

La Pedagogia come scienza del pedagogo professionista

Pedagogy as a Science of Professional Pedagogist

Piero Crispiani

Ordinario di Didattica generale e Pedagogia speciale / Università degli Studi di Macerata

abstract

Professional practice as a theoretical source of pedagogy and Pedagogists as a specialized professional and apical figure with expertise, decision making and professional responsibility. The text recalls aspects of the history of pedagogy with the aim of capturing some of today's set-ups both as science and as a profession. Scientific tendencies and professional trends don't binder, however, the gradual emergence of skills, role-playing styles, and the role of "Pedagogist as Practitioner", even though there is a strong debt in Italy concerning the set of rules.

Keywords: *professional profile, differential pedagogical, scientific pedagogical domain*

L'agire professionale come fonte teorica della pedagogia ed i Pedagogisti come figura specialistica e apicale dotata di competenze, decisionalità e responsabilità professionale. Il testo richiama aspetti della storia della pedagogia per coglierne quindi alcuni assetti odierni sia come scienza che come professione. Tendenze scientifiche e tendenze professionali, pur in presenza di un forte debito normativo in Italia, non ostacolano tuttavia il progressivo affermarsi delle competenze, degli stili di lavoro dei ruoli e delle funzioni dei "Pedagogisti sul campo".

Parole chiave: profilo professionale, differenziale pedagogico, scientificità pedagogica

La Pedagogia come scienza del pedagogo professionista

1. Contesti

Se può darsi un motivo di autoidentificazione della storia sofferta e poliedrica della pedagogia, questa appartiene probabilmente alla costante riflessione identitaria che da sempre la accompagna, lungo stagioni più o meno consapevoli o votate ad un'azione di scavo ed analisi che ne ha marcato la vicenda secolare. Alla pedagogia pertiene una costitutiva vocazione alla critica autodefinitoria, dai tratti certamente ontologici. Tralasciando i significati di alto profilo assiologico e storico già espressi nei paradigmi della *politeia* e *paideia*, che in Aristotele non mancano di considerare il profilo di quel sapere che si definisce come politica-educazione, ma non di meno al variegato ragionamento sulla destinazione educativa del pensiero dei grandi Padri della Chiesa e di quella filosofia teologica intrisa di pedagogismo che fu la *scolastica*, sempre rimanendo entro i confini a noi noti, della cultura occidentale, non mancano contributi in tal senso. In Comenius, J. Dewey, M. Montessori, M. Debesse, G. Mialaret, Clause, sono presenti riflessioni e proposizioni teoriche sull'esistere della pedagogia che si iscrivono direttamente nell'epistemologia.

Tenendo sullo sfondo i mutamenti di paradigma che dalla fine dell'Ottocento hanno connotato “un nuovo modo di concepire la scienza, il pensiero scientifico e le conseguenti rivoluzioni”, traspare il “ritardo verificatosi in Italia, da parte della stessa pedagogia scientifica, nel recepire e nel confrontarsi con i nuovi modelli epistemologici” (Fornaca, 2008). La criticità, in realtà, non si è mai sopita come testimoniano le pur divergenti teorizzazioni espresse per tutto il '900, includendovi le posizioni nullificatrici di Gentile e dei suoi epigoni idealisti italiani, a fronte di quelle invece propositive di S. De Giacinto, L. Borghi, F. De Bartolomeis, A. Visalberghi, T. Hùsen, G. De Landsheere, di molta pedagogia tedesca e nord-europea, per giungere al noto ed ampio dibattito degli anni '70 condotto da A. Granese e G. M. Bertin.

Anticipata da F. Bertoldi, S. Chiari, A. Fabi, N. Filograsso, R. Fornaca, R. Massa, L. Trisciuzzi, ed altri, una nuova stagione ha preso corpo sul fi-

nire del '900, sotto la spinta di molteplici lavori (L. Bellatalla, F. Blezza, S. Calaprice, F. Cambi, M. Corsi, A. Criscenti, P. Crispiani, G. Dalle Fratte, E. Frauenfelder, I. Loiodice, U. Margiotta, L. Mortari, P. Orefice, B. Rossi, C. Xodo), nonché da alcuni odierni sviluppi (L. Cadei, F. d'Aniello, L. Fabbri, A. Porcarelli), a conferma che la pedagogia oggi è maggioritariamente *epistemologia pedagogica*, ricongiungendo la propria *ontologica vocazione* alle urgenze che la pressano sui piani professionali, culturali, giuridici, occupazionali.

Appaiono alcuni consolidamenti potremmo dire istituzionali, nel senso della “pedagogia istituzionale”, sui quali si rileva oggi ampia convergenza ed una qualche appartenenza alla tradizione:

- L'autonomia disciplinare della pedagogia e del suo statuto epistemologico.
- Le autentiche relazioni disciplinari, in luogo della separatezza o dell'ancillarità.
- Le figure professionali pedagogiche, ad oggi indicabili in: Docente, Educatore sociale, Educatore socio-sanitario, Pedagogista.
- La formazione universitaria.
- La collocazione apicale e professionistica del Pedagogista.

Si tratta di assunti che tendono a definire il *proprium* della pedagogia e, pertanto, il *differenziale pedagogico* (Xodo, 2017) che ne rende riconoscibili i tratti specifici e quelli condivisi in aree transdisciplinari. Si accede dunque ad un *Profilo Professionale del Pedagogista* recuperato dalla convergenza di una pluralità di fattori oggi nettamente riscontrabili o comunque ben consapevoli:

- le pratiche professionali;
- i percorsi formativi;
- i sistemi di certificazione;
- i saperi (piano epistemico);
- gli assetti scientifici (statuto epistemologico);
- i ruoli e le funzioni esercitati;
- i siti lavorativi;
- le forme giuridiche della professione di Pedagogista.

Si riconosce dunque una globale *maturazione istituzionale* dell'idea e delle manifestazioni del Pedagogista, quali si esprimono sul fronte scientifico ed in quello culturale più esteso, ad includere la più elevata considerazione civile e la crescente richiesta di servizi a tale figura, dunque un cer-

tamente favorevole *zeitgeist*, a fronte tuttavia di una insostenibile e dannosa assenza di riconoscimenti e di tutele giuridiche, espressione della più ampia assenza di un'accettabile politica delle professioni in Italia.

Alla storica domanda "Chi è il Pedagogista", intrisa di retorica per un verso e di attrazione per i luoghi comuni per l'altro, ed alla più composita interrogazione sull'*esistere pedagogico* (Bertolini, 1983), si oppongono discriminazioni ben più significative e di alto interesse professionale, inerenti l'*agire pedagogico*, dunque:

- quale differenziale con altre professioni;
- quali procedure diagnostiche o di analisi;
- quali procedure di ricerca;
- quali domini di azione;
- quali stili professionali.

Si configura dunque un *Profilo Professionale del Pedagogista* dai tratti autentici ed in radicale sinestesia scientifico-professionale rinvenibile in un oramai solido *esistere pedagogico professionale*.

