondazionale dell'azione educativa professionale, sul piano tanto della ricerca quanto dell'intervento educativo (cfr. Baldacci, 2013b), tenendo conto del rapporto che intercorre tra le pratiche educative

* Università degli Studi Suor Orsola Banincasa di Napoli.

agite e la loro ‘pensabilità’ (cfr. Perillo, 2012), a partire dai presupposti epistemologici e metodologico-procedurali adottati dall’agente.

Questo *topos* di ri-pensamento delle categorie della formazione trova nel pragmatismo deweyano e nell’approccio educativo transazionale (cfr. Perillo, 2014a) la possibilità di superamento di un certo teoreticismo, che pure ha fortemente caratterizzato la lunga disputa culturale, filosofica e pedagogica fondata su una logica oppositiva piuttosto che su una logica situazionale. Se la pedagogia indaga le questioni educative mediante l’adozione di una prospettiva meta-teorica e riflessiva, in questo caso si è scelto di adottare un approccio educativo transazionale inteso come modo di intendere e fare pedagogia.

Una delle opzioni irrinunciabili che si impongono a una pedagogia che rispetta la natura del suo oggetto di indagine (l’educazione, nel quadro del più ampio processo di formazione) consiste nel riconoscere il potere formativo della pratica, mettendo in discussione l’idea di una conoscenza esaustiva e antecedente all’agire: questa operazione di divergenza è irrinunciabile soprattutto quando si decide di riferire la propria attenzione alle persone che si formano per e/o durante il lavoro. In questo senso, le pratiche educative, quando sono professionalmente agite, debbono necessariamente fondarsi su un continuo controllo dei processi conoscitivi che di quell’agire hanno contribuito a determinare l’intenzionalità. Pertanto, il riferimento alla pratica educativa professionale e all’educatore come colui che pensa l’educazione ponendosi nella posizione di un agente di trasformazione, si offre alla pedagogia quale spazio di indagine nel quale la dicotomia soggetto/oggetto non ha ragione di esistere¹.

Oltrepassando la logica dell’*aut aut* a favore di una lettura relazionale, che riconosce l’imprescindibile necessità di pensare la pratica educativa secondo la logica dell’*et-et*, in questa sede, muovendoci sul terreno del rapporto tra soggetto conoscente (educatore) e oggetto conosciuto (educazione), si propone una prospettiva e un dispositivo di ricerca e formazione che trovano nel pragmatismo deweyano un possibile spazio di legittimazione epistemologica e metodologica. Se, infatti, consideriamo la pedagogia come sapere che pensa le pratiche educative mediante l’adozione di un dispositivo epistemologico e metodologico che, sulla base del magistero deweyano, si delinea quale esercizio riflessivo atto a discernere la relazione tra ciò che si cerca di fare in educazione e quel che ne deriva in conseguenza (cfr. Dewey, 1992[1916]), siamo autorizzati a pensare che in educazione il momento speculativo non può darsi senza (e scisso da) quello pratico.

Rinunciamo, dunque, alla tentazione di proporre *un* modello fondamentale e generalizzabile – dal “carattere *totalizzante*” (Colicchi, 2009: 62)

1 A questo proposito Oliverio rileva che il concetto di transazione “consente di superare [...] quella scissione fra soggetto (conoscente) e oggetto (conosciuto), che ancora permaneva nel dispositivo della scienza moderna, e di considerare complanari conoscere e oggetto conosciuto, ossia entrambi come eventi naturali allo stesso livello” (Striano, Melacarne & Oliverio, 2018: 38).

– per definire, spiegare e comprendere l’educazione o di definire criteri universali che orientino le pratiche educative, consapevoli del fatto che, quando la categoria dell’educazione è stata sottoposta a indagini in profondità tese a stabilire, secondo i criteri più disparati, quale dei due poli della antinomia teoria-prassi prevalga nella definizione, spiegazione e comprensione dei fenomeni educativi, gli esiti di questo sforzo teoreticistico non sono stati vincenti sul piano poetico e prognostico della riflessione educativa, per sua natura ancorata al fare e alla teoria del cambiamento. In altre parole, la questione ha presupposto e determinato posizioni epistemologiche diverse e “l’esercizio traspositivo e applicativo di materiali epistemici (categoriali logici axiologici) precedentemente dati e altrove costituiti” (*Ibid.*: 63) che hanno indotto a ritenere lo scopo della pedagogia ora conoscitivo-teorico ora operativo-pratico.

La formazione dell’uomo è processo globale di crescita, che avviene attraverso il contatto organico con la cultura e che “si compie attraverso un intenso scambio dialogico con l’oggettività sociale e culturale” (Cambi & Frauenfelder, 1994: 22), chiamando in causa una dinamica ricorsiva tra il formarsi e il processo di costruzione della conoscenza. Seguendo la lezione del pragmatismo deweyano, possiamo leggere lo scambio dialogico-relazionale uomo-mondo nei termini di una “transazione” (Dewey & Bentley, 1974[1949]) che non presuppone i termini relativi come entità a sé stanti e precostituite. Infatti, il termine transazione, ricavato da Dewey e Bentley dal lessico economico, al fine di richiamare l’intreccio di operazioni con le quali si realizza l’incontro di esigenze e interessi diversi nel luogo di una mediazione reale e costante, insiste sull’operazione del conoscere e sul diretto risultato del conosciuto (cfr. Dal Pra, 1974).

Richiamare in questa sede il concetto di transazione significa considerare il processo negoziale che lo contraddistingue quale esperimento di indagine (cfr. Dewey, 1986[1938]) sulla presunta indipendente esistenza di un conoscente e di qualcosa da conoscere. Questa “cornice deweyana complessa” (Brinkmann, 2013: 125) “è un Fatto tale che nessuno dei suoi elementi costitutivi può essere *adeguatamente* specificato come fatto a prescindere dalla specificazione di altri elementi costitutivi dell’intera materia trattata” (Dewey & Bentley, 1974[1949]: 145): conoscente e conosciuto non possono quindi essere scissi in quanto il conoscere è co-operativo², per cui non è possibile ritenere adeguata “alcuna pre-conoscenza né del solo organismo,

2 Dewey distingue nettamente la transazione dall’auto-azione e dall’inter-azione, al fine di sgombrare il campo da possibili dubbi che potrebbero emergere proprio dalla confusione che “quei nomi nascondono nel loro uso comune” (Dewey & Bentley, 1974[1949]: 129). Si parla di auto-azione “quando si considerano le cose come se agissero per proprio potere” (*Ibid.*: 130). Si parla di inter-azione “quando ad ogni cosa se ne contrappone un’altra in rapporto di reciproca connessione causale” (*Ibidem*). Si parla di trans-azione “quando si impiegano sistemi di descrizione e di denominazione per trattare aspetti o fasi di azione, senza riferirsi alla fine ad ‘elementi’ o ad altre presunte ‘entità’, ‘essenze’, o ‘realtà’ individuabili o indipendenti, e senza che si isolino, da tali individuabili ‘elementi’, delle presunte ‘relazioni’ individuabili” (*Ibidem*).

né del solo ambiente, neppure per quanto concerne la natura fondamentale delle distinzioni convenzionali ordinarie fra essi” (*Ibid.*: 146).

Rispetto alle questioni poste a oggetto di questo contributo, il riferimento alla transazione esige che l’educatore e l’educazione (il soggetto che educa e l’oggetto della sua pratica) vengano inquadrati in un sistema comune nel quale è la relazione a consentire, tanto al soggetto quanto all’oggetto, di costituirsi come tali nel corso dello spazio transazionale rappresentato dal processo formativo. Riemerge con forza, a questo proposito, il rifiuto della presunzione di verità associabile alla realtà (cfr. Dewey, 1968[1929]) e il conseguente superamento di quel dualismo che nella modernità aveva dominato i saperi dell’uomo e della società, compresi quelli relativi all’educazione e alla formazione.

Basti pensare che fino agli inizi dell’età contemporanea il significato attribuito ai termini ‘educatore’ e ‘pedagogista’ è stato per lo più caratterizzato da una connotazione o general-generica (tipica delle società pre-contemporanee) o non specialistica (cfr. Corbi & Perillo, 2018). Infatti, da un uso del termine ‘educatore’ quale persona impegnata in una non ben definita attività educativa (sia stato esso un familiare, il responsabile di bottega, la guida spirituale, il capo di una comunità politica, il maestro di vita, ecc.), si è passati a una visione istituzionalizzata e professionalizzata di educazione intesa come pratica professionale esercitata da figure specializzate. Il termine ‘pedagogista’, invece, ha generalmente fatto riferimento a colui che, in un orizzonte di significato più ristretto, assume su di sé il ruolo di guida e sostegno formativo non sulla base esclusiva del suo ruolo sociale ma in relazione al suo bagaglio conoscitivo. Come si avrà modo di chiarire più avanti, questo passaggio culturale ha attraversato non pochi ostacoli, consentendo oggi di legittimare anche sul piano delle politiche della formazione degli educatori quanto con fatica si è prodotto sul piano della ricerca scientifica e della pratica professionale. I due spazi di azione pedagogica non sono e non possono essere scissi.

