

## **Sviluppare le competenze relazionali e comunicative in chiave transazionale. La formazione delle educatrici e degli educatori presso UNISOB<sup>1</sup>**

*Fabrizio Chello<sup>2</sup>, Enricomaria Corbi<sup>3</sup>, Pascal Perillo<sup>4</sup>*

### **Abstract**

Il riconoscimento delle conoscenze e delle competenze relazionali e comunicative quali elementi centrali nell'architettura dei Corsi di Studio in Scienze dell'educazione è un passaggio-chiave del più generale riconoscimento della figura professionale dell'educatore/educatrice. Tuttavia, la loro traduzione in termini di approcci epistemologici, teorici e metodologici può assecondare logiche che esulano da quelle propriamente educative, soprattutto in un periodo in cui la formazione superiore è costantemente intrisa dal pensiero neo-liberista. Per tale motivo, sulla base dell'esperienza condotta presso l'Università degli Studi di Napoli "Suor Orsola Benincasa", il contributo propone di rileggere, alla luce della pedagogia transazionale deweyana, la relazione e la comunicazione come sostrato naturale all'interno del quale interviene l'agire educativo, inteso come intenzionale e riflessivo. Ne consegue che tali conoscenze e competenze possono svilupparsi a partire da attività formative *inquiry based*, quali l'osservazione, il questionamento, la problematizzazione e la documentazione.

**Parole chiave:** pratica educativa riflessiva, indagine, osservazione, questionamento, problematizzazione.

---

<sup>1</sup> Il contributo è il risultato di intense discussioni, confronti, scambi di vedute tra gli Autori; tuttavia, per quanto riguarda le responsabilità individuali nella redazione, i paragrafi sono così attribuiti: Enricomaria Corbi, par. 1; Pascal Perillo, parr. 2, 4; Fabrizio Chello, parr. 3, 5 (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura degli Autori, N.d.R.*).

<sup>2</sup> Ricercatore (RTDa) di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione dell'Università degli Studi "Suor Orsola Benincasa" di Napoli.

<sup>3</sup> Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione dell'Università degli Studi "Suor Orsola Benincasa" di Napoli.

<sup>4</sup> Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione dell'Università degli Studi "Suor Orsola Benincasa" di Napoli.

**Abstract**

The recognition of the knowledge and skills about relational and communicational area as central elements in the architecture of the Educational Sciences Courses is a key step in the more general acknowledge of the profession of educator. However, the translation of those in terms of epistemological, theoretical and methodological approaches can follow other logics than the educational ones, especially when higher education is constantly imbued with neo-liberal thinking. For this reason, based of the experience conducted at the University “Suor Orsola Benincasa” in Naples, the paper proposes to re-read, considering the Deweyan transactional approach: 1) the relationship and communication as a natural substratum within which educational practice intervenes; 2) educational practice, as intentional and reflective. It follows that such knowledge and skills can be developed thanks to inquiry-based activities, i.e. observation, questioning, problematization, and documentation.

**Keywords:** educational reflective practice, inquiry, observation, questioning, problematization.

### 1. *Progettare la formazione universitaria al di là della learnification*

Il sistema italiano di Autovalutazione, Valutazione e Accreditamento dei Corsi di Studio (CdS) universitari – in accordo con i sistemi di valutazione internazionali – spinge alla costruzione di una stretta relazione tra ricerca, didattica e *governance*. In effetti, l’apertura al territorio, attraverso il rapporto con gli *stakeholders*, dovrebbe comportare una ridefinizione delle finalità culturali e professionali, degli obiettivi di apprendimento e dei contenuti dei percorsi di studio, con la conseguente riconfigurazione delle attività di ricerca di cui quei contenuti dovrebbero essere il risultato. Tale relazione, se condotta attraverso metodi basati sul dialogo e sul reciproco confronto, potrebbe condurre a una ri-valorizzazione del sistema accademico quale nodo fondamentale nella rete di agenzie interessate a promuovere la crescita sostenibile e intelligente del territorio.

Tuttavia, la relazione tra Università e territorio, nell’attuale sistema istituzionale e normativo, è strutturata alla luce di una concezione neo-liberista dell’educazione, secondo cui quest’ultima trova la sua ragione d’essere nel divenire funzionale alle richieste di una società sempre più basata sul mercato e sulla competizione. Su questo punto, basti pensare alla denuncia di *learnification* avanzata da Biesta (2010), a sottolineare la tendenza sempre più diffusa a considerare l’educazione come un processo apprenditivo di tipo individualistico, che risponde al bisogno del singolo di costruirsi come attore performante all’interno di un sistema sempre più conflittuale, piuttosto che come un processo di ricono-

scimento reciproco che risponde al diritto, individuale e collettivo, di creare le condizioni per una società inclusiva e democratica. Lì dove un tale slittamento comporterebbe una determinazione estrinseca delle scelte in ambito scientifico e didattico, svuotando così di fatto l'università della sua libertà e autonomia, e la trasformerebbe in una istituzione che, incarnando una razionalità tecnica e funzionalista, produce risorse umane conformate alle esigenze di un mercato sempre meno propenso a riconoscere e rispettare i diritti dei singoli e delle collettività.

Queste due visioni, opposte, dell'attuale sistema universitario, evidenziandone le potenziali prospettive e le radicali criticità, rendono ancora più arduo il concreto e quotidiano lavoro di progettazione formativa di un CdS, perché aumentano la responsabilità degli organi collegiali nell'effettuare scelte strategiche e programmatiche. Basti pensare, a titolo di esempio, alle scelte che orientano l'attualizzazione locale del *core curriculum* per la formazione degli educatori professionali socio-pedagogici e degli educatori dei servizi educativi per l'infanzia: anche quando nella comunità accademica vi sia un generale accordo sulle conoscenze e sulle competenze di base, la loro traduzione in termini di approcci epistemologici, teorici e metodologici può differire profondamente e può assecondare istanze culturali, sociali, economiche e politiche diverse. Tale discorso concerne anche le conoscenze e le competenze che attengono alla sfera della relazione e della comunicazione, oggetto di questo *Dossier* monografico. Da un lato, infatti, esse sono unanimemente riconosciute come essenziali per la professionalizzazione dell'educatore/educatrice, quale professionista capace di progettare l'intervento educativo sulla base di una reale analisi e comprensione dei bisogni, di strutturare un buon clima di lavoro all'interno del gruppo professionale, di gestire in maniera empatica l'intervento educativo con i clienti diretti e indiretti, così come di realizzare quella continuità orizzontale e verticale che rende un servizio di qualità. Dall'altro, tali conoscenze e competenze possono essere agite – solo per citare i due estremi individuati da Freire (1970, trad. it. 2002) – tanto nella direzione di una pedagogia problematizzante che conduce alla *liberazione*, attraverso dinamiche relazionali-comunicative realmente democratiche, quanto nella direzione di una pedagogia depositaria che conduce all'*oppressione*, attraverso dinamiche relazionali-comunicative ambigue e ingannevoli.