2. Smarrimenti identitari

La condizione della pedagogia italiana nella modernità, messa a nudo principalmente negli anni '70 dall'intenso dibattito condotto da Granese e Bertin sulle pagine di *Scuola e Città*, ma non di meno dalle denunce della "fine della pedagogia", pretestuose ad un rilancio in senso piuttosto innovativo, attivate da R. Massa (1988, 1990, 1997), tradisce almeno due ampie criticità avvertite dagli osservatori più attenti e dotati di corposi significati e di consapevolezza della prospettiva storica e teorica. La rincorsa alla scientificità della pedagogia ha impegnato molti autori, a partire dai positivisti fino allo scavo di M. Montessori, per giungere alle elaborazioni di L. Borghi, F. De Bartolomeis, D. Izzo, E. Frauenfelder, L. Trisciuzzi e molti altri, mantenendo una giusta pluralità di posizioni sullo stesso modo di concepire la scienza ed il mito del "metodo scientifico", una difformità di idee che, paradossalmente, intercetta quanto nello stesso periodo realizzava la filosofia della scienza in contesto occidentale.

Contemporaneamente, la pedagogia fu interessata dal moto più internazionale di disaggregazione in direzione della "Scienze dell'educazione", costruito dapprima presente in Dewey come nella letteratura francofona, che ha espresso in quegli anni il punto di maggiore sfilacciamento, fino alla soppressione dello stesso titolo di laurea ed ai relativi danni alla confi-

gurazione giuridica della professione. Quegli eventi, pur generati da uno storico smarrimento identitario e dalla ricerca di rinvigorismento scientifico, condiviso in Italia da molti autori, negli anni 70/80 posizionarono una fragile immagine epistemica della pedagogia e la frammentazione della relativa formazione. La pedagogia restò come una disciplina indistinta, separata dalle “educazioni” e dalle altre forme professionali, vagamente sospinta allo specialismo sub-disciplinare, inevitabilmente sottomessa all’invadenza di altre discipline come la psicologia e la sociologia. Il danno professionale fu netto, ed alla de-istituzionalizzazione della pedagogia coincise la *depersonalizzazione del Pedagogista* e resta motivo dello stato di disordine culturale, professionale ed accademico che permane ad oggi.

Se si fa eccezione per pochi ambiti di esercizio della pedagogia, come quelli inerenti la scuola e la famiglia, e con maggiore pertinenza il riferimento alla disabilità, giusta l’osservazione di Fornaca (2008, p. 44), si rileva una storica *distanza epistemica* tra la riflessione etico-sociologica e l’analisi delle pratiche educative nella loro complessità. Si osserva dunque un *esistere in tendenza parallela* (Crispiani, 2017), che solo negli ultimi decenni tende a ricomporsi anche sul fronte accademico e dei titoli di laurea (a partire dall’Università di Macerata che, per prima in Italia, recuperò la dichiaratoria di “Pedagogista” in un Corso di laurea magistrale tra il 2002 e 2003). Del resto, appartiene all’intera epistemologia contemporanea l’intensa *ricucitura epistemica* di quella generale e poliedrica diade che si tende a configurare come il teorico e l’agire. È dunque la stessa riflessività scientifica vocata a definire i saperi umani, che chiamiamo epistemologia generale, ad affermare una costituzionale *identità epistemica* onde *l’epistemologia oggi è l’epistemologia delle professioni*.

3. L’irruenza dei Bisogni Educativi

Un complesso intricato e scarsamente isolabile di fattori presenti nel vivere odierno, alle cui diffuse ed efficaci analisi socio-culturali rimandiamo¹, per gli effetti piuttosto pervasivi sugli stili di comportamento, di comunicazione e sui vissuti esistenziali di gruppi e di individui, è probabilmente all’origine di un processo di *dilatazione istituzionale del paradigma dell’educazione*. Le pratiche educative osservano infatti un progressivo am-

1 Ci piace indicare i raffronti di tematiche e di problematicità tra due connazionali polacchi come Z. Bauman e B. Siemienicky.

pliamento di dominio in un'estesa platea di servizi, liberando e concretizzando una *inattesa capienza* di ruoli e di funzioni che più avanti vengono qui declinati.

Per altro, l'esperienza diretta e molta documentazione testimoniano l'incremento di *Servizi alla Persona* oggi richiesti ed utilizzati a fronte di crescenti e diversificati *Bisogni Educativi* a carico di persone di ogni età e nelle più diverse situazioni vitali.

La condizione umana, con particolare riferimento alle fasce deboli o maggiormente esposte a criticità, quali l'infanzia, l'anzianità, il disagio, la diversità, la disabilità, la precarietà e la disoccupazione, esprime sacche di *vulnerabilità* psicologica ed evolutiva (Fermani, 2017), fragilità dei processi di adattamento, insufficienza delle competenze comunicative e relazionali. Non meno rilevante sembra proporsi un crescente fenomeno di non ottimali processi evolutivi, o di *crescita biologica* (Ulivieri, 2015, p. 4), oggi denunciati in età sempre più precoci dai genitori, in relazione agli sviluppi funzionali della motricità, del linguaggio, dell'organizzazione spazio-temporale, delle capacità coordinative in genere, riconducibili a condizioni disfunzionali di ordine qualitativo identificabili come disprassia, disturbi delle funzioni esecutive, disordini degli automatismi, disturbi prassico-motori, ecc.

La maggior frequenza di stati di disturbo, disabilità, menomazione, patologie invalidanti e di situazioni le più varie di svantaggio socio-culturale, unitamente all'allungamento delle prospettive di vita, schiudono e rendono urgenti servizi professionali di aiuto, in gran parte configurati in ambito sia pedagogico che sanitario, ma per lo più progettati e condotti in regime di pratiche educative (pratiche di abilitazione, riabilitazione, training, aiuto, potenziamento, orientamento), pertinenti agli esercizi vocationali di Educatori e Pedagogisti.

Dunque un universo di persone che nelle forme sia individuali che sociali esprimono la diversità, con insistenza oggi sottolineata come bio, neuro o socio-diversità, e che nei servizi educativi e scolastici può rendere il senso di un prorompente *vivaio di diversità* (Pavone, 2010, p. 7). Esse reclamano diffuse e variegate forme di *aiuto*, latamente intercettate dalle figure pedagogiche, come interpretazione dell'universale "logo" educativo, reso in filosofia, pedagogia e psicologia, come *relazione di aiuto*.

Costituiscono espressioni della richiesta di aiuto educativo:

- Attività di prevenzione allo sviluppo (motorio, percettivo, comunicativo e linguistico, spazio-temporale, relazionale, grafo-motorio, cognitivo, adattivo, ecc.).