E questi due spazi non sono scissi in questa sede. Infatti, una delle principali implicazioni derivanti dal riferimento all’approccio transazionale è che la conoscenza non ci fornisce un quadro definito e definitivo della realtà: chi adotta un’ottica transazionale focalizza l’attenzione sul rapporto tra le azioni e le conseguenze delle stesse, considerando gli oggetti della conoscenza come costruzioni transazionali. Letto in una prospettiva non antitetica al costruttivismo, il pragmatismo americano di matrice deweyana, mediante la categoria della transazione, identifica la formazione umana con il processo conoscitivo e, per questa via, con un più ampio processo negoziale che connota l’esperienza educativa come esperienza relazionale.

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, criteri, valori, che deriva dalle basi e dai termini reali del suo essere sempre in azione e non può, di conseguenza, richiedere esclusivamente principî teorici fondazionali e univoci. In altre parole, se

l'educazione è cambiamento, perché risponda a istanze teleologicamente emancipative essa necessita di azioni trasformatrice in quanto l'azione è transazionalmente legata all'intenzione. All'interno di questo processo globale di transazione l'educazione assume un significato specifico in quanto direttamente collegata alla relazionalità e, quindi, da un lato all'intenzionalità di chi si prodiga per educare (l'educazione interviene nel processo formativo in termini di azione intenzionale) e dall'altro alla disponibilità (bioculturalmente definita e trasformativa) di chi 'dà il consenso' a essere educato (l'educazione richiede una legittimazione).

L'agire educativo non è un generico campo di attività, è prassi socio-culturalmente situata e pluriarticolata e implica precise forme di intenzionalità, perché richiede di assumere un controllo intenzionale (cfr. Dewey, 1961[1933]) degli elementi che ci circondano, a patto che essi assumano per noi significati specifici che ci permettano di prospettare le conseguenze delle nostre azioni: le azioni educative "sono operazioni di scelta" (de Mennato, 2003: 137) che tuttavia non sempre derivano da un controllo razionale e consapevole, essendo anzi caratterizzate da "coloriture personali 'non razionali'" (de Mennato, 2012: 29) e di tipo esistenziale che contribuiscono a costruire e consolidare teorie dell'azione in virtù delle quali l'agire educativo come insieme di pratiche intenzionate è pensato e progettato. L'atto dell'educare, quindi, è un atto axiologicamente, socialmente e politicamente orientato, spazio transazionale di costante conflitto e dialogo, il primo, per Dewey, presupposto necessario al secondo (cfr. Dewey, 1988[1939]).

Secondo Dewey, infatti, l'esperienza è quel che è proprio in virtù della transazione che si stabilisce fra il soggetto e quel che costituisce, in quel momento, il suo ambiente. L'esperienza, dunque, si compie nell'incontro transattivo fra il soggetto e le condizioni che interagiscono con i suoi bisogni, i suoi desideri, i suoi propositi e le sue capacità personali. Il processo che ne deriva, ricorda Borghi (1951), rappresenta lo spazio trasformativo nel quale si risolve interamente il pensiero. Di qui il riconoscimento della razionalità prassica dell'agire educativo in virtù della quale l'educazione realizzata in contesto si configura come accadimento storico a carattere pratico e si definisce come esito ma prima ancora come generatore di una imputazione di significato e di valore.

La pratica educativa va dunque pensata dentro e oltre il reale che resiste, mediante il "discernimento della relazione tra quel che [un educatore cerca] di fare e quel che succede in conseguenza" (Dewey, 1992[1916]: 125). Dewey sottolinea la necessità di considerare i comportamenti e le conoscenze dell'individuo

non come attività esclusivamente sue, o anche solo principalmente sue, ma come processi della situazione organismo-ambiente nel suo complesso; situazione che consideriamo sia come inclusa nel campo delle nostre conoscenze, sia come quella da cui le conoscenze stesse hanno origine (Dewey & Bentley, 1974[1949]: 124).

E infatti, se le idee sono strumenti per agire operativamente al fine di giungere alla risoluzione di una situazione problematica reale, le categorie che l'educatore 'manipola' nel suo lavoro afferiscono al mondo dell'immaterialità, sono categorie alle quali non è possibile attribuire il carattere ontologico dell'"inemendabilità" (Ferraris, 2012: 48), non sono solo schemi concettuali, sono categorie che emergono dal rapporto transazionale tra i soggetti e il mondo materiale che non si limita a fare da anonimo sfondo (cfr. Searle, 2006[1995]) alla relazione perché ne è costituito e costitutivo. Ecco perché riteniamo che un approccio educativo di tipo transazionale possa informare di sé il complesso processo euristico che, nel corso del suo lavoro, l'educatore è chiamato a compiere per addivenire a delle scelte epistemologiche e metodologico-procedurali che non possono prescindere dalla contingenza. Si tratta, come è evidente, di formare gli educatori allo sviluppo di una meta-competenza, la ricerca (cfr. Corbi, Perillo & Chello, 2018), a partire dal percorso di formazione universitaria, periodo di transizione particolarmente fecondo in quanto profondamente trasformativo.

2. LO STATO DELLA CRISALIDE: TRANSIZIONI E TRASFORMAZIONI

Gli educatori in formazione si trovano ad attraversare uno stato di transizione formativa che, come accade per la crisalide, assume i caratteri propri della trasformazione. È evidente che stiamo operando una trasposizione simbolica dell'immagine della crisalide come suggestione metaforica che mediante il rapporto analogico crisalide-educatore-in-formazione intende far luce su una dimensione specifica del divenire educatori, che ben si può valorizzare quando si adotta la prospettiva transazionale nella loro formazione: la transizione.

Lo stadio della crisalide è lo stadio ninfale (o pupale) delle farfalle. Non tutte le specie condividono lo stesso processo di metamorfosi: in alcuni casi la crisalide è nuda (pupa anoica), mentre in altri vi è un bozzolo costruito dalla larva prima della metamorfosi (pupa evoica); in altri casi ancora nel bozzolo vengono conglobati anche materiali estranei (steli, sabbia ecc.). In ogni caso, la crisalide mantiene un collegamento con un sostegno esterno, resta collegata al mondo. Completata la metamorfosi, dalla crisalide prende forma la farfalla.

Come la crisalide, l'educatore in formazione è un soggetto in transizione, in crisi, in trasformazione. In questo senso, la condizione che vive un educatore in formazione è quella di una potenziale apertura alla ricerca che, da un punto di vista pedagogico, è definibile come processo di apprendimento in età adulta. E non a caso, secondo Alberici (2008),

le caratteristiche della vita adulta o dell'adulità sono sostanzialmente quelle della *transizione, crescita, evoluzione e cambiamento*, in contrapposizione a *staticità e compimento*, e sostanzialmente in *continuità* con le altre fasi della vita. Anche se con conflitti, con contrasti e fatiche, il carattere

dell'età adulta è dunque la possibilità di continuare a crescere o di tornare a crescere. (p. 34)

Il concetto di adultità è oggi profondamente mutato rispetto alle definizioni prodotte dagli studi classici sull'età adulta. Adulto non è solo colui che riveste un certo ruolo sociale o ha maturato una certa età biologica e/o psicologica. Gli studi bioeducativi di Frauenfelder (1983, 1993), per esempio, hanno ampiamente dimostrato che anche l'età adulta quale età della vita va ben oltre l'età cronologica, essendo la dimensione biologica della vita umana intimamente legata a quella socio-culturale.

Transizione è, pertanto, una delle parole-chiave atte a definire la natura dei processi di adultizzazione che Alberici (2006) legge nei termini della κρίσις (dal greco, crisi), ossia della trasformazione, del cambiamento consapevole fondato sulla decisione. È crisi strutturale e, in quanto tale, caratterizza il corso della vita: transizioni sono i momenti e le situazioni di passaggio da uno stato/condizione/situazione all'altro/a nel corso della vita; l'esempio classico di transizione è proprio il passaggio dalla condizione di studente a quella di lavoratore. Si tratta, tuttavia, non già di un momento, di una fase definita e limitata, quanto di un processo che si snoda nel tempo: la transizione definisce una condizione di tipo transazionale che trova nelle condizioni di crisi occasioni feconde per essere compresa e gestita in prospettiva trasformativa.

Occorre quindi riflettere sul fatto che il superamento di un modello standardizzato e fisso di organizzazione del tempo della vita, che vedeva contrapposti i differenti tempi di vita dividendoli tra fase ascendente, apicale e discendente, si sia forse trasformato non già in una più equilibrata ritessitura delle trame relazionali, comportamentali, esperienziali tra persone di differente età ma, spesso, in un suo “congelamento” (Loiodice, 2016: 74-75).

Si tratta di imparare a gestire le inevitabili transizioni (Biasin, 2013) che pongono l'uomo di fronte a un costante movimento fra “stabilità e trasformazione, certezze e incertezze” (Loiodice, 2016: 75). Dunque, il termine transizione indica la trasformazione e, con essa, “la condizione di rottura di un equilibrio e la necessità-possibilità per la persona che si trova nella fase di transizione di definire un nuovo equilibrio” (Alberici, 2008: 35). Sulla base di tale considerazione, lo sguardo pedagogico sull'adultità e sulle transizioni/crisi/trasformazioni che la definiscono, debbono posarsi sui processi che concorrono a delinearne la complessa articolazione, nell'ottica del *lifelong learning* e, quindi, dello studio dei processi di apprendimento e formazione in età adulta³.