Occorre, dunque, chiedersi che cosa si intenda per *relazione* e *comunicazione*, e come declinare tali concetti in conoscenze e competenze che possano essere monitorate e valutate. Tali interrogativi consentono più facilmente di evitare di assumere definizioni a-priori e, conseguentemen-

te, di sottostare a standard di performatività che ricadono inevitabilmente dall'alto sul corpo docente e studente. E ciò in favore (e non contro) il rapporto con gli *stakeholders* che compongono un mercato del lavoro complesso e complicato quale è quello del lavoro educativo professionale: assumere una postura critica, infatti, serve a tenere alto – tanto nel mondo accademico quanto nel mondo delle professioni – il livello di guardia sulla progressiva sostituzione del linguaggio e delle logiche dell'educazione con linguaggi e logiche altre.

In questo senso, come l'ampio dibattito novecentesco ha dimostrato, la teoresi è intimamente connaturata con le scelte pratiche che il quotidiano (im)pone. A tal proposito, tra i pedagogisti dello scorso secolo, Dewey è certamente quello che maggiormente ha messo a fuoco il tema del «carattere pratico della realtà» (1908, trad. it. 2008, *passim*), offrendo alla pedagogia una fondamentale chiave di lettura del problema dell'esperienza. Questa è posta al centro della riflessione deweyana e rappresenta una categoria intorno alla quale è possibile pensare l'educazione dal punto di vista sia epistemologico sia etico. La riflessione sull'educazione, intesa come continua ricostruzione dell'esperienza, grazie al riconoscimento del carattere pratico della realtà, legge la pratica come categoria fondazionale dell'azione, soprattutto quando a quest'ultima si associa l'aggettivo educativa. Pertanto, quando ci si assume la responsabilità di formare gli educatori/le educatrici è necessario non sottovalutare la capacità di questi professionisti di gestire il complesso rapporto tra le pratiche educative agite con la loro osservazione e teorizzazione, così come con la scelta delle tecniche, degli strumenti e dei metodi. Ne consegue che ogni scelta programmatica debba essere esplicitata e soppesata nelle sue caratteristiche epistemologiche, teoretiche e metodologiche, perché ciò consente agli educatori/alle educatrici in formazione di sviluppare la capacità di riconoscere e gestire paradigmi di riferimento adottati per agire e/o generati dall'agire stesso, evitando così di riprodurre inconsapevolmente le strategie e le tecniche maggiormente utilizzate.

Tale responsabilità epistemica, dunque, è inevitabilmente anche etica e politica. Infatti, chi ha la responsabilità di progettare i percorsi di studio non deve mai dimenticare che l'azione dell'educare risponde a un «processo [...] intenzionale collegato a problemi di carattere etico-filosofico; [è] termine che racchiude in sé il criterio che venga realizzato qualcosa che ha valore e [...] implicazioni normative» (Frauenfelder, 1993, p. 43); è azione “del far crescere” e, quindi, processo intenzionale (cfr. Cambi, 2005; Colicchi, 2011). Ciò implica, in primo luogo, che l'educazione non è un processo naturale, ma qualcosa che *inter-viene* e

apre – attraverso un terzo – lo spazio di libertà del soggetto e, in secondo luogo, contrariamente a una certa vulgata postmodernista, che l'educazione o è emancipazione o non è educazione (Corbi, 2005, 2010). Lì dove il soggetto che ha da esperire tale spazio di libertà emancipativa è tanto l'educatore/educatrice in formazione quanto il suo futuro cliente.

Queste due condizioni – l'inestricabile inter-penetrazione tra teoria e azione, e la finalità emancipativa della pratica educativa – tendono a svanire nel momento in cui l'esigenza di educazione viene trasformata esclusivamente in un bisogno di educazione. Se, infatti, le regole del mercato chiedono al produttore e al consumatore di effettuare scelte razionali a partire dai criteri di efficienza e di efficacia, l'educazione, in quanto bisogno a cui rispondere, non può sfuggire a una tale logica. Anch'essa, al pari di tutti gli altri bisogni umani, necessita di una presa in carico che produca dei risultati che siano coerenti con gli obiettivi prefissati a monte del processo e che tali risultati siano prodotti attraverso strategie che puntino al massimo risultato con il minor spreco di risorse.

Ma l'educazione non è solo un bisogno: è anche prioritariamente una *esigenza* e, in quanto tale, non può essere valutata esclusivamente in termini di efficacia e di efficienza. Va respinta al mittente, in questo senso, l'idea e la possibilità che l'educazione diventi *edutainment*: ossia, un prodotto di mercato.

## 2. *Rileggere la relazione e la comunicazione in chiave transazionale*

In ragione di quanto evidenziato nel precedente paragrafo, per il CdS in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Napoli "Suor Orsola Benincasa", attivo presso il Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione, si è scelto di "giocare" con il linguaggio neo-liberista che intride il mondo accademico, provando a piegarlo alla logica transazionale di stampo deweyano. Tale gioco è qui analizzato per quanto attiene le conoscenze e le competenze relazionali e comunicative dell'educatore/educatrice da intendersi, in senso deweyano, non come un *quid* che si va ad aggiungere al lavoro del professionista per renderlo più adeguato o efficace, ma come l'anima stessa di tale lavoro, che consiste nell'orientare quel processo transattivo tra organismo e ambiente, mediante il quale l'organismo fa i conti con qualcosa di esterno a sé (Dewey, 1938a, trad. it. 1973, cfr. in particolare p. 110).

