

Formare educatori e pedagogisti
tra corsi di laurea e ricerca in formazione

*Educators and pedagogists training
within the degree courses and research*

Marinella Tomarchio

Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Catania

abstract

Following the current debate on the legally recognition of the professional educator in Italy, this article highlights the pivotal role of the bachelor and master degrees courses in Education together with the importance to undertake a review of their programmes, contents, structures and aims. This article posits that such analysis should follow a critical reflection on the theoretical models underlying the foundation of a specific knowledge, which on one hand it is related to the wider subject areas, and on the other hand it is expression of personal autonomy and ability to respond to the training needs of different subjects.

Keywords: *professional educator, degree courses in education, educational planning*

Alle soglie del traguardo che conduce ad una Disciplina delle figure professionali dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogista, si coglie tutta l'importanza del ruolo ricoperto dai Corsi di laurea triennali e magistrali chiamati, con accresciuta attenzione, ad una verifica interna alle attività formative programmate e svolte.

Il testo sottolinea la necessità che tale analisi non prescinda da una parallela, corrispettiva indagine di ordine teorico intorno ai processi ideativi che generano i *saperi* specifici dell'educatore e del pedagogista, per un verso legati a campi disciplinari e di intervento ampi ed articolati, per altro verso espressione di autonomia e personale capacità di rispondere alle necessità formative di diversi soggetti e contesti in termini di operatività congruente.

Parole chiave: educatore professionale, corsi di laurea di area pedagogica, progettazione educativa

Formare educatori e pedagogisti tra corsi di laurea e ricerca in formazione

Premessa

Una lunga stagione di ricerca accademica, di riflessione sulle trasformazioni via via intervenute negli anni nell'ambito dei servizi socio-educativi, ha preparato, e continua ad accompagnare, l'iter parlamentare che dovrebbe finalmente consegnare, si spera in breve tempo, il testo che disciplina le professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogo. Un traguardo di grande rilievo per l'intera comunità scientifica dei pedagogisti; il raggiungimento di un obiettivo che avrà delle ricadute significative sull'intero mondo della formazione. Alle Colleghe Vanna Iori e Milena Santerini va espresso un sentito apprezzamento per l'impegno profuso; la prima, autrice nel 2014 della proposta di legge dal titolo *Disciplina delle professioni di educatore e di pedagogo*¹, la seconda, relatrice in VII Commissione. Alla presidente Simonetta Ulivieri e al Gruppo di lavoro della Siped sulle *Professioni educative e formative per il riconoscimento delle competenze in ambito nazionale ed europeo. I Corsi di laurea educativi e pedagogici verso le strategie Europa 2020*, va il merito di aver approfondito i temi legati al ruolo e ai compiti dell'educatore e del pedagogo, anche in prospettiva internazionale, mantenendo viva l'attenzione sulla necessità di approdare ad una normativa che si attende ormai da decenni. In tale contesto si inserisce di recente con una funzione che direi strategica per il particolare momento, la costituzione, nell'ambito dell'assemblea dei Direttori di Dipartimento e dei Presidi di Facoltà di Scienze della Formazione, del Coordinamento Nazio-

1 La proposta di legge n. 2656, depositata nell'autunno del 2014 a firma dell'On. Iori, è stata unificata nel 2016, in sede di discussione presso la VII Commissione della Camera dei Deputati, con la proposta di legge a firma dell'On. Binetti dal titolo *Ordinamento della professione di pedagogo e istituzione del relativo albo professionale*. Il Testo Unificato trasmesso al Senato porta il titolo *Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogo*.

nale dei Corsi di Laurea per Educatore e Pedagogista (CONCLEP) affidato alla direzione della Collega Silvana Calaprice.

1. Il Coordinamento Nazionale dei Corsi di Laurea

È evidente quale sia oggi la necessità di ricondurre i corsi di laurea ad orientamenti posti a confronto e condivisi, ancor più nella prospettiva ormai prossima di poter avere un chiaro quadro normativo di riferimento; non perché si intenda proporre rigidi modelli da applicare, cui uniformare i percorsi formativi, piuttosto per garantire un più sistematico e programmatico confronto tra le diverse realtà dipartimentali e territoriali, sì da accedere ad una visione d'insieme delle molteplici prospettive adottate che prendono sempre forma in funzione delle condizioni d'esercizio, dei vincoli, delle potenzialità e delle criticità legate ai vari contesti.

Nella breve distanza non è difficile immaginare quale assortimento di soluzioni possa restituire un eventuale quadro di sintesi emergente, carico di peculiarità e differenze tali da scoraggiare ogni pretesa, o anche soltanto attesa, di possibile coerenza e armonia d'insieme. Eppure ritengo che è proprio da tale poliedricità d'impianto dell'offerta formativa legata ai corsi di laurea che bisogna partire oggi per proseguire il cammino verso la configurazione/ricostruzione dell'identità professionale di educatori e pedagogisti, non trascurando anche la dimensione storico-evolutiva dei mutamenti in atto. Come avremo modo di approfondire più avanti, si tratta, infatti, di un'identità professionale fortemente caratterizzata nel senso della ricorsività.