3 I riferimenti teorico-procedurali che orientano la proposta contenuta in questo contributo emergono da una lettura critica dei seguenti studi: Lindeman, 1926; Knowles, Holton & Swanson, 2008[1973]; Mezirow *et al.*, 1975, 1990, 2000, 2009; Lengrand, 1976[1970]; De Sanctis, 1979; Schwartz & De Blignieres, 1981[1979]; Mezirow,

Secondo Mezirow (2003[1991]) un adulto che apprende è un soggetto che interpreta le esperienze in quanto 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. Trovare un significato vuol dire dare senso, o coerenza, alle nostre esperienze: *il significato è una forma d'interpretazione.* (p. 18)

Questo processo rappresenta uno degli spazi principali di azione sui quali sono chiamati ad operare coloro che si occupano di formazione dei professionisti in generale e della formazione degli educatori in particolare. Questi professionisti, infatti, esercitano la loro pratica professionale in ambiti differenziati ed eterogenei, caratterizzati da problematicità, variabilità e incompiutezza. La difficoltà di molti educatori a progettare la propria attività lavorativa in armonia con l'aspetto mutevole delle situazioni dimostra che esistono problemi che richiedono plurali modalità di risoluzione: la pratica educativa, in passato erroneamente invitata a incardinarsi su saperi presuntamente certi, oggi si è fatta carica di tensioni e di aperture problematiche, tanto da rendere necessario, come abbiamo già avuto modo di segnalare, un rinnovamento della stessa scienza pedagogica e dello statuto etico-deontologico che è a fondamento dell'azione educativa.

Un educatore in formazione è coinvolto in un percorso di tras-formazione di prospettive e schemi di significato (cfr. Mezirow, 2003[1991]) che al termine della fase di transizione al ruolo professionale tenderà ad adottare nell'esercizio della pratica: secondo Mezirow un adulto può davvero cambiare se nella propria vita e nella propria storia di formazione si imbatte in un "dilemma disorientante", un problema per il quale le sue esperienze e conoscenze pregresse non forniscono soluzioni. A partire dagli effetti di questo dilemma si inaugura nel processo formativo una fase di riflessione, di messa in discussione, di nuova consapevolezza e di cambiamento che coinvolge proprio le prospettive di significato. Stiamo dunque pensando all'educatore in formazione come adulto e/o giovane adulto in formazione permanente, quindi in tras-formazione, perché solo quando le 'cose' (che per quel soggetto hanno un significato) gli permetteranno di prevederne le conseguenze, egli potrà agirvi in maniera intenzionale e orientarle (cfr. Dewey, 1961[1933]).

Infatti, nel corso della sua formazione, e quindi mentre sarà protagonista dei processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza, l'aspirante educatore costruirà specifiche *meaning perspectives*, vale a dire com-

2003[1991], 2016; Brookfield, 1985, 1987; Jarvis, 1987; Schwartz, 1987; Demetrio, 1995, 1997, 2003; Gallina & Lichtner, 1996; Schettini, 2000a, 2000b, 2005; Alberici, 2002a, 2000b, 2006, 2008; Demetrio & Alberici, 2002; Illeris, 2004; Loiodice, 2004, 2014, 2016; Quaglino, 2004; Orefice & Cunti, 2005; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007; Mezirow & Taylor, 2011; Baldacci, Frabboni & Margiotta, 2012; Corbi, 2014; Dozza & Ulivieri, 2016.

plexi raggruppamenti di *meaning schemes* tra loro interrelati⁴. Se trovare un significato vuol dire dare senso o coerenza alle esperienze, il processo di apprendimento adulto che prende forma nel corso della formazione universitaria, e si sviluppa nel corso dell'esperienza professionale, si delinea come processo dialettico di interpretazione condizionato da *set* precostituiti di aspettative.

Nel transitare dallo stato di studente a quello di lavoratore, l'educatore in formazione è chiamato a prendere coscienza del fatto che in questo percorso egli è tenuto a esercitare il dispositivo della riflessività per imparare a conversare (cfr. Schön, 2006[1987]) con la sua esperienza. A questo scopo sono dedicate, per esempio, le attività formative di tipo laboratoriale e le esperienze di *stage* e tirocinio previste dal Corso di studio in Scienze dell'educazione e della formazione (Classe di Laurea L-19). Il sapere di un educatore in formazione diventa trasformativo quando egli riesce a reinterpretare un'esperienza remota o nuova in base a un nuovo *set* di aspettative, dando 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, che assumerà per il professionista in uscita anche e soprattutto una funzione regolativa e autoregolativa della pratica educativa professionale (monitoraggio e valutazione), comporta la necessità di formare gli educatori all'esercizio della critica rivolta agli assunti, ossia alle premesse e ai presupposti su cui si fondano i suoi modelli di aspettativa. Poiché l'agire educativo inerisce 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, è bene che l'educatore sia formato a prendere coscienza di queste dinamiche. Infatti,

- 4 Mezirow (2003[1991]) individua tre particolari tipologie di prospettive di significato: prospettive epistemiche, riconducibili alle immagini, alle teorie e alle rappresentazioni che il singolo soggetto costruisce sulla conoscenza e sul processo di costruzione della stessa; prospettive psicologiche, date dagli schemi di significato che inducono a percepire se stessi all'interno di un contesto o in riferimento a un compito; prospettive sociolinguistiche, date dalle premesse sociolinguistiche, riconducibili ai processi di socializzazione in cui il soggetto è immerso fin dalla nascita, che condizionano la possibilità di interpretare l'esperienza. La teoria trasformativa identifica quattro forme di apprendimento degli adulti: apprendimento attraverso degli schemi di significato (finalizzata a differenziare ed elaborare criticamente gli schemi di significato preacquisiti e dati per scontati); apprendimento di nuovi schemi di significato (creare nuovi significati sufficientemente coerenti e compatibili con le prospettive di significato preesistenti, in modo da integrarle efficacemente, ampliandone la portata); apprendimento attraverso la trasformazione degli schemi di significato (che comporta una riflessione sui presupposti ed è stimolata dalla scoperta della inadeguatezza dei vecchi approcci alla ricerca e alla comprensione dei significati); apprendimento attraverso la trasformazione della prospettiva (prendere consapevolezza, attraverso la riflessione e la critica, dei presupposti specifici su cui si basa una prospettiva di significato distorta o incompleta e trasformarla attraverso una riorganizzazione del significato) (pp. 95-96).

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[1991]: 19). In questo senso, la formazione degli educatori punta l'attenzione su processi di deutero-apprendimento o apprendimento di secondo livello (cfr. Bateson, 2000).

Uno degli obiettivi prioritari della formazione degli educatori nasce dal riconoscimento del bisogno di dotare questi soggetti in formazione di dispositivi capaci di supportare lo sviluppo professionale nel campo dell'educazione e della formazione. Tali dispositivi andranno poi coltivati e implementati nel corso della pratica professionale la quale si offrirà al futuro professionista dell'educazione come costante oggetto di ricerca. È questa la ragione in virtù della quale individuiamo nella competenza di ricerca la principale dotazione che qualifica nei termini della professionalità l'operato degli educatori e proponiamo il paradigma trasformativo quale prospettiva fondamentale per lo sviluppo delle competenze di ricerca degli educatori in formazione.

L'agire professionale degli educatori è pratica intenzionata che non si dispiega in una funzione meramente applicativa di teorie, modelli o protocolli di azione. La pratica educativa professionale non può procedere secondo le sole istanze della Razionalità Tecnica che prescinde dal riconoscimento delle situazioni nella loro complessa unicità. Il modello della Razionalità Riflessiva introdotto da Schön, invece, riconosce l'importanza della fase di “*impostazione del problema*” (Schön, 1993[1983]: 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. Si tratta, nei fatti, di una meta-competenza alla quale bisogna essere formati. Ed è questo un invito al quale i percorsi di formazione universitaria degli educatori non possono evitare di rispondere. È pertanto necessario che gli educatori vengano formati allo sviluppo di competenze di ricerca a chiara matrice riflessiva che ha la sua radice nella “teoria dell'indagine”, quindi nella

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 della situazione originale in una totalità unificata. (Dewey, 1974[1938]: 135)

Assumendo l'epistemologia della pratica professionale di Schön (1993[1983]; 2006[1987])⁵ e la relativa prospettiva del professionista riflessivo, consideriamo la riflessività quale connotato specifico dell'*habitus* professionale degli educatori (cfr. Perillo, 2012). Si tratta di un *habitus* al

5 La letteratura pedagogica italiana sulla riflessività è particolarmente ricca e variegata. Cfr., fra gli altri, Striano, 2001; Mortari, 2004; de Mennato, 2003; Fabbri, 2007; Fabbri, Striano & Melacarne, 2008; Perillo, 2010, 2012; Michelini, 2013, 2016; Striano, Melacarne & Oliverio, 2018.

quale bisogna essere formati anche nella prospettiva di sollecitare un'attenzione costante alla dimensione deontologica della pratica educativa professionale che trova proprio nella riflessività uno dei suoi dispositivi di sviluppo. Considerare l'educatore come professionista riflessivo implica, infatti, la necessità di supportarne la formazione e lo sviluppo professionale in modo tale da renderlo

consapevole degli *occhiali* con cui guarda fuori e dentro di sé e disponibile a metterli in discussione e a modificarli, interrogando e lasciandosi interrogare dalle esperienze in cui è coinvolto, dai colleghi e dai contesti di lavoro, dagli stessi soggetti educativi con cui opera. (Contini *et al.* 2014: 11)

Se per Dewey il sapere è una conoscenza pratica e la tecnologia pragmatica del procedere scientifico punta a trasformare le pratiche (cfr. Hickman, 1990), il sapere educativo emerge da (e si evolve mediante) azioni riflessive tese a interpretare i problemi che emergono dall'esperienza. L'oggetto della conoscenza che l'educatore in formazione è impegnato a costruire sarà quindi soggetto a cambiamenti conseguenti all'agire che egli eserciterà nello scenario transazionale tipico dell'educazione: il rapporto, continuamente turbato, fra educatore, educando e contesto. L'educatore in formazione, quindi, dovrà essere formato in maniera tale da essere capace non solo di descrivere o spiegare il modello adottato per risolvere un problema quanto di impostare il problema stesso e monitorare il processo attraverso il quale quel problema viene affrontato. Tale capacità deve fare i conti con la disponibilità a cogliere e gestire i turbamenti, le contraddizioni interne, le incoerenze e tutte quelle variabili che connotano il processo educativo come processo complesso e pluriarticolato.