Il termine transazione – ricavato da Dewey e Bentley (1949, trad. it. 1974) dal lessico economico – richiama l'intreccio di operazioni con le

quali si realizza l'incontro di esigenze e interessi diversi nel luogo di una mediazione reale e costante al centro della quale vi è la negoziazione continua dell'uomo-in-azione nel mondo di cui è parte integrante: «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» (ivi, p. 145).

Questo «Fatto» (*Ibidem, passim*) racchiude un punto di vista che non va confuso con quello interazionale, in quanto procede in base alla convinzione che il conoscere sia co-operativo, evitando così il rischio di separare il conoscente dal conosciuto. A tal proposito, 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» (ivi, p. 129): si parla di auto-azione «quando si considerano le cose come se agissero per proprio potere» (ivi, p. 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*).

In questo senso, l'inter-azione presuppone una sostanzialità dei soggetti che non consente di sottrarsi al retaggio di una tradizione che nega lo statuto ontologico del divenire e che, conseguentemente, concepisce la relazione e la comunicazione come dimensioni non naturali o aggiunte che provano a tenere insieme, legandoli, elementi di per sé indipendenti. Al contrario, nella prospettiva transazionale, non è possibile ritenere adeguata «alcuna pre-conoscenza né del solo organismo, né del solo ambiente, neppure per quanto concerne la natura fondamentale delle distinzioni convenzionali ordinarie fra essi» (ivi, p. 146). La transazione esige che organismo e ambiente «si accettino in un sistema comune» (*Ibidem*), per cui sono la relazione e la comunicazione a consentire, tanto al soggetto quanto all'oggetto, di costituirsi come tali nel corso del processo conoscitivo.

In questo senso, la categoria deweyana della *transazione* individua quel processo globale, complesso e ricorsivo che è la formazione, un «processo che si compie attraverso un intenso scambio dialogico con l'oggettività sociale e culturale» (Cambi, Frauenfelder, 1994, p. 22). La formazione, dunque, è quel processo transazionale che costituisce, in quanto tali, i soggetti e gli oggetti che partecipano alla ridefini-

zione costante dell'ambiente naturale-culturale a cui appartengono. E tale processo è accompagnato, orientato e sostenuto dall'agire educativo: l'educazione, in senso precipuamente deweyano, è un intervento intenzionale che l'educatore/educatrice progetta e realizza, attraverso la propria pratica professionale, per incidere su quel sostrato relazionale-comunicazionale che è il processo transattivo al fine di far assumere a quest'ultimo forme sempre più adeguate allo sviluppo di nuove funzioni.

Ne consegue che, come già si è accennato nel precedente paragrafo, l'educazione non può che essere emancipativa, perché risponde al principio di crescita della coppia organismo-ambiente, principio che Dewey (1938b, trad. it. 2014) individua come fondante l'agire educativo insieme ai principi di *continuità* e *situatività*. Tale lettura transazionale della realtà, dunque, riconosce una imprescindibile necessità di pensare la pratica educativa come un agire che riconfigura intenzionalmente quello spazio naturalmente relazionale che è l'unità organismo-ambiente. Lì dove tale intenzionalità, derivante dal principio di crescita poc'anzi richiamato, definisce la finalizzazione dell'azione educativa ma è anche da intendersi quale processo di significazione dell'azione umana che attiene tanto alla sfera della cognizione quanto alla sfera dell'emozione dell'uomo agente intenzionalmente nella storia.

All'interno di tale quadro concettuale, educare significa agire in vista di un cambiamento, prefigurare possibilità di trasformazione sulla base di una situazione problematica (*l'esistente*) e richiede l'ancoraggio costante al contesto e l'apertura necessaria all'utopia (il *possibile*). L'atto dell'educare, quindi, è un atto axiologicamente, socialmente e politicamente orientato, poiché è un atto che ambisce a riconfigurare in meglio il flusso transazionale tra organismo-ambiente e, dunque, è un atto intimamente relazionale e comunicativo dato che genera uno "spazio" costante di conflitto e dialogo (il primo, per Dewey, presupposto necessario al secondo<sup>5</sup>). L'agire educativo, dunque, non è un generico «campo di attività» (cfr. Dewey, 1933, trad. it. 1961, *passim*), è prassi socio-culturalmente situata e pluriarticolata e implica precise forme di «controllo intenzionale» (*Ibidem*), che non necessariamente sono nella piena disponibilità cosciente degli attori in gioco. Il controllo intenzionale presuppone che

---

<sup>5</sup> Scrive Dewey in *Creative Democracy*: «Una genuina fede democratica nella pace è fede nella possibilità di condurre dispute, controversie e conflitti come imprese cooperative nelle quali entrambe le parti imparano dando agli altri una possibilità di esprimere se stessi» (Dewey, 1939, trad. it. 1988, p. 228).

gli elementi che concorrono a definire il campo delle azioni educative assumano per l'agente significati specifici che gli permettano di conoscere i presupposti e prospettare le conseguenze delle sue azioni.

### *3. Sviluppare competenze relazionali e comunicative in direzione della crescita educativa*

La rilettura, effettuata nel paragrafo precedente, delle categorie di relazione e comunicazione alla luce dell'approccio transazionale deweyano consente di concepire le competenze relazionali e comunicative dell'educatore/educatrice come il saper leggere criticamente le situazioni in cui prendono forma le azioni educative al fine di comprenderne le caratteristiche attuali e le possibili linee di sviluppo, in accordo con il principio di crescita. Ma in che modo questo principio può aiutare l'educatore/educatrice a scegliere in quale direzione agire? Ossia, per tornare alla questione posta nel primo paragrafo di questo contributo, in che modo tale principio può condurre l'educatore/educatrice all'esercizio delle proprie competenze relazionali e comunicative nella direzione di una pedagogia problematizzante, che punta all'emancipazione, e non nella direzione di una pedagogia depositaria, che punta alla subordinazione? In fondo, scrive Dewey, il principio di crescita si applica anche a «uomo che s'inizia al banditismo [e che] può crescere in quella direzione, e con la pratica può diventare un espertissimo bandito» (1938b, trad. it. 2014, p. 22).