- Valutazioni funzionali.
- Valutazione di condizioni evolutive non patologiche.
- Trattamenti educativi individuali (abilitazione, aiuto, potenziamento, rieducazione, riabilitazione, monitoraggio, sostegno, orientamento, training, mediazione).
- Servizi di aiuto e consulenza alla scuola: screenings diagnostici, prevenzione, accompagnamento, aiuto allo studio, mediazione scolastica, cura di protesi e sussidi, azioni formative integrative (laboratori, esperienze, specialismi, documentazioni).
- Servizi di aiuto a disabilità e fasce deboli.
- Servizi di orientamento ed accompagnamento al lavoro di disabili e fasce deboli.
- Servizi per la formazione motoria e sportiva.
- Assistenza allo studio.
- Training di potenziamento cognitivo e dello studio².
- Attività educative di gruppo.
- Orientamento scolastico e professionale.
- Orientamento alla vita.
- Conduzione e consulenza per attività motorie e sportive.
- Conduzione di servizi ludici.
- Conduzione di servizi culturali.
- Conduzione di musei e siti didattici, fattorie didattiche.
- Conduzione di servizi per la prima infanzia.
- Conduzione di servizi culturali e ricreativi per adulti ed anziani³.
- Conduzione di servizi per la pubblica lettura.
- Aiuto alla coppia.
- Aiuto alla gestazione e genitorialità.
- Servizi giuridici (Consulenze Tecniche, perizie, accompagnamenti, colloqui, ecc.)⁴.
- Servizi di consulenza e monitoraggio ad affidamenti e adozioni⁵.
- Servizi di assistenza e formazione per l'infanzia abbandonata, non-accompagnata, deprivata.
- Conduzione e direzione di Comunità sociali (case-famiglia, comunità...).

2 Ad es. la figura professionale del *Personal Tutor Studio*, cfr. www.centrostudiitard.it

3 Ambito della Pedagogia Geriatrica.

4 Ambito della Pedagogia Giuridica (Crispiani, 2010a).

5 Ambito della Pedagogia Giuridica.

- Servizi di orientamento e formazione di migranti.
- Servizi per il turismo⁶.
- Consulenza editoriale.

L'intenso fermento e la produttività progettuale dei *Pedagogisti sul campo* conosce motivazioni anche di natura strettamente contestuale, e talvolta in forma urgente, connesse ad una prevedibile *tensione inversamente diretta* che congiunge la criticità esistenziale di molte fasce di persone (precarietà, disagio, disturbi, disordini, vulnerabilità, deprivazione) con la richiesta di servizi di aiuto alla persona. *Bisogni Educativi e Servizi alla Persona* costituiscono pertanto vettori reciproci interessati da processi di complessificazione e di implementazione in domini scientifico-professionali certamente transdisciplinari ed a forte vocazione educativa, nei termini di prevenzione, analisi funzionale, trattamenti educativi, abilitativi, riabilitativi, training, monitoraggio, mantenimento, progettazione e cura di ambienti, sussidi, attività, ecc., con riferimento ad ogni età.

4. Ribaltamenti

Rendendo proiettiva l'analisi kuhniana delle dinamiche scientifiche e dei *corporate* scientifici, del resto confermate da studi sociologici e dalle indagini moriniane sui moti dei saperi odierni, si rileva che le *rivoluzioni professionali* generano *rivoluzioni disciplinari* invertendo una pre-moderna, o tradizionale, condizione di dipendenza della prassi dalla teorizzazione. Il fenomeno è riconosciuto in sede pedagogica a partire dalle prime consapevolezze sulla essenzialità dei temi dell'*agire didattico*, della *pedagogia clinica* e *professionale* ma, principalmente, nelle esperienze in ambito di disabilità, dove l'*agire professionale* funge da volano essenziale per i relativi saperi anziché derivare da essi.

Mutuando da W. K. Richmond, si registrano una serie di *esplosioni dell'educazione* dai significati concettuali e professionali prorompenti, essendosi dissolte talune *regolarities* della storia dell'educazione, il solo e limitativo riferimento all'infanzia, a scuola e famiglia, il primato gerarchico della teoria sulla pratica, l'idealità o astrattezza dei pronunciati (proposizioni concettuali), la primaria e compiaciuta forma espositiva letteraria e retorica, ecc. L'assetto odierno dell'esercizio delle professioni pedagogi-

6 Ambito della Pedagogia del Turismo (Curatola, 2012).

che rivela infatti mutamenti essenziali in diverse direzioni o vocazioni dell'educazione:

- a tutte le età;
- all'interezza della persona (ecologia);
- all'individualità (singolarità, personalizzazione, clinica);
- in ogni condizione umana;
- in ogni sede;
- sotto ogni cultura ed etica;
- per differenziati scopi formativi (culturali, lavorativi, sportivi, sociali);
- oltre l'unicità istituzionale di famiglia e scuola.

In ragione di tali *ribaltamenti*, il senso della “sfida pedagogica”, in più sedi illustremente evocato, appare nella sua primarietà di riflessione sulle proprie condizioni epistemologiche, quindi a ridefinire fattori del proprio statuto invertendo una storica debolezza connotativa della pedagogia. Molteplici motivi infatti possono giustificare, ad uno sguardo più prospettico, la forte e prolungata esposizione della pedagogia alla critica epistemologica e persino definitoria:

- La componente problematicista e/o criticista sempre compresa nelle matrici speculative ed etiche della pedagogia europea.
- La forte e perdurante permeabilità alle influenze ed ai monitoraggi di altre discipline, piuttosto che a fondate ibridazioni inter o trans-disciplinari.
- La frequente permeabilità alle “mode” lessicali e tematiche.
- Le reticenze, ambiguità e criticità con cui da sempre la pedagogia ha affrontato il tema della ricerca (Calvani, 2012; Calvani, Vivanet, 2014; Cottini, Morganti, 2015; Covelli, 2017; Crispiani, 2001, 2016; Mortari, 2007).
- La costante “oscillazione tra paradigmi teorici e approcci applicativi” (Cottini, Morganti, 2015).
- La storica insofferenza alla selezione lessicale (*polisemia allargata*).
- La storica latitanza della riflessione sulle professioni pedagogiche non di docenza.

Si tratta, tuttavia, di motivi dalla duplice valenza, dal momento che il ritardo definitorio costituisce, ad un tempo, una fertile condizione per la disponibilità alla continua ridefinizione di sé e dei propri tratti fondativi. Come, del resto, giustifica l'immagine di un *Pedagogista come professionista riflessivo*, benché formula sin troppo abusata nella sua elementarità concettuale, ma di sicuro interesse dal momento che rivela almeno due

fronti di riflessione. L'una esogena e contestuale, quale analisi e comparazione delle tendenze delle professioni in generale, ambito di sociologia, ergonomia, pedagogia del lavoro (d'Aniello, 2009, 2015a, 2015b; Rossi, 2005, 2008). L'altra endogena, di autoriflessività vissuta e scavata dai *Pedagogisti professionisti*, diremmo condotta empiricamente dagli empirici, con focus sul proprio quotidiano *agire pedagogico*.

Alle pratiche professionali ragionate pertiene la rappresentanza dell'agire e la riflessività che l'accompagna, pertanto lo stesso agire costituisce la fonte decisiva dell'*ontologia scientifica* della pedagogia. Naturalmente una riflessività ad alto spessore epistemologico ed etico-civile, ovvero di filosofia della scienza ed antropologica. Dunque osserviamo un mutamento di paradigma in direzione professionale, effetto dell'individuazione di una *epistemologia intrinseca all'agire professionale*, espressione del passaggio da una condizione di tradizionale distonia alla sintonia teorico-pratica, in una condizione di *dialogicità costitutiva*.