L'insieme degli elementi di conoscenza che in quanto *practitioner* l'educatore utilizzerà nel corso dell'azione, quando si troverà ad agire la 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; una conoscenza che è nell'azione e che si fonda principalmente su conoscenze "tacite" (cfr. Polanyi, 1979[1967]) nella misura in cui 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).

L'azione professionale esercitata da un educatore 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 che concorrono allo sviluppo e alla preservazione del senso di sé e consentono di imparare la professione mediante la partecipazione. L'educatore, infatti, opera in contesti che si configurano come insieme di diverse Comunità di Pratica (CdP) (cfr. Wenger, 2006[1998]; Wenger, McDermott & Snyder, 2007[2002]), quindi in contesti generativi

di processi di apprendimento partecipato, condiviso e situato (cfr. Lave & Wenger, 2006[1991]; Chaiklin & Lave, 1993).

La natura situazionale della pratica educativa impone agli educatori di essere pronti a cambiamenti con breve preavviso, di correre qualche rischio, di non affidarsi in maniera esclusiva a regolamenti, protocolli e procedure eccessivamente formali, di calibrare le scelte di azione in base alla situazione specifica. Pertanto, gli educatori vanno formati a non perdere mai di vista il criterio dell'aderenza alla realtà di una scelta pedagogica perché "la realtà educativa si dà come qualcosa contro la quale l'educatore sbatte la faccia nel corso della prassi" (Baldacci, 2013: 83). Di qui la necessità di dotare gli educatori in formazione di dispositivi che possano consentire loro di far luce sulla conoscenza tacita della situazione, per esperienza diretta ma anche e soprattutto grazie alla "consapevolezza del suo profilo storico e psicosociale[, per la quale si rende] necessaria la sua analisi intellettuale, secondo le linee dell'approccio deweyano" (Baldacci, 2012: 292).

3. VIVERE LA TRANSIZIONE VERSO LA PROFESSIONE EDUCATIVA: UNA ESPERIENZA DI RICERCA-FORMAZIONE

Sono state proprio le linee dell'approccio deweyano a orientare l'esperienza di ricerca-formazione presentata in questo paragrafo che, come ampiamente emerso nelle pagine precedenti, è supportata da un *framework* integrato, alimentato da:

- a) la prospettiva transazionale di matrice deweyana (cfr. Dewey & Bentley, 1974[1949]) quale fondamento di una pedagogia in situazione (cfr. Corbi & Perillo, 2014);
- b) la teoria trasformativa (cfr. Mezirow, Darkenwald & Knox, 1975; Mezirow, 1978, 2003[1991], 2016; Mezirow and Associates, 1990, 2000; Mezirow, Taylor, and Associates, 2009; Mezirow & Taylor, 2011);
- c) l'epistemologia della pratica professionale (cfr. Schön, 1993[1983], 2006[1987], 1991, 1992).

Oltre a fugare il campo da distorsioni teoretiche, che pure hanno informato talune politiche e pratiche di formazione degli educatori, l'adozione e la diffusione della prospettiva transazionale possono consentire anche di superare una certa lettura dell'agire educativo che ha fatto da sponda, per anni, a una progressiva precarizzazione lavorativa delle persone che se ne occupano. Aver associato, in passato e senza alcuna base di legittimazione, il principio di problematicità che caratterizza il processo formativo con una lettura distorta del principio di flessibilità, ha significato ufficializzare in maniera sistematica la precarizzazione delle professioni educative e formative.

Oggi, il termine 'flessibilità' viene usato allo stesso modo per aggirare le connotazioni negative del concetto di capitalismo. Si sostiene quindi la tesi

che, opponendosi alla rigidità della burocrazia e riservando maggior attenzione al rischio, la flessibilità consenta agli individui un maggior controllo sulla propria vita. Ma in effetti il nuovo regime sostituisce nuove forme di controllo alle vecchie, piuttosto che limitarsi ad abolire le regole del passato – e queste nuove forme di controllo sono spesso ancor più difficili da riconoscere. (Sennett, 1999[1998]: 10)

Il principio di flessibilità genera maggiore confusione quando impatta sul carattere dei singoli individui, laddove per “carattere” Sennett intende

i tratti permanenti della nostra esperienza emotiva [che si esprimono] attraverso la fedeltà e l’impegno reciproco, o nel tentativo di raggiungere obiettivi a lungo termine, o nella pratica di ritardare la soddisfazione in vista di uno scopo futuro. (*Ibidem*)

Se da un lato è vero che una possibile declinazione della flessibilità va nella direzione di una valorizzazione dell’apertura delle possibilità lavorative per educatori e pedagogisti, dall’altro lato la tendenza ormai consolidata a non tutelare questi professionisti mediante un adeguato sistema di regolamentazione professionale ha finito per alimentare in negativo il vissuto della precarietà quale cifra propria del lavoro in ambito educativo e formativo. La visione distorta della flessibilità ha così indotto a tradurre la complessità del processo formativo come precarietà del lavoro che ha quel processo a suo oggetto. La conseguenza immediata, soprattutto nel sud del nostro Paese, è stato il disinvestimento culturale ed economico nei servizi educativi che lo Stato deve garantire ai cittadini e la diffusione di indegne forme contrattuali (c.d. ‘flessibili’) per educatori e pedagogisti.

Il lavoro educativo si configura come universo professionale pluriarticolato e questo aspetto lo rende interessante e avvincente ma, al tempo stesso, complesso da gestire. Tuttavia, ciò non autorizza a generare il paradosso che si concretizza in un limitato accesso al lavoro e nell’impossibilità di garantire continuità educativa e formativa all’utenza (tutti i cittadini). Si tratta, come è evidente, di una situazione che genera danni sul piano delle risposte alle domande educative e formative dell’utenza dei servizi educativi, sul piano delle possibilità occupazionali dei professionisti dell’educazione e della formazione e sul piano della diffusione e del consolidamento di una cultura educativa nella società. A parziale dimostrazione di quanto finora considerato si pensi alla lettura della formazione dei professionisti che risente di visioni fortemente ipotecate da approcci prestazionistici e tecnici e che risulta ancora abbastanza diffusa.

La riforma del sistema universitario attualmente in vigore, pur nell’evidenza dei suoi limiti, ha tuttavia offerto alcuni strumenti legislativi e organizzativi che hanno consentito di rimettere in forma la specificità delle figure professionali che si occupano di educazione e formazione, con la relativa necessità di ri-pensare a percorsi formativi differenziati per finalità, obiettivi, contenuti, metodologie e sbocchi professionali.

Rispetto a una situazione normativa e socio-culturale che certamente non aiuta l'università, i percorsi formativi attualmente proposti dagli atenei italiani per la formazione di educatori e pedagogisti tengono adeguatamente conto della necessità di garantire il giusto equilibrio tra i saperi generali, i saperi pratici e il piano dei laboratori e dei tirocini. Siffatto impianto, seppur criticato da visioni miopi che ne denunciano l'eccessiva genericità (e che sicuramente ignorano la natura epistemologico-professionale dell'educazione e della formazione, ancora troppo 'formattate' da astoriche forme di razionalità tecnica), tende a garantire il possesso di competenze euristiche, grazie alle quali coltivare il sapere teoretico attraverso una costante retroazione critica sui saperi pratici e sui contesti di riferimento dell'agire professionale. Perché la riflessione, "per accedere al metalivello della riflessività, deve [...] nutrirsi di molti e multidisciplinari saperi" (Contini *et al.*, 2014: 11).

Solo recentemente, e in seguito all'attuazione delle direttive stabilite nel c.d. Processo di Bologna, abbiamo assistito a una differenziazione tra i percorsi formativi triennali (per gli educatori) e biennali (per i pedagogisti), che ha maggiormente esplicitato la differenza di livello di attività, di funzione e di ruolo tra le due figure professionali: l'educatore ha la responsabilità diretta dell'intervento educativo; il pedagogo progetta, programma, monitora e valuta i servizi educativi e formativi, effettua interventi formativi complessi, esercita funzioni nell'ambito della consulenza pedagogica individuale, familiare, di gruppo o comunitaria.

La questione della formazione, del reclutamento e del riconoscimento professionale degli educatori e dei pedagogisti è posta ad oggetto di recenti interventi normativi che hanno iniziato a rispondere al bisogno di intervenire, a livello nazionale, su situazioni di ambiguità e disorganicità generate da un pluriennale vuoto normativo, nel quale hanno trovato spazio disposizioni difformi sul territorio nazionale, soprattutto sul piano del riconoscimento dei titoli ritenuti validi ai fini dello svolgimento di attività educativa professionale in molti ambiti strategici per il Paese, tanto nei servizi pubblici quanto nei servizi privati.