Sembrerebbe, dunque, che il principio di crescita così formulato non basti, ed è per questo motivo che Dewey lo approfondisce sul piano etico, aderendo però non a un'etica tradizionale che ricerca valori universalmente validi ma a un'etica che, seguendo la prospettiva pragmatista, valuta le condotte umane in relazione alle conseguenze che esse possono produrre sull'unità transazionale organismo-ambiente. In particolare, in continuità con la sua visione darwinista della vita (Dewey, 1910, trad. it. 2007), il pedagogista americano pensa che il valore etico che sostanzia il principio di crescita sia da ricercarsi in una condotta che consenta di non limitare lo sviluppo individuale e sociale in un'unica direzione: un'azione educativa emancipativa non può puntare, come nel caso del banditismo, a sviluppare conoscenze e competenze in un unico campo di azione. Nel banditismo, infatti, l'interesse per il bottino è prevalente su qualsiasi altro interesse e ciò non consente di sviluppare, in maniera ampia e aperta, né le relazioni sociali che tengono insieme i banditi né le loro strategie cognitive e comportamentali. La crescita, invece, è realmente



tale solo se conduce a una estensione «del raggio dell'attenzione al di là dello scopo e del desiderio immediato», creando così «mete più vaste e più lontane, [che] ci consent[ono] di sfruttare un campo di condizioni e di mezzi molto più ampio e profondo di quello [iniziale]» (Dewey, 1929, trad. it. 2017, p. 10). Con la conseguenza che una relazione comunicativa che ha l'ambizione di puntare a una reale crescita educativa deve essere capace di creare le condizioni affinché l'educando/a possa «valersi degli stimoli e delle opportunità che gli si offrono per crescere ulteriormente in nuove direzioni», contribuendo così a sviluppare «quelle attitudini e abitudini che sole sono in grado di aprire vie di sviluppo in altre direzioni» (Dewey, 1938b, trad. it. 2014, p. 23).

In questo senso, l'educatore/educatrice formato alla logica della transazione può discernere in quale direzione orientare l'azione educativa solo se legge in maniera prospettica la situazione in cui agisce. Ciò significa non ridurre la situazione all'immagine che di essa si desume soffermandosi solo sulla sua attualità: le situazioni esperite, infatti, sono ciò che sono non solo in relazione alle dinamiche transazionali che stanno prendendo corpo nell'*hic et nunc*, ma anche in relazione ai precedenti flussi transazionali che hanno generato attitudini e abitudini all'interno dell'unità organismo-ambiente (Dewey, 1925, trad. it. 1990, pp. 242-243). Per tale motivo, l'educatore/educatrice, in accordo con il principio di continuità, deve leggere la situazione attuale anche alla luce delle situazioni passate; ancor meglio, deve comprendere dalle esperienze passate le curiosità, gli interessi e i desideri dell'educando/a affinché questi possano essere sviluppati nel presente al punto da divenire basi solide per la generazione di nuove curiosità, nuovi interessi e nuovi desideri (Dewey, 1938b, trad. it. 2014, pp. 24-25).

Inoltre, l'atto del leggere in maniera prospettica la situazione in cui si agisce va inteso anche in senso spaziale. Infatti, l'educatore/educatrice che assume la prospettiva deweyana deve essere consapevole, in nome del principio di situatività, che l'esperienza umana, anche quando è condotta individualmente, è sempre sociale perché nasce e si attua all'interno di quel processo transazionale che consente al singolo di essere tale solo in quanto embricato con l'ambiente. Ossia il/la professionista dell'educazione deve tener conto tanto dei fattori interni quanto dei fattori esterni a quella parte dell'unità organismo-ambiente che nella tradizione Occidentale assume il nome di individuo. Se ciò non accade, l'educatore/educatrice, attenzionando esclusivamente i fattori interni dell'educando/a, tende a compiere almeno due errori: nella fase di analisi dei bisogni, non prendendo in seria considerazione la situazione

attuale e storica nella quale l'individuo è immerso, può misconoscere il ruolo abilitante e/o limitante delle abitudini sullo sviluppo delle funzioni organiche (quali le funzioni affettivo-emotive, motorie, cognitive e sociali) così come, nella fase di monitoraggio e di valutazione, non prestando particolare attenzione alle ricadute che l'azione individuale ha sull'ambiente, può sopravvalutare e/o sottovalutare le trasformazioni che si danno nel flusso transazionale, con un conseguente impatto negativo sulla progettazione dei successivi interventi educativi.

Ne consegue che una non accurata disamina della relazione costitutiva tra fattori interni e fattori esterni fa cadere l'educatore/educatrice in una visione interazionista della realtà educativa, concependo l'individuo come una realtà indipendente dall'ambiente a cui co-appartiene. Tale visione solipsistica, lavorando all'interno di una relazione per definizione asimmetrica come quella educativa, induce l'educando/a ad assumere un ruolo collaterale, se non accessorio, poiché l'azione educativa si viene a costituire come un intervento in cui gli individui con maggior potere «usano l'uno dell'altro per conseguire i risultati desiderati, senza riferirsi alle disposizioni emotive e intellettuali o al consenso delle persone adoperate. Questi usi esprimono una superiorità fisica, o una superiorità di posizione, di abilità, di capacità tecnica, e il comando di strumenti, meccanici o fiscali» (Dewey, 1916, trad. it. 2004, p. 5).

L'effetto di una tale "virata funzionalista" della relazione educativa è la conferma dell'educando/a al volere dell'educatore/educatrice e, dunque, come nel caso del banditismo, la riduzione delle possibilità di crescita verso nuove direzioni. Infatti, agire la relazione educativa senza tener conto del principio della situatività significa, da parte dell'educatore/educatrice, concepire le proprie competenze relazionali e comunicative nell'ottica di quel saper fare teso a creare condizioni affettivo-emotive, cognitive e comportamentali tali per cui l'educando/a ceda in maniera inconsapevole e/o passiva a una intenzionalità eteronoma. Significa, dunque, tradire non solo il principio di situatività, ma con esso anche il valore etico della multidirezionalità che irretisce il principio della crescita educativa. Ed è per tale motivo che nel primo paragrafo si è chiarato quanto sia fondamentale nella progettazione dei percorsi di formazione degli educatori/delle educatrici non assumere in maniera acritica le definizioni di relazione e comunicazione che la cultura neo-liberista offre: questa cultura, infatti, riducendo l'educazione ad apprendimento e concependo l'apprendimento come un processo sostanzialmente individuale, nasconde dietro il rinnovato protagonismo dell'individuo una concezione interazionale della conoscenza e, conseguentemente, una concezione di

comunicazione come influenza che il singolo deve esercitare *sull'*altro in ragione del principio della competitività (Moss, 2009, pp. 5-6).