Appartiene agli stessi snodi concettuali un'ulteriore discriminazione di senso, qui solo enunciata, inerente gli istituti della *competenza* e della *pertinenza*, sponde dell'esprimersi di professioni e di saperi, in intima reciprocità, una diade irriducibile nella cui interdipendenza prende corpo l'agire professionale ma anche la denuncia di incongruenze normative, conflittualità, tensioni che, nel caso della pedagogia e delle professioni pedagogiche conosce, oggi in Italia, il punto più basso di definizione giuridica, ovvero l'assenza.

5. La fonte primaria: i Pedagogisti sul campo

Percependo la diade oppositiva posta tra la tradizionale relazione gerarchica "dalla teoria all'agire professionale" (di educatori, insegnanti, genitori) ed il più recente ribaltamento in una logica di "radicale interattività tra i due vettori", in un comune "terreno epistemologico", ma anche "pianura paludosa" (Fabbri, 2008), figlia delle epistemologie del '900 ed esaltata dalla cultura complessista, si perviene ad una sostanziale *rivoluzione dell'esistere pedagogico* che ne stressa l'originaria concettualità di azione eticamente e logicamente idealizzata (preconcettualizzata, idealmente prefigurata, astratta e generalizzabile).

In sua vece, il protagonismo di Educatori e Pedagogisti ha *costruito* (nel senso costruzionista/costruttivista delle scienze cognitive e socio-culturaliste) *pratiche professionali* mirate ai bisogni educativi ed alla loro poliedrica fenomenologia, generate sul piano esperienziale più che sperimentale⁷, di cui sono testimonianza le straordinarie realizzazioni in sede di di-

sabilità e di diversità, in genere operate principalmente da medici-pedagogisti (Itard, Seguin, Pizzoli, De Sanctis, Decroly, Konig, Korczac, Montessori, Descoudres, Pikler, Milani Comparetti, Zappella ed altri) (Bocci, 2011, 2016; Crispiani, 2001, 2016; Lascioli, 2007). L'istituto delle pratiche esprime molto bene l'integrato divenire di procedure e competenze provate, consolidate, controllate e rilanciate nelle sedi della quotidianità ed in ogni condotta. Una forte storicità connota dunque l'agire professionale del Pedagogista, in aderenza all'empiricità di situazioni reali, spurie, diverse, avverando pertanto quella funzione di *acceleratore del pensiero* che appartiene all'agire, che rende le pratiche professionali volano privilegiato della teorizzazione.

Il Pedagogista è spesso teorico di se stesso, conduttore di riflessione epistemologica, poiché oggi *l'epistemologia è l'epistemologia delle professioni*, processo che in pedagogia, per i noti ritardi di autonomia, si genera talvolta in forma disorganica o episodica, in sedi reciprocamente impermeabili a quelle della ricerca e della teorizzazione.

Il Pedagogista sul campo opera spesso in solitudine teorica, in alta contestualità storica, in incerto autoriconoscimento o autoaccreditamento, perpetuando una condizione di smarrimento identitario e di conseguente insufficiente valorizzazione sociale e politica.

Di nuovo la pedagogia rivela costituzionale incoesione prassico-teorica che solo in tempi recenti esprime consapevolezza, seppur in forme ancora critiche come quelle ancorate ad un improbabile sperimentalismo classico, o ad un non unitario senso dell'Evidence-Based Education⁸, per diverse

7 Lo "sperimentalismo" è qui riferito correttamente nel senso galileiano, tale che rivela la propria incongruenza con la irriducibile complessità dei fenomeni del comportamento umano e dei processi educativi. Con ciò si differenzia da altri pronunciamenti sul senso dello sperimentalismo, ad es. in J. Dewey di *Democrazia e educazione*.

8 Il paradigma del *Evidence-Based Education*, anch'esso di provenienza extra-teorica (dalla medicina), pur corrispondendo ad una opzione culturale e professionale in direzione della necessaria piattaforma esperienziale ed affidabile delle informazioni sui fenomeni in analisi, non risolve le ambiguità concettuali del principio/etichetta della *evidenza*. Essa appare inevitabilmente disviante per la propria semantica, poiché rimanda all'assunzione certa del dato comportamentale, come da cultura sperimentalista classica ed empirista, atto gnosico primario e decisivo della cultura empirico-sperimentale, preventivo della successiva elaborazione statistica del suo manifestarsi. Lo svolgimento logico e procedurale del paradigma EBE, nelle ottime ricostruzioni di Calvani, Cottini, Morganti, Slavin, volgono in realtà ad una riproposizione del luogo dell'*evidenza* nei termini del riscontro statistico, della comparazione, della sintesi, della meta-analisi ovvero valori propri della conoscenza qualitativa e sociale.

sue contraddizioni o limitazioni di campo, o nelle plurali pieghe della pedagogia in assetto professionale. Al pedagogista sul campo ed alla sua spinta costruttivista, da vero *project professional* (project educator, trainer, therapist, conductor, evaluator, ecc. – Crispiani, 2017b), autore di un *design formativo* (Frauenfelder, 2008), pertiene una reciprocità esistenziale con le sistemazioni teoriche, affinché la scienza pedagogica possa configurarsi in un vero regime autonomo ed autentico, come *pedagogia in proiezione professionale*, a partire da un insopprimibile *engagement* innovativo (Corbi, Sirignano, Oliverio, 2008), necessario esercizio per cui *la pedagogia studia cosa fanno i pedagogisti*.

6. Tendenze scientifiche

Tensioni complesse – per riprendere la bella intuizione di J. Delors – accompagnano i saperi e le professioni nei tempi odierni in una condizione di pluralità e di criticità costitutive (globale-locale, soggettivo-oggettivo, semplice-complesso, ecc.), tali che riecheggiano nelle scienze del comportamento in generale e nella pedagogia nella sua ancora disomogenea manifestazione di teoria e di professione.

Indubitabile “la crisi della Pedagogia ereditata dal Novecento” e la “fase di rifondazione disciplinare” (Orefice, 2009, p. 27), nell’insieme vi cogliamo un processo di emancipazione epistemico ed epistemologico, consistente nell’invigorimento e nella maggiore socializzazione dei saperi pedagogici, quindi della loro credibilità. Ad un tempo si riscontra la crescente consapevolezza di convenire meglio le opzioni di stato della stessa pedagogia, che definiamo “statuto epistemologico”, e che riguarda la migliore individuazione del dominio di lavoro, delle relazioni con le altre discipline, del linguaggio, dei processi di ricerca, delle declinazioni professionali, ecc.

Conveniamo con quanti ritengono insufficienti le risposte che la “modernità” ha fornito a domande sull’oggetto di studio e sugli scopi della pedagogia, e riconosciamo la necessità di osservare la moriniana riforma del pensiero in ambito pedagogico, generata dai Pedagogisti sul campo e da non molti teorici accademici.