La tematica si è posta già da molti anni all'attenzione della riflessione pedagogica (cfr. Orefice, Carullo & Calaprice, 2011) e si ripropone oggi al dibattito politico e culturale come "questione aperta" (cfr. Corbi & Perillo, 2015) che chiama in causa tutti gli attori coinvolti nel processo di messa a sistema della formazione e della regolamentazione professionale degli educatori e dei pedagogisti (cfr., fra gli altri, Cambi *et al.*, 2003; Ascenzi & Corsi, 2005; Calaprice, 2015; Iori, 2015; Orefice & Corbi, 2017), come più recentemente e ampiamente documentato nel n. 2/2017 della Rivista semestrale della Società Italiana di Pedagogia (SIPed), *Pedagogia oggi* (SIPed, 2017). Si inserisce in questo quadro di messa a sistema delle professioni educative e formative quanto stabilito dall'art. 1, commi 594-601, della Legge 27 dicembre 2017, n. 205 (Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020) e dal Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 (Istituzio-

ne del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107).

La Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa ha da sempre monitorato l'evoluzione del quadro normativo di riferimento e contribuito ad animare il dibattito scientifico e politico che ha portato a questa prima tappa di un complesso e ancora aperto processo di regolamentazione del sistema di formazione e reclutamento delle professioni educative e formative. Su questi temi si concentrano alcune delle attività dell'International Research Group *Educators training. Professional epistemologies and educational practices*, incardinata presso il Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori (CARE), nell'ambito del quale è maturata l'esperienza di ricerca-formazione di seguito descritta.

Si tratta di una esperienza di formazione accademica degli educatori, per la quale si è scelto di adottare l'impianto della ricerca-formazione in quanto lo spazio della formazione professionalizzante è inteso quale preziosa occasione di trasformazione che, in quanto tale, richiede l'esercizio continuo di una tensione euristica. La cornice metodologica più ampia è, evidentemente, quella della ricerca-azione (cfr., tra gli altri, Becchi & Verrecchi, 1986; Lewin, 2005; Baldacci, 2012a, 2000b, 2013), impostazione euristica connessa alla pratica che 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. Questa forma di ricerca partecipativa (cfr., fra gli altri, Barbier, 2007; Kaneklin, Piccardo & Scaratti, 2010; Orefice, 2006; Reason & Bradbury, 2008) 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) perché il fine ultimo dell'*inquiry* è la trasformazione di una situazione problematica: procedere attraverso diagnosi rinforzanti messe a punto da una indagine costante conferisce al pensiero e all'azione dell'educatore “un'efficace capacità pratica” (Baldacci, 2001: 141) costantemente “vaghiata [...] alla luce dell'esperienza” (Baldacci, 2007: 81).

L'esperienza di formazione degli educatori è realizzata mediante una attività laboratoriale che persegue l'obiettivo di supportare i processi di sviluppo professionale dei partecipanti mediante il dispositivo della scrittura, proposto come strumento interpretativo e conoscitivo dell'esperienza che grazie alla narrazione consente di ri-conferire senso e significato all'agire educativo personale e professionale. Fungendo la narrazione da dispositivo interpretativo e conoscitivo dell'esperienza (cfr. Bruner, 1988[1986]; 1992[1990]; 1991; Fisher, 1987), l'“unità narrativa” (Connelly & Clandinin, 1997; Clandinin & Connelly, 2000) diventa elemento chiarificatore di un'azione o di una prospettiva, perché la scrittura narrativa favorisce l'attivazione di processi riflessivi, che assumono la forma del distanziamento da sé e dai contesti ma anche della documentazione e della consapevolezza dei processi mentali messi in atto nell'azione. Per chi progetta e

gestisce esperienze di questo tipo, il dispositivo narrativo si configura quale congegno euristico grazie al quale è possibile rilevare quelle informazioni utili a ricostruire e a comprendere i processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza dei partecipanti, al fine di promuovere processi di apprendimento trasformativo (cfr. Smorti, 1994; Formenti, 1998, 2009; Striano, 2006, 2007, 2010).

Inserendosi nel campo delle varie forme di apprendistato per le professioni educative e formative, il percorso di formazione si focalizza sullo *stage* cui viene affiancato un percorso laboratoriale – Pensarsi Educatori (rivolto agli studenti iscritti al terzo anno del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione) – atto a esplorare le forme di pensiero e di conoscenza inscritte nell'agire degli aspiranti educatori e incidenti sulla costruzione della loro identità professionale. Considerando che le azioni di ricerca e formazione da realizzarsi con e per gli educatori esprimono pienamente e coerentemente “la cultura euristica del formatore” (Demetrio, 1992: XXI), il laboratorio attiva dispositivi di formazione funzionali alla promozione di una professionalità consapevole, attraverso l'esercizio di un pensiero riflessivo.

Obiettivo principale è quello di stimolare esperienze di apprendimento trasformativo tese a favorire processi di formazione e autoformazione alla riflessività nelle CdP educative e formative rappresentate dai contesti presso i quali gli studenti espletano le loro attività di *stage*. La finalità è quella di offrire ai futuri educatori la possibilità di sperimentarsi con una pratica professionale consapevole perché fondata su una razionalità riflessiva che consenta loro di co-evolvere con le situazioni in cui sono implicati. L'ipotesi perseguita è che gli educatori debbano imparare 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 gli schemi e le prospettive di significato, ovvero le istanze, le motivazioni, le premesse che sottendono le diverse forme che essi hanno di agire e di interpretare il proprio ruolo professionale e che dalla pratica agita sono a loro volta generate e/o trasformate.

Ricorrendo da un lato al dispositivo della riflessività e dall'altro alla prospettiva dell'apprendimento trasformativo, la formazione degli educatori è, quindi, orientata nel senso di una educazione al pensiero quale approccio teso alla costruzione di uno stile pedagogico professionale caratterizzato dal costante esercizio riflessivo sulla pratica educativa, professionalizzando la pratica educativa sul piano della competenza euristica. In linea con l'approccio educativo transazionale, il percorso formativo prevede l'utilizzo di strumenti narrativi e dialogici, che si configurano come dispositivi euristici funzionali a comprendere i processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza, attraverso il congegno della riflessione narrata.

Il percorso formativo prevede l'utilizzo dell'autobiografia, della narrazione e della scrittura quali strumenti che permettono di ricostruire il vissuto di un singolo individuo o di un gruppo di soggetti che hanno

condiviso la stessa esperienza, consentendo la comparazione delle diverse testimonianze. Attraverso esercizi di scrittura e *focus group* (*fg*) (cfr. Morrison, 1998; Corrao, 2000; Acocella, 2008) si intende far emergere le differenti dimensioni del vissuto, da quella cognitiva e affettiva a quella valoriale.

Il laboratorio evidenzia il carattere situato, processuale e relazionale dell'apprendimento (cfr. Lave & Wenger, 2006[1991]), che si genera attraverso un continuo scambio fra il soggetto e la realtà osservata, tra la sua esperienza e le sue pratiche e quelle del gruppo/comunità che si trova a condividere con lui la stessa esperienza di formazione e la stessa dimensione professionale (cfr. Fabbri, 2007). Per favorire la conoscenza reciproca e costituire una comunità culturale viene proposto agli studenti un esercizio di ascolto attivo, sollecitato da domande scritte su un supporto (Lavagna Interattiva Multimediale o altri tipi di supporto che consentono di lavorare sui testi, ad esempio la Lavagna a fogli mobili): Come ti chiami? Che lavoro fai o quale lavoro vorresti fare in futuro? Come trascorri il tuo tempo libero? Pensa a tre aggettivi per descriverti.

Gli studenti, organizzati in coppie, si intervistano avendo a disposizione circa 15 minuti di tempo per scambiarsi le informazioni che possono appuntare su un quaderno. A ciascuno viene poi chiesto di presentare al gruppo la collega o il collega, alla quale o al quale verrà poi domandato se si riconosce nella descrizione restituita. Funzionale alla “coltivazione” di una comunità di pratica (cfr. Wenger, McDermott & Snyder, 2007[2002]), tale esercizio risponde ai seguenti obiettivi: aumentare il livello di consapevolezza del soggetto e la sua capacità di lettura del contesto; agevolare la socializzazione per favorire un lavoro di rete; costruire racconti condivisi per promuovere il senso di appartenenza alla comunità di apprendimento.

Nel mondo del lavoro educativo, la pratica si configura come un'azione di tipo conoscitivo che 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 dimensioni tacite che inevitabilmente emergono dalla stessa in quanto 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). Al fine di avvicinare gli studenti alla pratica educativa professionale, sollecitando le loro singole esperienze vissute anche nel percorso di *stage* (al quale il laboratorio è direttamente collegato), alcuni incontri vengono dedicati alla presentazione dell'assetto normativo che regola la formazione e il reclutamento degli educatori e dei relativi ambiti occupazionali. Come è evidente, si tratta di introdurre elementi di incertezza, ambiguità e problematicità che caratterizzano il mondo delle professioni educative e formative. Il *setting* adottato in questo caso è il *fg*, durante il quale viene costruita una mappa concettuale sul ruolo, sulle funzioni, sul contesto d'azione e sulle rappresentazioni sociali dell'educatore, a partire dalle riflessioni alle quali giungono i partecipanti alla discussione di gruppo. Le mappe motivano il lavoro mentale e l'apprendi-

mento in quanto associano la costruzione del sapere all'osservazione dei dati, favorendo la connessione con le conoscenze pregresse e consentendo di migliorare l'organizzazione del pensiero in chiave metacognitiva (cfr., fra gli altri, Cornoldi, 1995).