Al contrario, nella prospettiva transazionale sin qui delineata, la comunicazione è da intendersi come «esperienza allargata» (Dewey, 1916, trad. it. 2004, p. 6) che consente a ciascuno e a tutti di esercitare *con* (e non *su*) l'altro un'influenza volta a trasformare il flusso transazionale. Comunicare, infatti, significa mettere in comune la propria esperienza e tale azione comporta inevitabilmente una riconfigurazione di ciò che è stato vissuto: per comunicare un'esperienza, infatti, «è necessario portarsi all'esterno di essa, vederla come un altro la vedrebbe, considerare quali punti di contatto ha con la vita di un altro, per poterla esporre in una forma che gli permetta di valutarne il significato» (*Ibidem*); allo stesso modo, per ascoltare una comunicazione è necessario partecipare a «quel che un altro ha pensato e sentito, e se ne ha il proprio atteggiamento modificato, in modo più o meno profondo» (*Ibidem*). Attraverso questo processo di riconfigurazione, che lega in maniera reciproca entrambi gli attori della relazione comunicativa, il significato dell'esperienza si allarga perché contiene non solo il significato che a essa si è dato nel momento in cui è stata vissuta, ma anche il significato offertoci dall'altro così come l'eventuale significato che con l'altro è stato elaborato attraverso un processo di negoziazione. Sicché, attraverso la comunicazione, si viene a creare quel terreno comune di incontro che assicura «disposizioni emotive e intellettuali simili, o simili maniere di rispondere alle aspettative e alle necessità» (ivi, p. 5).

Nella comunicazione così intesa, l'influenza è una forza che inter-retro-agisce all'interno dell'unità organismo-ambiente e, in quanto tale, tutela la partecipazione di tutti e di ciascuno a quel processo di crescita, al tempo stesso individuale e sociale, che si sostanzia nella scoperta di nuovi significati e di nuove possibilità. È per tale motivo che Dewey concepisce la società non come una macchina che funziona, ma come un ecosistema che si trasforma costantemente: solo in questa seconda metafora, infatti, gli elementi appartenenti al sistema hanno vita esclusivamente in relazione all'esistenza degli altri elementi e, dunque, solo in essa è assicurato un agire che non trasformi l'altro in un deposito delle parole altrui. La comunicazione, dunque, assicurando la partecipazione degli attori sociali e la negoziazione dei significati, diviene la condizione per la strutturazione di relazioni educative che, rispettando i principi di continuità e situatività, puntano realmente alla crescita educativa, intesa come crescita finalizzata dal valore etico della multidirezionalità delle possibilità.

#### 4. *Formare gli educatori e le educatrici attraverso il congegno della riflessività*

All'interno della cornice epistemologica e teorica sin qui delineata, formare i futuri educatori e le future educatrici affinché sviluppino competenze relazionali e comunicative vuol dire consentire loro di abitare un dispositivo-congegno (tipico della pedagogia) volto a esercitare una costante indagine riflessiva sulle pratiche educative. Indagare le pratiche educative, infatti, significa pensare e sperimentare l'atto volto a discernere la relazione tra ciò che si cerca di fare in educazione e quel che ne deriva in conseguenza (Dewey, 1916, trad. it. 2004, p. 125), in quanto in educazione il momento speculativo non può darsi senza (e scisso da) quello pratico. Per Dewey, infatti, «l'indagine è la trasformazione controllata o diretta di una situazione indeterminata in altra che sia determinata, nelle distinzioni e relazioni che la costituiscono, in modo da convertire gli elementi della situazione originale in una totalità unificata» (Dewey, 1938a, trad. it. 1973, p. 135). È per questo motivo che la pratica educativa professionale va posta al vaglio di un costante lavoro di indagine da parte dell'educatore/educatrice, un lavoro che trova nella pedagogia come sapere di tipo riflessivo sulla prassi educativa un supporto necessario e imprescindibile.

In particolare, il concetto di pratica, che Dewey riconosce quale carattere imprescindibile della realtà, assume un ruolo centrale nelle ricerche di Schön, il quale definisce la pratica professionale come «l'attività di una comunità di professionisti che condividono, secondo le parole di Dewey, le tradizioni di un mestiere» (1987, trad. it. 2006, p. 66). È, infatti, sulla base della deweyana teoria dell'indagine come combinazione di ragionamento mentale e azione in un contesto transazionale, indeterminato e intrinsecamente sociale, che Schön (1983, trad. it. 1993; 1992) elabora la teoria del *professionista riflessivo*. Dewey offre a Schön un efficace modello di interpretazione dell'agire professionale, consentendogli di proporre una nuova epistemologia della pratica professionale e di dare vita a quella «svolta riflessiva» (Schön, 1991<sup>6</sup>) dell'epistemologia della pratica in virtù della quale si enfatizza il lavoro di tipo «artistico» (*Ibidem, passim*) o «artigianale» (*Ibidem, passim*)<sup>7</sup>, che viene effettuato

---

<sup>6</sup>Nell'originale inglese cui si fa riferimento, «*reflective turn*» (Schön, 1991, *passim*); la traduzione delle parole tra virgolette a sergente è a cura degli Autori, N.d.R.

<sup>7</sup>Anche in questo caso, la traduzione delle parole tra virgolette a sergente è a cura degli Autori; cfr. nota 6, N.d.R.

dal professionista in maniera tacita e implicita nel corso dell'azione professionale (*reflection-in-action*) e/o in maniera più esplicita e consapevole ad azione conclusa (*reflection-on-action*). La proposta epistemologica schöniana, esplicitando la complessa dinamica che intercorre tra la Razionalità Tecnica e la Razionalità Riflessiva nell'esercizio del lavoro educativo professionale, ha consentito di enfatizzare il ruolo potenzialmente trasformativo della riflessività. Ed è a questa che si pensa nei termini della competenza euristica che può consentire all'educatore/educatrice adeguatamente formato/a di esercitare la critica regolativa dell'agire che contraddistingue, sul piano scientifico, il lavoro pedagogico e che si concretizza nel ritornare sul proprio agire per mettere in discussione ed eventualmente cambiare le proprie "prospettive di significato", come dimostra il lavoro di Mezirow (1991, trad. it. 2003).