Si tratta di un processo di emancipazione della pedagogia, azionato e sospinto principalmente dall’incremento dei bisogni formativi, quindi delle pratiche e dei servizi educativi, che ad oggi consente di isolare taluni indicatori rifondativi inerenti le strutture ed i processi del pensiero pedagogico, in tal senso *tendenze scientifiche*.

- Una spinta ontologica essenziale, come assertiva vocazione all'autodeterminazione come scienza, nel senso critico e plurale dei saperi scientifici e delle loro naturali tensioni.
- La ridefinizione del proprio “oggetto di studio”, meglio indicabile come “dominio di lavoro”, non più riducibile alla sola educazione come processo astratto, ideale e generale, ma in favore di un sapere pedagogico che ricomprende e pone in centrale postazione l'indagine sui processi di sviluppo umano, quindi lo sviluppo biologico, psichico, adattivo, ecc., come ovvio riscontro delle accelerazioni scientifiche che il '900 ha prodotto in materia di comportamento, di neurobiologia, neuropsicologia, neuro-bio-pedagogia. La *svolta di dominio* è principalmente consapevole negli assunti fondativi di pedagogie sensibili alla neurobiologia (A. Fabi, N. Filograsso, E. Frauenfelder, L. Trisciuzzi), della “pedagogia clinica” (Crispiani, 1999, 2001, 2008), della “clinica della formazione” (Massa, 1990, 1997), della “neuropedagogia” (E. Frauenfelder, F. Fabbro, M. Sibilio, P. C. Rivoltella) ovvero come “scienza della formazione” orientata al “processo formativo umano” (Orefice, 2009, p. 29).
- La consapevole estensione delle relazioni disciplinari, dal modello *inter* alla più sostanziale *transdisciplinarietà*, come dinamica indicata da Morin nella parziale sovrapposizione di saperi, dotati di *confini deboli*, già perseguita dalla Pedagogia clinica e dalle opzioni in direzione della bio-pedagogia o della neuropedagogia sopra richiamate.
- La crescente declinazione in ambiti scientifico-disciplinari oltre quelli di tradizionale pertinenza (scuola, famiglia, disabilità): pedagogia giuridica, del potenziamento cognitivo, dello sport, del turismo, del lavoro, della formazione professionale, del tempo libero, dell'alimentazione, della coppia, del gioco, delle comunità sociali, ecc.
- La maggiore propensione alla ricerca su basi empiriche e con accreditamenti sociali (di riscontri comparativi, contestuali, intersoggettivi, ecc.).
- La tendenza “positiva” della pedagogia e dell'educazione ad affrontare i problemi della formazione come riedizione degli storici paradigmi dell'*educabilità* e dell'*ottimismo pedagogico*, in luogo di atteggiamenti o posizionamenti solo prospettici, rinunciatari, dispensativi o deleganti.
- L'emersione di una crescente autonomia lessicale rinvenibile nell'agire quotidiano, nella letteratura e nei glossari autoctoni, oggi redatti da più autori.
- La crescente analisi e costruzione di tecniche e tecnologie/pratiche per i processi educativi.
- La consapevole estensione di campo degli interessi, all'interezza della

persona (modelli bio-psico-sociale o bio-psico-operante), ad ogni fase della vita e ad ogni situazione vitale.

- Lo sviluppo di analisi meta-pedagogiche e di meta-professionalità, come riflessione sull'*esistere pedagogico professionale*.

Teoria e prassi, pedagogia e professioni pedagogiche tendono ad intensa sinergia e danno luogo ad un *unico epistemico*, orientato specularmente alle storiche forme di ancillarità extra-disciplinare per un verso, ed a gerarchie di senso per l'altro, dunque un sapere pedagogico autentico e transdisciplinare che coincide con la professione pedagogica e ne comprende i mutamenti, le declinazioni, le connessioni, gli sviluppi e le criticità consentendo l'accesso ai due livelli di definizione socializzata della professione: il *Profilo Generale del Pedagogista* e le *Carte Professionali del Pedagogista*.

7. Tendenze professionali

7.1 Condizioni e dinamiche

Del pari alle tecniche ed alle tecnologie il cui principale connotato odierno è l'evoluzione, le professioni interpretano una pressante spinta di adattamento sia ai problemi formativi tradizionali, che a quelli di nuova generazione (Bisogni Educativi, Servizi Educativi), operando una costante *rivoluzione scientifico-professionale*. Non meno intensi sono i mutamenti di contesto, di natura economica, politica o giuridica, ma anche di competizione/concorrenza, che giustificano all'analisi ergonomica l'attivazione di poliedriche e talvolta contraddittorie *dinamiche professionali*, a carico delle consuetudini e degli stili d'azione.

Scienze del lavoro, come bio-pedagogia, pedagogia, psicologia e sociologia, ci consegnano l'immagine di un sistema lavorativo in continua trasformazione e motivo di sollecitazione costante delle professioni all'adattamento (A. Costa, F. d'Aniello, L. Fabbri, B. Giovanola, D. A. Schön, J. Rifkin, B. Rossi, R. Sennet, G. Tacconi, C. Xodo). Una serie di dinamiche professionali accompagnano l'esistere delle professioni intellettuali oggi, stressandone lo stato emotivo e relazionale, chiedendo assertività e capacità di adattamento, nella suggestiva prospettiva di un *homo col-laborens* (d'Aniello, 2015). Tali tensioni indichiamo in:

- Mutamenti delle professioni.
- Obsolescenza di professioni.

- Emersione di nuove professioni.
- Logoramento dell'idea delle "professioni forti".
- Nuove relazioni tra le professioni.
- *Deregulation* formale di molte professioni.
- Inedita "unicità" di alcuni problemi professionali.
- Provenienza "non-formale" o "informale" di molte professioni.
- Comparsa di professioni specialiste sul lavoro e sulla professionalità.
- Richiesta di alta professionalità.
- Certificazione progressiva delle professioni e delle competenze.
- Pluralità di accessi alle medesime professioni.
- Incremento delle professioni non materiali.
- Declino delle professioni totalmente individuali.
- Diffusione delle Organizzazioni professionali.

Ulteriori moti innovativi appartengono alla scarsa presa teorica (inadeguatezza e/o obsolescenza) di sistemi di analisi atomistica, o parcellare, delle competenze umane, residuo di visioni associazioniste ed elementiste del comportamento umano, alla maniera behaviouristica o gerarchico-tassonomica, con pretesa di scomporre in sezioni il pensiero e l'agire intenzionale. In tal senso il superamento della distinzione e separazione tra competenze diversamente classificate in letteratura come in Documenti internazionali⁹, ripetendo una banale discriminazione tra conoscenze, competenze e abilità, espressione di vecchie logiche tassonomiche ed improprie in riferimento alle prestazioni intellettuali.