Il *fg*, costituito da un minimo di 6/7 persone a un massimo di 12/13, discute intorno a un preciso argomento, partendo da una scaletta di domande generali, ha una durata massima di un'ora e l'oggetto d'analisi non è tanto l'argomento in sé quanto l'insieme delle relazioni che si instaurano tra i partecipanti. Nel tentativo di indagare le epistemologie personali o i modelli epistemici professionali con i quali gli studenti vengono a contatto, viene chiesto loro di scrivere in poche righe un episodio particolarmente significativo della loro esperienza professionale e personale; ciascun partecipante ha poi la possibilità di raccontare i propri vissuti e di confrontarsi con gli altri nell'ambito di una seconda attività di *fg*. In questo senso, la scrittura e la narrazione di sé, mediante la verbalizzazione delle esperienze, consentono di provare a mettere ordine tra le proprie conoscenze attribuendo significato e unitarietà agli eventi; l'autobiografia assolve così la propria funzione formativa perché nel raccontarsi il soggetto si fa carico di se stesso e si interroga sulla propria identità, restituendo senso e forma alla propria storia (cfr. Cambi, 1996).

In relazione all'individuazione dei posizionamenti epistemici, alle attività appena descritte viene associata una sessione di lavoro svolta secondo le coordinate del *cooperative learning (cl)* (Comoglio, 1998; Cohen 1999). Agli studenti, divisi in gruppi eterogenei, viene proposta un'attività di *problem solving* seguita dalla condivisione delle diverse modalità di risoluzione del caso nel corso di una sessione di *circle time*; il ruolo di mediatore nel gruppo di discussione e riflessione viene affidato a uno studente. Gli studenti lavorano in piccoli gruppi (5-6 persone) partendo da un *brainstorming* di gruppo, tecnica di creatività adottata in quanto consente di far emergere idee volte alla soluzione di un problema: presentato il caso, ognuno dei partecipanti propone una soluzione; si ottiene così una lista di idee per avvicinarsi a una risoluzione e, dopo aver vagliato ciascuna di esse, si procede con la stesura di un programma d'azione.

Il *cl* favorisce lo sviluppo di competenze cognitive e relazionali, attiva legami e interazioni tra i membri del gruppo dei pari, promuove una sana competizione tra i gruppi, offrendo diverse opportunità di apprendimento, incrementa il successo formativo di ogni soggetto e consente a tutti di sperimentare il decentramento cognitivo e culturale. Durante la discussione viene chiesto a uno studente di svolgere il ruolo di mediatore (*peer-educator*), che restituisce al gruppo un *feedback* relativo alle modalità di lavoro adottate dai diversi gruppi. In questa situazione, il *circle time* risulta particolarmente utile per motivare i partecipanti ad acquisire conoscenza e consapevolezza del proprio e dell'altrui lavoro, contribuendo a riconoscere, esprimere e comprendere le proprie emozioni e quelle degli altri e a esprimere il proprio pensiero ad alta voce, favorendo la conoscenza reciproca e la comunicazione tra i membri del gruppo di lavoro.

Si configurano, in questo senso, delle *Communities of learners* che si fondano sulla natura attiva delle strategie di apprendimento, sulla riflessione problematica della conoscenza e sulla condivisione delle risorse intellettuali. L'educatore in formazione, nel proporre un'adeguata riflessione critica sull'esperienza, deve fornire un supporto all'esperienza di riflessione, così che l'"esercizio di *scaffolding* efficace" (Mortari, 2004: 84) stimoli e orienti lo studente, lasciando spazio alla responsabilizzazione autonoma.

Sulla base del riconoscimento dell'inestricabile rapporto fra insegnamenti, laboratori e *stage* nel Corso di studio in Scienze dell'educazione, e perseguendo l'obiettivo di esplorare con sempre maggiore concretezza le rappresentazioni degli studenti rispetto alla figura professionale dell'educatore, si adotta quale strumento d'indagine di tipo descrittivo/narrativo un questionario a risposte aperte⁶, nel quale le domande vengono formulate anche sotto forma di completamento (purché siano chiare e univoche), in modo tale da consentire agli studenti di elaborare risposte puntuali, così da evitare di fornire elementi informativi condizionanti.

Le riflessioni sulle esperienze di *stage* e sulle aspettative rispetto ad esso vengono condivise nell'ambito di un *fg* e successivamente discusse. Quale ulteriore stimolo alla riflessione finalizzata a codificare e interpretare azioni ed eventi personali e interpersonali, intervenendo sulla costruzione dei significati nel processo di strutturazione della propria identità e della narrazione del sé (cfr. Marone, 2014), viene infine utilizzata la narrazione cinematografica.

Il riconoscimento dell'importanza di un sapere educativo situato nell'esperienza e fondato sulla riflessività nella e sulla pratica si lega alla consapevolezza della necessità di esplorare le forme di pensiero e di conoscenza inscritte nell'agire degli aspiranti educatori e incidenti sulla costruzione della loro identità professionale e ha fatto sì che la scrittura si configurasse come lo strumento d'indagine privilegiato. Ciò ha reso possibile riconnettere nella pratica riflessiva i luoghi e le logiche della formazione con i luoghi e le logiche della scrittura: riflettere sull'azione educativa permette,

6 Il questionario elaborato per la riflessione sull'esperienza di *stage* tiene conto della condizione dello studente ed è quindi di due tipi: 1) "La mia esperienza di *stage*", per i corsisti che hanno svolto o stanno svolgendo attività di *stage*; 2) "Lo *stage* secondo me", per i corsisti che non hanno ancora svolto alcuna attività di *stage*. Nel primo caso, le domande stimolo tipo sono: 1) Cosa ha influenzato la scelta del luogo in cui ho svolto lo *stage*? 2) Lo *stage* è un'esperienza che... (mi ha fatto scoprire le mie potenzialità e i miei limiti, mi ha permesso di conoscere le mie attitudini professionali e di fare chiarezza sul tipo di lavoro che mi piacerebbe intraprendere, ha modificato il mio modo di essere o di comunicare, altro...); 3) Durante lo svolgimento dello *stage*... (ho partecipato ad attività adeguate alla mia preparazione, ho potuto mettere in pratica le competenze acquisite all'università, l'esperienza ha soddisfatto le mie aspettative, altro...); 4) Altro.... Nel secondo caso, le domanda stimolo tipo sono: 1) Quali sono i criteri che orienteranno la scelta del luogo in cui svolgere lo *stage*? (vicinanza all'abitazione, commenti degli altri studenti, tempi utili per il conseguimento della laurea, altro...); 2) Penso che la mia attività di *stage* si svolgerà così:...; 3) Lo *stage* è un'esperienza che mi servirà a...; 4) Altro....

infatti, di accrescere le conoscenze sulla pratica agita e, contestualmente, di riconsiderare criticamente il proprio ruolo, sollecitando lo sviluppo e l'affinamento della propria professionalità.

Queste funzioni della scrittura vengono esperite dai partecipanti all'esperienza formativa grazie alla stesura di una scheda di riflessione, *Pensarsi educatore. Una nota autobiografica*, nella quale viene chiesto agli studenti di narrare l'esperienza vissuta nel laboratorio, esprimendo le sensazioni e le emozioni provate e le criticità incontrate, con l'intento di rilevare il raggiungimento o la mancata individuazione di posizioni epistemiche rispetto alla figura dell'educatore e come, in tal senso, siano mutate le loro prospettive di significato.

La scheda di riflessione redatta al termine delle attività laboratoriali e di *stage* focalizza l'attenzione sulle seguenti unità di riflessione: aspirazioni, motivazioni e aspettative, emozioni, padronanza epistemica, azioni intraprese, vincoli contestuali, ruolo del *tutor*, rappresentazione della professione e altri aspetti rilevanti non indicati dal ricercatore. A soli fini esemplificativi, si riportano alcuni stralci delle riflessioni proposte dagli studenti. Dall'analisi delle testimonianze emergono una serie di questioni che si offrono al gruppo di ricerca quali esiti del processo e al contempo quali ulteriori elementi di criticità sui quali lavorare in funzione di una costante validazione del modello di formazione proposto.

Da alcuni mesi lavoro come insegnante a 'Salicelle', un rione difficile della provincia napoletana, dove i bambini vivono in situazioni di disagio o abbandonati a loro stessi. Nel corso delle lezioni venivo sopraffatta da sensazioni negative e da una forte frustrazione che mi portava a credere di non poter fare nulla per i miei alunni e, proprio quando mi sono detta «non riuscirò mai a continuare il mio lavoro qui!», è arrivato questo laboratorio. L'approccio riflessivo mi ha aiutata a capire che non stavo agendo nel modo giusto, non ero risolutiva, non facevo altro che guardare alle sconfitte, senza guardare ai piccoli passi in avanti, che pur non rispecchiando le mie aspettative, erano pur sempre dei traguardi che non ho saputo valorizzare e utilizzare come punto di partenza per ripensare alla mia pratica professionale (L. M.).