All'interno di questo quadro, i costrutti teorici utilizzati per pensare la pratica educativa professionale e, di conseguenza, la formazione degli educatori/delle educatrici sono quelli di transazione e indagine, che si propagano per tutti gli insegnamenti pedagogici del triennio del CdS in Scienze dell'educazione, provando a ragionare sui processi e sulle pratiche educative in termini di situazioni problematiche, incerte, ambigue, mai unilaterali e definitive, che richiedono un pensiero riflessivo. Un pensiero, cioè, che usando l'osservazione, il questionamento e la problematizzazione consenta all'educatore/educatrice di divenire consapevole del fatto che la sua azione si inserisce all'interno di una situazione, la cui configurazione è il frutto delle inter-retro-azioni che il processo transazionale genera.

Per perseguire tale obiettivo è necessario formare gli educatori/le educatrici all'adozione di uno sguardo sistemico che consenta loro di approcciare la realtà come rete di eventi e fenomeni tra loro costantemente (e transattivamente) interconnessi, da comprendere proprio nelle loro interconnessioni. Imparando, dunque, a pensarsi educatori/educatrici, ad assumere ogni descrizione e interpretazione del reale come parziale e mai definitiva, ma non per questo priva di significato, evitando che i processi di elaborazione dell'esperienza si cristallizzino entro unità di conoscenze rigide, perché la complessità del campo di azione cui si riferisce l'agire educativo necessita di un sapere dell'esperienza e della contingenza (Perillo, 2012).

In questo senso, il lavoro educativo si configura come *lavoro di rete* e, dunque, come un lavoro comunicativo-relazionale, non tanto perché la rete istituzionale o gli stili relazionali o le tecniche comunicative sono strumenti per rendere possibile le pratiche educative, quanto perché l'educazione è una delle tante emergenze di quel processo transazionale

che definisce reti, relazioni e comunicazioni spesso implicite, latenti e parzialmente inconsapevoli. Ne consegue che il lavoro educativo si traduce in un lavoro di indagine che consiste nell'osservare, questionare, problematizzare e documentare tali reti, relazioni e comunicazioni, affinché gli attori che le agiscano possano guardarle con maggiore consapevolezza ed eventualmente intraprendere un percorso per trasformato.

##### *5. Progettare la formazione in senso riflessivo: il caso del CdS in Scienze dell'educazione dell'UNISOB*

Al fine di sviluppare in chiave transazionale le competenze relazionali e comunicative degli educatori/delle educatrici, nel ridisegnare l'architettura del CdS in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Napoli "Suor Orsola Benincasa", in seguito al riconoscimento normativo delle figure dell'Educatore professionale socio-pedagogico e dell'Educatore dei servizi educativi per l'infanzia<sup>8</sup>, si è scelto di mettere a sistema le precedenti esperienze formative nell'ambito delle discipline pedagogiche, concependo un percorso teorico-pratico, unitario e ricorsivo, in cui sperimentare pratiche di indagine riflessiva.

In particolare, al primo anno del CdS vengono fornite le coordinate concettuali e operative per pensare la pratica educativa alla luce dell'approccio transazionale. Infatti, per quanto concerne le coordinate concettuali, attraverso l'insegnamento di Pedagogia generale, le studentesse e gli studenti sono introdotti al pensiero deweyano, all'interno della più generale disamina del dibattito pedagogico contemporaneo, con l'obiettivo di familiarizzare con le sue categorie, di collocarlo da un punto di vista storico e geo-culturale e di differenziarlo dalle altre teorie pedagogiche d'inizio secolo che pure hanno insistito sulla necessità di un ripensamento radicale della pratica educativa. Per quanto concerne le coordinate operative, attraverso le attività di tirocinio indiretto, le studentesse e gli studenti esplorano il vasto ventaglio dei servizi educativi in

---

<sup>8</sup>Ci si riferisce a: la Legge del 27 dicembre 2017, n. 205, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*, art. 1, commi 594-601; la Legge 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*, art. 1, comma 517; il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*; il Decreto Ministeriale 9 maggio 2018, n. 378 (per tutti i dettagli si rimanda ai Riferimenti normativi, N.d.R.).

cui potranno esercitare la propria professione, conoscendone le logiche interne e le principali prassi.

Sulla base di tali coordinate, al secondo anno, attraverso l'insegnamento di Pedagogia del lavoro educativo, le studentesse e gli studenti approfondiscono l'approccio transazionale quale approccio capace di sovvertire una visione tecnica della pratica professionale educativa e, dunque, affrontano il vasto dibattito che, a cavallo tra il vecchio e il nuovo millennio, ha riportato alla luce il concetto deweyano di riflessività. Tale categoria concettuale viene analizzata tanto nei suoi aspetti epistemologici e teorici quanto in quelli metodologici e operazionali, consentendo così di conoscere le fasi e gli strumenti attraverso cui esercitare – in senso propriamente deweyano – il *pensiero riflessivo*. Vengono così esaminate le fasi della suggestione, dell'intellettualizzazione, dell'elaborazione delle ipotesi, del ragionamento e del controllo delle ipotesi mediante l'azione (Dewey, 1933, trad. it. 1961, cfr. in particolare pp. 180-189).

Tali fasi, nel corso degli insegnamenti e dei laboratori del secondo e del terzo anno, vengono sperimentate attraverso attività formative *inquiry based*, che simulano situazioni educative, ambigue e dilemmatiche, che le studentesse e gli studenti potrebbero affrontare nei reali contesti educativi, con l'obiettivo di sollecitarli a:

1. venire a contatto con il sentimento di incertezza che sempre caratterizza le situazioni non routinarie come quelle che portano all'emergenza del pensiero riflessivo;
2. imparare a osservare le situazioni, presentando attenzione a tutti gli elementi che le caratterizzano e, in specie, a quegli elementi che a tutta prima possono essere dati per scontato o classificati come banali, non importanti;
3. questionare e problematizzare le situazioni al fine di porre una o più domande che possano guidare gli attori sociali a trasformare la difficoltà iniziale in un problema ossia in una situazione i cui elementi, non più del tutto indeterminati, possano essere tenuti insieme attraverso una ipotesi;
4. documentare il processo di sperimentazione dell'ipotesi, elaborando strategie che consentano di monitorare e a valutare gli effetti che l'azione educativa ha sulla situazione problematica oggetto di analisi.