7.2 *Lo stato professionistico*

La professione di Pedagogista, come gran parte degli altri profili professionali, si declina oggi in contesti meno regolati e più esposti ad una generale connotazione di liquidità, complessità, decisionalità sollecitata dal dominio delle tendenze di mercato, dei sistemi di accreditamento della precarietà e flessibilità. Permangono tuttavia connotati ben riferibili alla condizione del professionista, nelle cui espressioni il Pedagogista appartiene in modo sempre più coerente per effetto di fattori culturali e di conduzio-

9 Quadro Europeo delle Qualifiche (QEQ), Referenziazione Nazionale delle Qualifiche dell'*European qualifications frame work* assunta dal Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, dal MIUR, dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri, dall'ISFOL.

ne dei ruoli che egli interpreta e vive in una forma consapevole, secondo un “saper essere” proprio dello “status” professionistico. Egli infatti assume valutazioni e decisioni in sintesi concettuale tra le linee teoriche generali e le valutazioni contestuali, alla maniera del pensiero complesso e del suo distendersi tra quadri teorici generali e casi specifici/individuali, tra “grandi numeri” e “piccoli numeri”, per usare la nota diade di I. Stengers (Stengers, 1985).

Confermando le analisi della più recente epistemologia delle professioni, i cui paradigmi si sono diffusamente espressi anche in riferimento alle figure pedagogiche (G. Cerini, L. Fabbri, B. Rogoff, D. A. Schon, E. Wenger), quella del Pedagogista volge dunque a declinarsi come:

- prestazione intellettuale;
- fondata su riconosciute competenze di base;
- capace di valutare le situazioni, i casi, le singolarità;
- progettuale di situazioni ed interventi;
- decisionale con autonomia di giudizio;
- responsabile del proprio agire;
- latore di atti pubblici;
- ricompreso in elenchi professionali;
- regolato da concorrenza e confronto sociale;
- orientato a quadri civili e deontologici.

Nel segno della complessità, il Pedagogista esercita comunque il sapere pedagogico in posizione di “specialista” o di “decisore apicale”, in alta convergenza di competenze e di progettualità, nelle vesti di un *project professional*, conduttore di molte azioni e situazioni (*multitasking*) nei *Servizi alla Persona orientati alla Relazione di Aiuto*.

Ciò ha richiesto una risoluta emancipazione culturale e identitaria, intraprendenza ad accettazione delle sfide, a fronte degli indugi o delle dispersioni accademiche, generando un protagonismo sul campo del Pedagogista, testimoniato dall’elevata quantità di Pedagogisti liberi professionisti, specialisti in servizi cooperativi, associativi, di associazioni professionali (ad oggi almeno sette), di studi associati, di servizi pedagogici esternalizzati in scuole, centri sociali, centri clinici, ecc.

7.3 *Lo Statuto autentico*

Una complessiva *maturazione di Statuto* fronteggia pertanto l’instabile contesto tecnologico e mercantile e la pochezza di politiche delle profes-

sioni. Unitamente alle maturazioni della scienza pedagogica e dell'agire professionale pedagogico, la pervicacia di Pedagogisti e di associazioni di Pedagogisti è all'origine di una composizione dei saperi e delle pratiche che, a partire dal precursore per eccellenza Jean Marc Gaspard Itard, fino ad oggi, ha dato corpo ad un visibile *Statuto Epistemologico della Pedagogia professionale*. In essa oggi rinveniamo infatti, sufficientemente soddisfatti, gli indicatori costitutivi dello Statuto di una scienza, in quanto sapere e pratica professionale.

Costituiscono i principali *Indicatori di Statuto della Pedagogia professionale*, il convenuto significato e riconoscimento di:

- *Dominio di lavoro*: ambito di indagine e di azione inerente l'educazione o la formazione secondo le accezioni di tali termini, con odierna polarità sul concetto di "Relazione di Aiuto".
- *Fini e scopi*: la conoscenza dei processi di educazione o formazione, della loro progettazione, attivazione, valutazione, ecc. e la formazione di pertinenti professionisti o educatori familiari.
- *Tradizione di riferimento*: millenaria riflessione e narrazione dell'educazione (allevamento, istruzione, formazione) della persona, del cittadino e delle genti.
- *Quadro concettuale istituzionale*: quadro minimo condiviso di concetti sull'educazione/formazione.
- *Letteratura e fonti di pertinenza*: antichissima ed estesa letteratura ed oralità sull'educazione/formazione.
- *Definizioni e linguaggio autentici*. Con ritardo e disomogeneità, la Pedagogia si dota di un linguaggio socializzabile e di definizioni di paradigma (assunti, proposizioni, didascalie). Costituisce l'indicatore più critico dello Statuto.
- *Relazioni disciplinari*. Con ritardo e disomogeneità, la Pedagogia conduce relazioni aperte con le altre discipline e professioni in senso *inter* o *trans* disciplinare. Indicatore critico dello Statuto.
- *Procedure di ricerca*. Consapevoli e diffuse riflessioni critiche sulla teoria della ricerca e sul senso della scientificità in ambito pedagogico.
- *Pratiche professionali*. Consapevoli pratiche (stili, tecnologie, procedure, maestrie, expertise).
- *Figure professionali di pertinenza*. Universale e progressivo incremento di professionisti dell'educazione/formazione: Educatori, Docenti, Pedagogisti, Terapisti, Trainer, Orientatori, Mediatori, Valutatori, Formatori, Abilitatori, Gestori/Direttori di servizi, ecc.
- *Riconoscimento sociale e valore economico*. La richiesta e la valorizzazione economica dei servizi professionali del Pedagogista.

- *Linee per la formazione.* In sedi pubbliche o private, universitarie e post-universitarie sono attivi sistemi per la formazione, specializzazione e certificazione delle figure pedagogiche.

8. Ruoli e funzioni

Lungo un processo discontinuo e disomogeneo, marcato da differenze territoriali, da stagioni di interessi e da altre condizioni, i Pedagogisti esercitano funzioni ed interpretano ruoli socialmente sempre più riconoscibili in molti ambiti dei servizi alla persona. Si tratta di sistemazioni talvolta consolidate e ben definite, ad uno stadio maturo, ed altre in via di attestazione, con ampi margini di precisazione, ad uno stadio iniziale o precario. Forme professionali a volte diffuse ma anche molto minoritarie o solitarie che, tuttavia, conoscono un processo positivo di progettazione costruttiva, espressione dei naturali processi biologici e culturali di *differenziazione*. Per tale motivo, in pedagogia come nelle altre professioni intellettuali, le azioni di descrizione e classificazione saranno sempre in regime di provvisorietà e di costante processualità, onde l'idea che all'*Educazione come processo* corrisponde un *Pedagogista in processo*.

La conoscenza diretta, attraverso le associazioni professionali, ci consente di assumere, ad oggi, una ragionata lista dei ruoli interpretati dal Pedagogista:

- Pedagogista della famiglia.
- Pedagogista della coppia.
- Pedagogista giuridico.
- Pedagogista scolastico.
- Pedagogista della gestazione e della maternità.
- Pedagogista geriatrico.
- Pedagogista della motricità.
- Pedagogista dello sport.
- Pedagogista interculturale.
- Pedagogista del turismo.
- Pedagogista della salute.
- Pedagogista nei centri di riabilitazione.
- Pedagogista terapeuta di patologie/sindromi.
- Pedagogista specialista dei disordini funzionali.
- Pedagogista specialista di condizioni di disadattamento e disagio.
- Pedagogista mediatore.
- Logopedagogista esistenziale.