Una delle questioni ricorrenti è quella relativa al senso di frustrazione tra ciò che si crede di saper fare e ciò che viene richiesto a un educatore (cfr. L. M.). Data la preparazione acerba, legata alle competenze acquisite nel corso degli studi, dinanzi a una situazione reale viene fuori con forza l'impossibilità di mettere in pratica soluzioni standardizzate per problemi definiti. L'operare in ambito educativo, che necessita di conoscenze e competenze di base, non può fare a meno del sapere della contingenza: le soluzioni non si danno come generalizzabili e trasferibili, perché non esistono problemi pre-codificati sui quali costruire delle aspettative legate agli interventi di un educatore. Questo dato di fatto conferma che ogni situazione educativa è unica e che l'educatore necessita di affinare la capacità di

gestione di strumenti di riflessione nel corso dell'azione che consentano di rivedere in corso d'opera la pratica professionale.

In questo laboratorio abbiamo usato spesso lo strumento della scrittura e pensando a quello che avremmo dovuto scrivere si innescava in noi realmente un processo di autoriflessione e di scandagliamento dell'esperienza vissuta. Dopo aver scritto ci confrontavamo e questo per me è stato un momento molto importante, perché ho avuto la possibilità di conoscere quello che facevano gli altri e di scoprire che alcuni avevano incontrato gli stessi miei problemi, ed è stato utile per me sapere come li avevano superati. Attraverso la condivisione delle esperienze mi sono sentita molto più vicina a loro e serena nel sapere che le difficoltà riscontrate nel mio lavoro non erano sempre legate alla mia incapacità di far fronte alle situazioni (E. L.).

Misurarsi con la realtà lavorativa, fatta anche di colleghi più esperti e di casi particolari, spesso induce l'educatore a sperimentare la sensazione di sentirsi fuori luogo e l'insicurezza provata diventa per il novizio l'unica causa a cui attribuire il fallimento. In questo senso è possibile riconoscere al *fg* una importante funzione di riflessione sull'azione: superate le prime resistenze, il confronto tra pari pone i partecipanti in una condizione di libertà in cui, senza timore di essere giudicati, è possibile parlare delle difficoltà incontrate analizzando l'ostacolo/gli ostacoli attraverso uno sguardo esterno dal quale attingere soluzioni divergenti. Questo spazio di dialogo agisce anche sulla dimensione emotiva perché consente ai partecipanti di ridimensionare il senso di frustrazione sperimentato.

Non è facile mettere in discussione il sistema di valori a cui si è legati, non è semplice mettere in discussione se stessi e il proprio operato, ma in questo percorso laboratoriale, a mio avviso, quest'attitudine si è rivelata essere la prerogativa attraverso cui intraprendere un processo di autoformazione. Solo mettendo e mettendosi in discussione è possibile operare in maniera aperta e creativa affinché il nostro agire professionale possa migliorare. Ancora una volta sento di essere felice di aver scelto questo percorso di studi (M. D.).

Altro aspetto al quale prestare attenzione è il senso di gratificazione riscontrato sul campo. La difficoltà a mettere in discussione il sistema valoriale che orienta l'agire di un educatore in situazione non necessariamente si esprime con emozioni negative. La capacità di riflettere nel corso dell'azione consente di sperimentare la scoperta di determinate attitudini proprio grazie alla messa alla prova di quelle che vengono impropriamente considerate competenze già definite. In questo senso, si delinea quel processo di autoformazione che rappresenta la condizione necessaria in un percorso professionale di tipo riflessivo, grazie al quale si rende possibile un cambiamento degli schemi e delle prospettive di significato attraverso cui interpretiamo la realtà.

Spesso non si capisce bene che ruolo ha l'educatore nel mondo del lavoro, il più delle volte viene associato ad una persona che deve "tenere i bambini" o ad una baby-sitter. Al momento dell'iscrizione neanche io sapevo bene che lavoro avrei potuto svolgere e che rapporto aveva l'educatore con la scuola, non mi era chiaro il suo ruolo e le sue funzioni. Nel corso degli studi è diventata sempre più chiara l'idea che l'educatore è una figura professionale piuttosto trascurata, ma questo è proprio il lavoro che vorrei fare! Il laboratorio mi è stato molto utile per capire cosa potrò fare in futuro, dopo la laurea e quali potrebbero essere le criticità che incontrerò. Il laboratorio è stato per me un percorso formativo, ma anche di crescita personale (G. M.).

Questo laboratorio mi ha molto coinvolta e sento che ha migliorato il lavoro di volontariato che svolgo in una cooperativa sociale di Scampia. Grazie ai numerosi momenti di apprendimento cooperativo, ho riflettuto sul modo che ho di pormi quando lavoro in gruppo e ho cambiato e migliorato le mie strategie d'azione e trovo che ora il mio comportamento sia molto più funzionale alla riuscita del lavoro (G. C.).

Determinante ai fini del processo di formazione e tras-formazione risulta l'esperienza di disorientamento che connota il vissuto della pratica educativa professionale, anche quando questa sembra costituirsi come scelta consapevolmente orientata. La problematicità legata alla figura dell'educatore esplose quando ci si ferma a riflettere sul *gap* esistente fra la teoria e la pratica pedagogica, che incide negativamente sulla gestione consapevole della ricorsività atta a generare pratiche formative e autoformative capaci di determinare cambiamento. Questa antinomia (teoria/pratica), infatti, rappresenta una delle questioni principali poste ad oggetto di riflessione degli studenti ed è stata riletta con l'obiettivo di riconoscerla quale cifra costitutiva dell'intenzionalità pedagogica e, per estensione, dei posizionamenti epistemici, personali e professionali. Un lavoro di questo tipo non può non avvenire se non in una dimensione gruppale che stimola la narrazione di sé. Tramite la verbalizzazione delle esperienze è possibile attribuire significato agli eventi, sperimentando la funzione formativa della scrittura narrativa in funzione della promozione di un agire educativo consapevole.

Le poche considerazioni proposte sulla base di alcuni dei risultati emersi dall'analisi delle schede di riflessione prodotte dai partecipanti tendono ad avvalorare la tesi a sostegno della scrittura quale esercizio in grado di far emergere quella conoscenza tacita, fatta di immagini mentali, sentimenti e aspettative che determinano il (e al tempo stesso sono prodotte dal) modo di agire e di rappresentarci professionalmente. Senza tuttavia negare che, come era prevedibile, è stata riscontrata da alcuni studenti una certa difficoltà nella ricognizione dei propri vissuti tramite la scrittura e una resistenza alla restituzione e condivisione delle esperienze narrate durante le attività di gruppo. Resta confermata, in ogni caso, la necessità di favorire nei curricoli istituzionali di formazione degli educatori percorsi di formazione alla scrittura e alla narrazione, poiché essi rivelano, oltre a una funzione di

pratica, un ruolo di competenza professionale per chiunque si trovi a svolgere un lavoro educativo. Se ogni educatore è chiamato a rendere conto del proprio servizio, un modo efficace per farlo consiste proprio nella capacità di raccontare l'educare (cfr. Biffi, 2014). In questo senso educare è narrare (cfr. Demetrio, 2012).

Perseguire tale obiettivo richiede di intendere il rapporto fra ricerca e pratica educativa quale *conditio sine qua non* che consente l'attivazione di processi di sviluppo personale e professionale, di miglioramento continuo delle pratiche educative e di trasformazione dei contesti di riferimento. Si tratta, in conclusione, di valorizzare l'esercizio dell'indagine, nella forma della scrittura e della narrazione, quale strumento rigoroso con cui si fa educazione in maniera scientifica. Di qui la responsabilità di formare gli educatori all'assunzione di un *habitus* professionale di tipo euristico, in grado di supportare il processo di transizione identitaria e professionale dell'educatore in formazione al quale si possa dire fiduciosi, come alla crisalide che muta la sua forma, *alis volat propriis*.

BIBLIOGRAFIA

- Acocella, I. (2008), *Il focus group: teoria e tecnica*, Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A. (2002a), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano: Mondadori.
- Ead. (2002b), *L'educazione degli adulti*, Roma: Carocci.
- Ead. (2006), "L'adulto, le sue transizioni: orientamento e apprendimento lifelong", in P.G. Bresciani & M. Franchi (a cura di), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Milano: FrancoAngeli.
- Ead. (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, 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. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano: Bruno Mondadori.
- Id. (2007), *La pedagogia come attività razionale*, Roma: Editori Riuniti.
- Id. (2012a), "Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa", in *ECPS Journal*, n. 6, pp. 97-106.
- Id. (2012b), *Trattato di pedagogia generale*, Roma: Carocci editore.
- Id. (2013a), "Appunti sulla Ricerca-Azione in Pedagogia", in *Educational Reflective Practices*, n. 2, pp. 5-10.
- Id. (2013b), "Il realismo e la ricerca pedagogica", in E. Corbi & S. Oliverio (a cura di), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Id. (2013c), "Un'epistemologia della ricerca educativa", in M. Baldacci & F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Novara: UTET.
- Baldacci, M. & Frabboni F. (a cura di) (2013), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Novara: UTET.