In particolare, il primo obiettivo innerva le attività formative proposte, al secondo anno, nel laboratorio *La gestione della relazione educativa* (successivamente denominato *Consulenza pedagogica per l'orientamento*), in cui viene chiesto alle studentesse e agli studenti di prendere in carico

il sentimento di incertezza attraverso la narrazione e l'analisi di una situazione personale e/o professionale, passata o presente, realmente vissuta. La presa in carico di tale sentimento è spesso disorientante: dopo un primo momento in cui la maggior parte delle studentesse e degli studenti descrive in maniera esclusivamente negativa la situazione indeterminata, verbalizzando il carico emotivo che essa comporta con termini che fanno riferimento all'ansia e all'angoscia, in un secondo momento inizia a delinarsi, non senza sorpresa e in maniera non generalizzata, la possibilità di ripensare quella stessa situazione come portatrice di una spinta all'esplorazione e alla ricerca ossia come una esperienza attiva e produttiva, caratterizzata da una coloritura affettivo-emotiva non solo nefasta e luttuosa. Infatti, come già evidenziato in un precedente contributo (Chello, 2014), accanto alle narrazioni che raccontano le situazioni di incertezza come eventi esterni, inattesi o ineluttabili, di fronte ai quali non si può fare altro che subire passivamente gli effetti, si ritrovano narrazioni che raccontano le situazioni di incertezza come momenti che hanno consentito di scoprire nuove dimensioni della realtà transazionale a cui si appartiene oppure come momenti fortemente desiderati, voluti e ricercati. Queste ultime narrazioni, in cui si evidenzia una presa in carico più globale del sentimento di incertezza che consente di riconoscerne la portata potenzialmente positiva e innovatrice, sono frutto di un lavoro riflessivo che ha consentito alle autrici e agli autori di venire a contatto più consapevolmente con le loro resistenze e a impegnarsi nella trasformazione degli schemi di significato con cui si è agito sino a quel momento.

Accogliere la pluralità insita nelle situazioni di incertezza significa, dunque, gettare le condizioni per un decentramento dal proprio punto di vista iniziale attraverso l'esercizio di un controllo cognitivo di tipo riflessivo capace – in accordo con il secondo obiettivo sopra annunciato – di individuare i significati stereotipati e dominanti con cui solitamente si legge la realtà per addivenire a un approccio osservativo e analitico più aperto e dinamico. In questa direzione, sempre al secondo anno, attraverso l'insegnamento denominato *Modelli e pratiche educative nei servizi per la prima infanzia* (precedentemente chiamato *La relazione educativa nella prima infanzia*), le studentesse e gli studenti sono introdotti, tra le altre cose, alle diverse strategie metodologiche per effettuare l'osservazione nei contesti educativi non formali.

In particolare, alla luce dell'approccio dell'*observation project* (Fontaine, 2017), l'osservazione strutturata e non strutturata sono presentate come metodi che, attivando un processo intenzionale di ascolto attento della realtà educativa, consentono di ampliare lo spettro dei signifi-



cati attribuiti, dando cittadinanza ad altri punti di vista eventualmente rappresentati dai protagonisti della situazione educativa analizzata con cui non si è entrati immediatamente in sintonia o dalle/dagli altre/i colleghe/i (Chello, 2018). Successivamente, le studentesse e gli studenti sono invitate/i a co-progettare, con l'aiuto del docente e di professionisti in servizio, strumenti quali note di campo e *check list* al fine di osservare la realtà educativa attraverso esperienze sul campo condotte durante il corso oppure durante l'esperienza di tirocinio diretto. L'uso di tali strumenti permette di indagare, nel corso dell'azione, gli impliciti sottesi alle pratiche educative, andando a sondare ad esempio la configurazione spaziale del servizio, le sue routine temporali, l'agire dei professionisti e/o la qualità del materiale educativo utilizzato. Tale dispositivo di formazione, adoperato ogni anno in relazione a una situazione educativa diversa, ha portato, ad esempio, nell'a.a. 2017/2018, a osservare le pratiche di lettura dialogica condotte nei punti lettura *Nati per leggere Campania*, con particolare attenzione all'osservazione/analisi degli albi illustrati maggiormente utilizzati, con il risultato di consentire tanto agli studenti e alle studentesse quanto alle operatrici e agli operatori del servizio educativo di riflettere sulle immagini – dominanti o minoritarie – attraverso le quali le bambine e i bambini vengono rappresentate/i (Chello, 2019).

In questa direzione, se l'osservazione si configura come una strategia che consente alla situazione di incertezza iniziale di essere rischiarata attraverso l'individuazione dei suoi elementi costitutivi, le fasi del questionamento e della problematizzazione consentono di legare tali elementi all'interno di un sistema di relazioni (di similitudine, di opposizione, di causa-effetto ecc.) che danno una nuova forma, maggiormente determinata, alla situazione. Nello specifico, la fase di questionamento consiste nel raccogliere i risultati dell'osservazione, nel confrontarli e nel collegarli l'uno all'altro affinché, dopo l'iniziale disorientamento, si possa ritornare a pensare ossia si possa ritornare a localizzare la difficoltà così da affrontarla con una domanda di indagine ben posta, mentre la fase di problematizzazione consente di passare dalla domanda di indagine a una ipotesi ossia a una asserzione che formula una possibile spiegazione/interpretazione sia delle cause che hanno condotto all'emergenza della situazione di incertezza sia delle strategie che possono essere messe in atto per modificarla. Tali attività sono il perno intorno a cui ruota la proposta formativa del laboratorio del terzo anno *Pensarsi educatori* (attivo fino all'a.a. 2018/2019) e dell'insegnamento del secondo anno *Pedagogia del lavoro educativo*, in cui si stimolano, grazie a strumenti dialogici e di scrittura autobiografica, esperienze di apprendimento trasformativo tese

a favorire processi di formazione e autoformazione alla riflessività nelle Comunità di Pratica educativa rappresentate dai contesti presso i quali le studentesse e gli studenti svolgono la loro attività di tirocinio diretto. Lì dove i risultati di tale proposta, discussi in un recente contributo (Perrillo, 2018), mostrano l'efficacia del dialogo e della scrittura nello stimolare le attività cognitive di formulazione e di risoluzione del problema (*problem posing* e *problem solving*).