- Pedagogista dell'alimentazione.
 - Pedagogista coordinatore di servizi per la prima infanzia.
 - Pedagogista di centri e di comunità di accoglienza.
 - Pedagogista di comunità sociali.
 - Pedagogista del lavoro.
 - Pedagogista orientatore scolastico e del lavoro.
 - Pedagogista delle Risorse Umane.
 - Pedagogista delle emergenze.
 - Pedagogista editoriale.
 - Pedagogista dell'educazione alla salute.
 - Pedagogista nella Dirigenza scolastica.
 - Pedagogista responsabile di servizi formativi.
 - Pedagogista del gioco e dei servizi ludici.
 - Pedagogista della promozione culturale.
 - Pedagogista formatore/docente di pedagogia.
- Crispiani, 2001, 2008, 2010, 2017*

Anche il livello di esercizio di tali ruoli nelle sedi pubbliche o private conosce differenziazioni, o piani gerarchici di responsabilità, corrispondenti alle forme di organizzazione del lavoro ed alla credibilità che la Comunità o la dirigenza attribuiscono al Pedagogista. Si tratta di assetti professionali non privi di criticità ed insufficienze definitorie, in attesa di migliore sistemazione concettuale e normativa, soprattutto quando incrociano le medesime inadeguatezze a carico di profili contigui a partire dagli Educatori e dalla pluralità di figure similari (Terapisti, Trainer, Tutor, Mediatori, Conduttori, Counselor, ecc.) che danno luogo a distinzioni e sovrapposizioni non sempre percepibili.

Non mancano ovviamente contrasti con altre figure scientificamente prossime, in genere molto più forti e tutelate, rendendo conflittuale e disomogeneo il territorio dei servizi alla persona. In tale contesto, e nelle plurali sedi (pubbliche, private, di enti, cooperative, associazioni, studi associati, studi libero-professionali), i Pedagogisti interpretano un crescente adattamento alle richieste di servizi educativi in senso lato, per ogni età ed ogni condizione umana, mostrando alta capacità di leggere gli sviluppi dei bisogni e dei servizi, prontezza nell'elaborazione di strategie d'azione. Insospettabili progettualità ed innovazione di competenze e tecnologie sono liberate dai Pedagogisti che, pertanto, testimoniano autonoma propositività, un lavoro di riflessione e di conoscenza che si costruisce unitamente all'agire, nei modi dell'*unico epistemico*.

Ad oggi si registrano funzioni pedagogiche di:

- a. Operatore, Educatore, Trainer, Terapista, Tutor, incaricato di servizio, orientatore, ecc.
- b. Specialista.
- c. Coordinatore di servizi.
- d. Direttore di servizi.
- e. Dirigente di servizi.
- f. Responsabile di servizi.
- g. Consulente specialista.
- h. Progettista di azioni professionali e di servizi.

9. Criticità ed emergenze

Nella processualità che qualifica l'esistere pedagogico odierno trovano ragioni motivi critici di ordine concettuale e di condizione sociale alla stessa maniera dei saperi complessi e delle professioni meno definite e garantite sul piano giuridico. Ciò insiste in Italia, malgrado il contesto di discreto *welfare* e di buona cultura dei diritti della persona, su una condizione di immobilismo delle politiche sulle professioni e di lontananza dalle tendenze comunitarie orientate ai valori della pluralità professionale e delle rappresentanze, della tutela e della scelta del cliente, della certificazione delle competenze. Resta infatti una netta differenziazione tra le professioni *ordinate*, dotate di regole, tutele e poteri di autodeterminazione, a fronte di professioni parzialmente *regolamentate*, per effetto della Legge 4/2013 (la legge, in realtà, regola le Associazioni professionali) prive di *audit* nelle sedi politiche ed amministrative, quindi di tutele e di accreditamenti.

Una forte discontinuità traspare tra il *Dominio di lavoro* del Pedagogista ed il suo *Dominio giuridico*, tale da rendere urgente la soluzione della *questione del Pedagogista*, sollevata oramai in sedi sia scientifiche che politiche.

Privi di riconoscimento giuridico sono atti ed eventi che in forma poliedrica premono sui diversi versanti in relazione alla figura del Pedagogista:

- Norme di accesso alla professione.
- Certificazione.
- Formazione post-laurea.
- Configurazione fiscale (codice IVA inesistente).
- Definizione delle pertinenze.
- Definizione del valore giuridico degli Atti professionali (relazioni, perizie, valutazioni).

- Tutela di settori professionali definiti pedagogici (ad es. il “coordinamento pedagogico” nei nidi e nelle Comunità sociali).

In trend positivo paiono invece costrutti concettuali tradizionalmente deboli, dianozi richiamati, oggi osservabili nella spinta riflessiva ed operativa dei Pedagogisti sul campo, ed ineriscono la ricerca, la documentazione, la selezione del linguaggio, la tendenza alle proposizioni (asserti, corollari, formule, locuzioni), la ricerca di validazioni sociali (comparazioni), l'estensione del dominio di lavoro, l'assunzione di responsabilità, la pubblicità degli atti e servizi, ecc.

Sostengono tali spinte emancipative alcuni paradigmi o quadri teorici ad elevata ricaduta sull'agire professionale, presenti e teorizzati come pedagogia clinica, bio-pedagogia, neuro-pedagogia, educazione come cura, pedagogia positiva, pedagogia evidence-based, pedagogia cognitiva/cognitivista, pedagogia narrativa, ecc.

Il sapere pedagogico, così variegato e percorso da riflessività, in realtà rilancia la capacità di comprendere e modificare la realtà di esistenze individuali o di gruppi sulla scorta di rinnovate pratiche di ricerca, validazione, sintesi, riscontri sociali, interpretazione, realizzazione tecnologica che ne fanno, piuttosto, un sapere in progress, protagonista della propria *rivoluzione scientifico-professionale*.