- Baldacci, M., Frabboni, F. & Margiotta, U. (2012), *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*, Milano: Bruno Mondadori.
- Barbier, R. (2007), *La ricerca-azione*, Roma: Armando.
- Bateson, G. (2000), *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.
- Biasin, C. (2013), *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Biffi, E. (2014), *Le scritture professionali del lavoro educativo*, Milano: FrancoAngeli.
- Borghi, L. (1951), *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze: La Nuova Italia.
- Bradbury, H. & Reason, P. (2008), *The SAGE Handbook of Participatory Action Research*, London: Sage Publications.
- 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, pp. 125-145.
- Brookfield, S.D. (1985), "Critical Definition of Adult Education", in *Adult Education Quarterly*, vol. 36, n. 1, pp. 44-49.
- Id. (1987), *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking*, 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*, Roma-Bari: Laterza, pp. 17-42.
- Id. (1992[1990]), *La ricerca del significato*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Calaprice, S. (2015), "Sviluppo della professionalità educativa e pedagogica, tra ricerca di identità, formazione e lavoro. Il ruolo delle associazioni professionali", in *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, vol. 4, n. 1, pp. 67-84.
- Cambi, F. (1996), *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. & Frauenfelder E. (a cura di) (1994), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Unicopli.
- Cambi, F. et al. (2003), *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Roma: Carocci.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (eds.) (1993), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000), *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco: Jossey Bass.
- Colicchi, E. (a cura di) (2009), *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Roma: Carocci.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1997), *Il curriculum come narrazione*, Napoli: Loffredo.
- Cohen, E.G. (1999), *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Trento: Erickson.
- Comoglio, M. (1998), *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, Roma: LAS.

- Contini, M. *et al.* (2014), *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Milano: FrancoAngeli.
- Corbi, E. (2014), “Dall’educazione degli adulti alla formazione integrata”, in M.R. Strollo (a cura di), *Promuovere la “democrazia cognitiva”. Scritti in memoria di Bruno Schettini*, Napoli: Luciano Editore, p. 69-76.
- Corbi, E. & Perillo, P. (a cura di) (2014), *La formazione e il “carattere pratico della realtà”. Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Corbi, E. & Perillo, P. (a cura di) (2015), “Educators Training. A challenge for the development of the Civitas educationis”, in *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, vol. IV, n. 1, pp. 17-155.
- Corbi, E., Perillo, P. & Chello, F., (a cura di) (2018), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Cornoldi, C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna: il Mulino.
- Corrao, S. (2000), *Il focus group*, Milano: FrancoAngeli.
- Dal Pra, M. (1974), Presentazione della traduzione italiana, in J. Dewey & A.F. Bentley (1949), *Conoscenza e transazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- de Mennato, P. (2003), *Il sapere personale. Un’epistemologia della professione docente*, Milano: Guerini e Associati.
- Ead. (2012), “Riflessività e ‘buon insegnamento’”, in P. de Mennato *et. al.*, *Esperienze estensive. La formazione riflessiva nella Facoltà di Medicina di Firenze*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Sanctis, F.M. (1979), *L’educazione permanente*, Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (1995), *L’educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Id. (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari: Laterza.
- Id. (2003), “Introduzione”, in J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. & Alberici, A. (2002), *Istituzioni di educazione degli adulti*, Milano: Guerini.
- Dewey, J. (1949-1963[1938]), *Esperienza e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Id. (1951[1929]), *Le fonti di una scienza dell’educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Id. (1961[1933]), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Id. (1968[1929]), *La ricerca della certezza. Studio del rapporto tra conoscenza e azione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Id. (1973[1938]), *Logica. Teoria dell’indagine*, Torino: Einaudi.
- Id. (1977[1908]), “Does Reality Possess Practical Character”, in *The Middle Works of John Dewey, vol. 4: 1907-1909*, edited by J.A. Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, pp. 125-142.
- Id. (1988[1939]), “Creative Democracy. The Task Before Us”, in *The Later Works of John Dewey, vol. 14: 1939-1941*, edited by J.A. Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Id. (1992[1916]), *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.

- Dewey, J. & Bentley, A.F. (1974[1949]), *Conoscenza e transazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Dozza, L. & Ulivieri, S. (a cura di) (2016), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Roma: Carocci.
- Fabbri, L., Striano, M. & Melacarne, C. (2008), *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano: FrancoAngeli.
- Ferraris, M. (2012), *Manifesto del nuovo realismo*, Roma-Bari: Laterza.
- Formenti, L. (1998), *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Milano: Guerini e associati.
- Frauenfelder, E. (1983), *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*, Napoli: Liguori.
- Ead. (1993), "Apprendimento, sviluppo, educazione", in AA.Vv., *Fondamenti di pedagogia e di didattica*, Roma-Bari: Laterza.
- Hickman, L.A. (1990), *John Dewey's Pragmatic Technology*, Bloomington: Indiana University Press.
- Illeris, K. (2004), *Adult Education and Adult Learning*, Malabar: Krieger.
- Iori, V. (2015), "Identità professionale dell'educatore e del pedagogista: riferimenti normativi", in *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, vol. 4, n. 1, pp. 51-65.
- Jarvis, P. (1987), *Adult learning in the Social Context*, London: Croom Helm.
- Kaneklin, C., Piccardo, C. & Scaratti, G. (a cura di) (2010), *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*, Milano: 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.
- Lengrand, P. (1976[1970]), *Introduzione all'educazione permanente*, Roma: Armando.
- Lewin, K. (2005), *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Bologna: il Mulino.
- Lindeman, E.C. (1926), *The Meaning of Adult Education*, New York: New Republic.
- Loiodice, I. (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Milano: FrancoAngeli.
- Ead. (2014), "La pedagogia tra le scienze. La formazione permanente come proprium della pedagogia", in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 79-89.
- Ead. (2016), "L'educazione per il corso della vita", in L. Dozza & S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano: FrancoAngeli, pp. 72-78.
- Marone, F. (2014), *Le relazioni che curano. Percorsi pedagogici per le professioni sanitarie*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Merriam, S., Caffarella, R.S. & Baumgartner, L.M. (2007), *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (2003[1991]), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2016), *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. et al. (1975), *Last Gamble on Education: Dynamics of Adult Basic Education*, Washington: Adult Association of the USA.
- Mezirow, J. et al. (1990), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. et al. (2000), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. et al. (2009), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. & Taylor, E.W. (eds.) (2011), *Transformative Learning: Theory to Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Michelini, M.C. (2013), *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, Milano: FrancoAngeli.
- Michelini, M.C. (2016), *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, Milano: FrancoAngeli.
- Morrison, D.E. (1998), *The Search for a Method. Focus Groups and the Development of Mass Communication Research*, Luton: Luton University Press.
- Mortari, L. (2004), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma: Carocci.
- Orefice, P. (2006), *Pedagogia*, Roma: Editori Riuniti.
- 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.
- Orefice, P. & Corbi, E. (2017), *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*, Pisa: ETS.
- Orefice, P. & Cunti, A. (a cura di) (2005), *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e d'intervento*, Napoli: Liguori.
- Perillo, P. (2010), *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*, Napoli: Liguori.
- Perillo, P. (2012), *Pensarsi educatori*, Napoli: Liguori.
- Perillo, P. (2014), "L'approccio educativo transazionale", in E. Corbi & P. Perillo (a cura di), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 13-25.
- Polanyi, M. (1979[1967]), *La conoscenza inespresa*, Roma: Armando.
- Quaglino, G.P. (a cura di) (2004), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Milano: Raffaello Cortina.
- Reason, P. & Bradbury, H. (eds.) (2008), *The Sage Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*, London: Sage.

- Schettini, B. (2000a), *Da adulto ad adulto. La comunicazione interpersonale, nei gruppi e nelle organizzazioni*, Napoli: CUEN.
- Id. (2000b), “Il lavoro autobiografico come ricerca e formazione in età adulta”, in V. Sarracino & M.R. Strollo (a cura di), *Ripensare la formazione*, Napoli: Liguori.
- Id. (2005), *Il lavoro pedagogico con gli adulti fra teoria e operatività*, Napoli: Luciano Editore.
- Schön, D.A. (1991), *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*, New York: Teachers College Press.
- Schön, D.A. (1992), “The Theory of Inquiry: Dewey’s Legacy to Education”, in *Curriculum Inquiry*, vol. XXII, n. 2, pp. 119-139.
- Schön, D.A. (1993[1983]), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Dedalo.
- Schön, D.A. (2006[1987]), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*, Milano: FrancoAngeli.
- Searle, J.R. (2006[1995]), *La costruzione della realtà sociale*, Torino: Einaudi.
- Schwartz, B. (1987), *Educazione degli adulti ed educazione permanente. 11 lezioni all’Università di Padova*, Padova: Liviana Editrice.
- Schwartz, B., & De Bignieres, A. (1981[1979]), *Rapporto sull’educazione permanente: documento finale presentato al Consiglio d’Europa*, Roma: Esi.
- Sennett, R. (1999[1998]), *L’uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano: Feltrinelli.
- SIPed (2017), “Cultura pedagogica e professioni educative. Come formare Educatori e Pedagogisti”, in *Pedagogia oggi*, vol. 15, n. 2.
- Smorti, A. (1994), *Il pensiero narrativo*, Firenze: Giunti.
- Striano, M. (2001), *La «razionalità riflessiva» nell’agire educativo*, Napoli: Liguori.
- Striano, M. (2006), “La narrazione come dispositivo riflessivo”, in *Quaderni di didattica della scrittura*, n. 6, pp. 45-52.
- Striano, M. (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.
- Striano, M. (2010), “Scrivere per riflettere”, in E. Biffi (a cura di), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*, Rho (MI): Stripper.
- Striano, M., Melacarne, C. & Oliverio, S. (2018), *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Brescia: Editrice Morcelliana.
- Wenger, E. (2006[1998]), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E., McDermott R. & Snyder, W.M. (2007[2002]), *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Milano: Guerini e Associati.

*Finito di stampare
nel mese di dicembre 2018
da Digital Team - Fano (PU)*