Infine, coerentemente con il quarto obiettivo, le studentesse e gli studenti vengono iniziati, durante il secondo anno, alla pratica della documentazione attraverso il laboratorio *La documentazione nei servizi educativi*. A partire dai principi epistemologici, teorici e metodologici sottesi all'approccio Reggio-emiliano all'educazione, il laboratorio illustra i principali metodi e strumenti della documentazione, quale pratica che consente di raccogliere e conservare le tracce dell'azione educativa, rendendo visibile e ascoltabile quanto avviene nella situazione affinché tanto i singoli quanto la collettività nel suo complesso possano ritornare sull'esperienza per ripensarla e riconfigurarla (Rinaldi, 2012, trad. it. 2017). La documentazione, infatti, attraverso schede, fotografie e video, consente sia di restituire ai professionisti dell'educazione materiali "grezzi" sui cui riflettere per monitorare, valutare e riprogettare le proprie pratiche sia di elaborare prodotti comunicativi di vario genere per comunicare e cooperare con le famiglie e la cittadinanza tutta. Tali metodi e strumenti sono poi utilizzati direttamente sul campo nel corso del tirocinio diretto del terzo anno in cui, a differenza di quello del secondo anno, le studentesse e gli studenti esperiscono la pratica educativa con un grado maggiore di autonomia e intenzionalità, progettando, attuando e monitorando un intervento educativo sotto la supervisione diretta del tutor aziendale e indiretta del tutor accademico.

Nel loro complesso, le attività formative sopra descritte consentono di introdurre le studentesse e gli studenti in un percorso formativo che permette di fare esperienza della riflessività, quale risorsa principale per agire in senso transazionale la pratica educativa, sviluppando così in senso non funzionalista quelle competenze relazionali e comunicative fondamentali per l'esercizio della professione educativa in ambito non formale.

### *Riferimenti bibliografici*

Biesta G.J.J. (2010): *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Boulder and London: Paradigm Publ.

- Cambi F. (2005): *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Cambi F., Frauenfelder E. (1994): *Introduzione*. In F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di): *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli, pp. 21-33.
- Chello F. (2014): «C'était comme se séparer de soi-même». *Transactions identitaires de jeunes étudiantes face à l'incertain*. *Dialogue*, n. 205, pp. 51-63.
- Chello F. (2018): *L'osservazione nei contesti educativi. Riflessioni epistemologiche e metodologiche su un rapporto paradossale*. In E. Corbi, P. Perillo, F. Chello (a cura di): *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 159-199.
- Chello F. (2019): *Leggere le infanzie: una ricerca-formazione per decostruire le immagini stereotipate di educatrici ed educatori*. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di): *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 1049-1058.
- Colicchi E. (2011): *Dell'intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*. Napoli: Loffredo.
- Corbi E. (2005): *La verità negata. Riflessioni pedagogiche sul relativismo etico*. Milano: FrancoAngeli.
- Corbi E. (2010): *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*. Napoli: Liguori.
- Dewey J. (1908): *La realtà possiede carattere pratico?* Trad. it. in R. Frega (a cura di): *Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero*. Macerata: Quodlibet, 2008, pp. 131-146.
- Dewey J. (1910): *L'influenza del darwinismo sulla filosofia*. Trad. it. ne *La società degli individui*, vol. X, n. 28, 2007, pp. 139-151.
- Dewey J. (1916): *Democrazia e educazione*. Trad. it. Milano: Sansoni, 2004.
- Dewey J. (1925): *Esperienza e natura*. Trad. it. Milano: Mursia, 1990.
- Dewey J. (1929): *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Trad. it. Napoli: Federciana Editrice Universitaria, 2017.
- Dewey J. (1933): *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1961.
- Dewey J. (1938a): *Logica, teoria dell'indagine*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1973.
- Dewey J. (1938b): *Esperienza e educazione*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2014.
- Dewey J. (1939): *Creative Democracy – The Task before Us*. In J.O. Bodyston (ed.): *John Dewey, the Later Works 1925-1953*, vol. 14: 1939-1941. Chicago: Southern Illinois University Press, pp. 224-230.
- Dewey J., Bentley A.F. (1949): *Conoscenza e transazione*. Trad. it. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 1974.
- Frauenfelder E. (1993): *Apprendimento, sviluppo, educazione*. In A. Canevaro, G. Cives, F. Frabboni, E. Frauenfelder, R. Laporta, F. Pinto Minerva: *Fondamenti di pedagogia e di didattica*. Roma-Bari: Laterza, pp. 42-56.
- Freire P. (1970): *La pedagogia degli oppressi*. Trad. it. Torino: EGA, 2002.

- Fontaine A.M. (2017): *L'osservazione al nido. Guida per educatori e professionisti della prima infanzia*. Trad. it. Trento: Erickson.
- Mezirow J. (1991): *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- Moss P. (2009): *There are Alternatives! Markets and Democratic Experimentalism in Early Childhood Education and Care. Working Paper n. 53*. The Hague (Ndl): Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung.
- Perillo P. (2012): *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Perillo P. (2018): Lo stato della crisalide. Per una lettura transazionale della formazione degli educatori. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 7(2), pp. 49-76.
- Rinaldi C (2012): *La pedagogia dell'ascolto: la prospettiva di Reggio Emilia*. Trad. it. in C. Edwards, L. Gadini, G. Forman (a cura di): *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione all'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari, 2017, pp. 169-182.
- Schön D.A. (1983): *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Trad. it. Bari: Dedalo, 1993.
- Schön D.A (1987): *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 2006.
- 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. *Curriculum Inquiry*, 22(2), pp. 119-139.

### *Riferimenti normativi*

- LEGGE 27 dicembre 2017, n. 205 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*. (17G00222) (GU Serie Generale n. 302 del 29-12-2017 - Suppl. Ordinario n. 62).
- LEGGE 30 dicembre 2018, n. 145 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*. (18G00172) (GU Serie Generale n. 302 del 31-12-2018 - Suppl. Ordinario n. 62).