Bibliografia

- Bellatalla L. (2009). *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*. Roma: Anicia.
- Bertolini P. (1983). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biagioli R. (2003). *L'orientamento formativo*. Pisa: ETS.
- Bleza F. (2001). *Pedagogia della vita quotidiana*. Cosenza: Pellegrini.
- Bleza F. (a cura di) (2009). *Pedagogia della prevenzione*. Torino: S.I.Pe.M.
- Bocchi G. L., Ceruti M. (a cura di) (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Bocci F. (2011). *Una mirabile avventura*. Firenze: Le Lettere.
- Bocci F. (2016). I medici pedagogisti. Itinerari storici di una vocazione educativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV, 1, pp. 25-46.
- Boffo V. (2011). *Relazioni educative tra comunicazione e cura. Autori e testi*. Milano: Apogeo.
- Cadei L. (2005). *La ricerca e il sapere per l'educazione*. Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- Calaprice S. (2010a). *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*. Bari: Laterza.
- Calaprice S. (2010b). *La pedagogia penitenziaria, l'educatore e il coordinatore*

- pedagogico. In P. Crispiani (a cura di), *Pedagogia giuridica* (pp. 98-115). Bergamo: Junior.
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani A., Vivanet G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *ECPS Journal*, 9, pp. 127-146.
- Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di) (1995). *I saperi della pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F., Fratini C., Trebisacce G. (a cura di) (2008). *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi*. Pisa: ETS.
- Corbi E., Sirignano F. M., Oliverio S. (a cura di) (2008). *L'engagement pedagogico*. Napoli: Liguori.
- Corsi M. (1997). *Come pensare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale*. Roma: Carocci.
- Covelli A. (2016). La Ricerca dell'evidenza in Pedagogia Speciale: questioni epistemologiche e metodologiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, pp. 45-56.
- Criscenti A. (2010). Devianza minorile: prevenzione, responsabilità e azione formativa. In P. Crispiani (a cura di), *Pedagogia giuridica* (pp. 55-96). Bergamo: Junior.
- Crispiani P. (1999). *Itard e la pedagogia clinica*. Napoli: Tecnodid.
- Crispiani P. (2001). *Pedagogia clinica*. Bergamo: Junior.
- Crispiani P. (2008). *Pedagogia clinica della famiglia con handicap*. Bergamo: Junior.
- Crispiani P. (2004). *Didattica cognitivista*. Roma: Armando.
- Crispiani P. (a cura di) (2010a). *Pedagogia giuridica*. Bergamo: Junior.
- Crispiani P. (2010b). La questione del pedagogista. In S. Ulivieri, F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Cultura e professionalità nella società complessa* (pp. 143-160). Firenze: University Press.
- Crispiani P. (a cura di) (2016). *Storia della pedagogia speciale*. Pisa: ETS.
- Crispiani P. (2017a). La pedagogia clinica e le professioni educative. In C. Xodo, A. Porcarelli (a cura di), *L'educatore. Il "differenziale di una professione pedagogica*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Crispiani P., Palmieri E. (2017b). *Champion Pressing*. Chiaravalle: Istituto Itard.
- Curatola A. (2012). *Oltre le barriere. Verso una pedagogia del "turismo inclusivo"*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- D'Alessio C. (2017). Aspetti epistemologici nella ricerca empirica in educazione. Un approccio critico-euristico. In L. Ghirotto (a cura di), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione, Teorie e metodi della ricerca in educazione* (pp. 412-419). ATTI Convegno SIPED. Bologna.
- d'Aniello F. (2009). *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- d'Aniello F. (2015a). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Fano: Aras.
- d'Aniello F. (2015b). Educazione e lavoro. Riflessioni pedagogiche sulle trasfor-

- mazioni post-fordiste del lavoro produttivo. In S.S. Macchietti, F. d'Aniello (a cura di), *Parole e questioni dell'educazione*. Fano: Aras.
- Dalle Fratte G. (2004). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione. Per una riscoperta dell'agire educativo*. Roma: Armando.
- De Giacinto S. (1977). *Educazione come sistema*. Brescia: La Scuola.
- Dellabianca M. P. (2009). *Il pedagogista. Ambiti professionali e competenze*. Bergamo: Junior.
- De Michelis M., Leghissa G. (a cura di) (2008). *Biopolitiche del lavoro*. Milano-Udine: Mimesis.
- Fabbri L. (2005). Pluralità di attori e comunità di pratiche. Tra cambiamento organizzativo e sviluppo professionale. In B. Rossi (a cura di), *Sviluppo professionale e processi di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbro F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue*. Roma: Astrolabio.
- Fornaca R. (2008). Leonardo Trisciuzzi e la pedagogia scientifica. In F. Cambi, C. Fratini, G. Trebisacce (a cura di), *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi* (pp. 41-58). Pisa: ETS.
- Frauenfelder E. (1983). *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder E. (1986). L'improponibile frontiera tra eredità ed ambiente in educazione. In A. Granese (a cura di), *Destinazione pedagogia*. Pisa: Giardini e Stampatori.
- Frauenfelder E. (1994). *Pedagogia e biologia*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder E. (2008). Suggestioni bioeducative per una ingegneria pedagogica. In F. Cambi, C. Fratini, G. Trebisacce (a cura di), *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi* (pp. 89-115). Pisa: ETS.
- Lascioli A. (a cura di) (2007). *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Lojodice I. (2010). I professionisti della formazione tra riconoscimento sociale e professionalità competente. In S. Ulivieri, F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Cultura e professionalità nella società complessa* (pp. 224-236). Firenze: University Press.
- Margiotta U. (a cura di) (2011). *La pedagogia scienza prima della formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Massa R. (1988). *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (a cura di) (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Massa R. (1997). *La clinica della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Morin E. (1974). *Il paradigma perduto*. Paris 1973. Milano: Bompiani.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

- Oggionni F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Orefice P. (1997). *Il processo formativo tra storia e prassi. Materiali d'indagine*. Napoli: Liguori.
- Orefice P. (2009). *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*. Roma: Editori Riuniti University press.
- Orefice P., Carullo A., Calaprice S. (a cura di) (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. Padova: Cedam.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
- Pichierri A. (2005). *Introduzione alla sociologia dell'organizzazione*. Bari: Laterza.
- Rivoltella P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi B. (2005). *Sviluppo professionale e processi di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Rossi B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini.
- Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sennet R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Sennet R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.
- Sibilio M. (2010). Il profilo professionale dell'educatore nei servizi e nelle attività motorie e sportive: aree di competenza e ambiti di intervento. In S. Ulivieri, F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Cultura e professionalità nella società complessa*. Firenze: Firenze University Press.
- Sibilio M. (2016). L'agire corporeo. In L. Perla, G. Riva (a cura di), *L'agire educativo* (pp. 108-119). Brescia: La Scuola.
- Siemieniecky B. (2011). *Introduzione alla pedagogia cognitiva*. Torun 2010. Roma: Armando.
- Slavin R. E. (2008). Evidence-Based Reform in Education: What Will It Take. *European Educational Research Journal*, 7.
- Stengers I. (1985). Perché non può esserci un paradigma della complessità. In G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità* (pp. 61-83). Milano: Feltrinelli.
- Trisciuzzi L. (1995). *Elogio dell'educazione*. Pisa: ETS.
- Trisciuzzi L., Cappellari G. P. (a cura di) (1996). *Fondamenti di psicopedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ulivieri S. (a cura di) (1997). *L'educazione e i marginali. Storie, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ulivieri S., Cambi F., Orefice P. (a cura di) (2010). *Cultura e professionalità nella società complessa*. Firenze: Firenze University Press.
- Ulivieri S. (2015). Editoriale a *Pedagogia oggi*, 2, pp. 1-8.
- Kuhn T. (1999). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Xodo C., Porcarelli A. (a cura di) (2017). *L'Educatore. Il "differenziale" di una professione pedagogica*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.