Quando avremo come patrimonio comune, pur nella varietà e diversità di risorse e soluzioni, una chiara consapevolezza dell'esistente, allora potremo iniziare ad intravedere linee di indirizzo condivise che consentano a ciascuna realtà, nella specificità che contraddistingue il territorio su cui opera, di *tornare su se stessa*, di riconsiderare e autovalutare i propri processi, di rapportarsi con i contesti circostanti raggiungendo livelli di qualità sempre più elevati. Bisogna sfuggire ad ogni logica di mero appiattimento sull'esistente, l'orizzonte più ambizioso deve contribuire attivamente alla crescita del territorio elaborando progetti, ponendo in campo patrimoni e corredi di risorse formative propulsive, atte alla crescita del territorio stesso. La cosiddetta "città educativa", o "comunità educante", secondo insegne molto celebrate, non è affatto, come sappiamo, "educativa" in sé, non lo è comunque, né dovunque alla stessa maniera. Ecco perché ci vede attori protagonisti chiamati ad intenderci oltre ogni perimetrato punto di vista o convincimento legato a sub-appartenenze, per restitui-

re ampi orizzonti d'intenti, attrezzati di un baule di viaggio idoneo alle lunghe distanze, ma anche di una serie di bagagli a mano atti a far fronte a vincoli e condizioni d'esercizio particolari, qui ed ora. Il momento lo richiede e, del resto, bisogna riconoscere che quella della qualità dei processi formativi è una partita che, a mio giudizio, tutti assieme si vince o tutti si finirà inesorabilmente per perdere, come la logica stessa della formazione suggerisce.

Ritengo che le scienze pedagogiche e l'intera comunità scientifica dei pedagogisti possano distinguersi per la peculiare capacità e sensibilità a tenere vive prassi di progettazione condivisa mentre la tendenza diffusa che si va affermando è conferire mandato di responsabilità a "persone sole al comando", e il triste fenomeno che l'accompagna è l'enorme carico di lavoro dei presidenti di corso di laurea, spesso aggravato da una facile delega che in alcuni casi diventa solitudine.

A prescindere da quelle che potranno essere le finalità e gli intenti che il CONCLEP, in raccordo con la Siped, vorrà darsi per conoscere, valutare, progettare² e con l'auspicio che si possa al più presto considerare al sicuro il traguardo della Disciplina delle professioni, si da concentrare il lavoro di ricerca con maggiore serenità su più distesi e lunghi orizzonti, offro all'attenzione brevi note di riflessione, ispirate, in alcuni passaggi, anche dall'esperienza maturata in veste di presidente del corso di laurea magistrale in Scienze pedagogiche e progettazione educativa di Catania. Su quest'ultimo fronte un riferimento va alle attività di tirocinio, ambito per molti versi strategico, di rilievo all'interno dei curricula formativi, tra i primi da porre in valore per un'attenta valutazione della qualità dei percorsi programmati. Nello specifico, richiamo l'attenzione sul senso di un'azione di potenziamento del monitoraggio del tirocinio esterno avviata a partire dall'anno accademico 2013-14 presso il Dipartimento di Scienze della For-

- 2 Senza così voler indulgere in argomenti che possano lasciare spazio alogiche riduttivistiche, dovremmo, ad esempio, chiederci quanti e quali ambiti di trattazione di area pedagogica sono oggi ricompresi nei piani formativi, scrutare se, e in che termini, entro l'orizzonte di un progetto formativo condiviso pur, ribadisco, senza pretese di uniformità, è possibile oggi pensare ad un *corpus* identitario pedagogico. Per necessità legate anche alla difficile congiuntura economica universitaria, i percorsi formativi hanno subito di recente mutazioni nei curricula rispetto alle quali non si è sufficientemente soffermata l'attenzione, ancor più in un quadro generale in cui non è affatto scontato che siano pedagogisti a coordinare i corsi di laurea di area pedagogica. Non si è neanche proceduto ad una rassegna di quel tanto di altro tra i SSD che concorrono, ormai di fatto, alla configurazione dei diversi piani di studio.

mazione dell'Università di Catania e affidata, sotto la guida di Cristiano Corsini, alle studentesse e agli studenti del *Laboratorio di ricerca educativa*; i dati in dettaglio relativi all'esperienza svolta sono stati di recente restituiti, a cura di Cristiano Corsini e Raffaella C. Strongoli, in *Valutare il tirocinio universitario. L'esperienza del CdLM in Scienze pedagogiche e progettazione educativa dell'Università di Catania*.

Un complesso sistema di osservazione e valutazione del tirocinio esterno era già operativo presso il corso di laurea magistrale (LM85) catanese. Esso comprendeva anche il punto di vista degli Enti e altre forme di rilevazione della qualità dell'esperienza formativa, ma l'azione intrapresa nel 2013 ha inteso darsi come scopo, primo elemento di interesse, di coinvolgere attivamente studentesse e studenti, tanto nella costruzione di uno strumento finalizzato alla rilevazione delle opinioni, quanto nel rilevare punti di forza e di debolezza delle esperienze di tirocinio, comprese quelle maggiormente legate alle scelte didattiche³. Si tratta, infatti, non solo di valutare le attività e i contesti interni al tirocinio, ma anche di indicare se, e quanto, lo studio universitario operi d'incastro con l'esperienza sul campo dei tirocinanti.

“Il questionario – afferma Corsini in merito allo strumento adottato – valuta oltre le attività e i contesti interni al tirocinio, anche se e quanto lo studio universitario conferisca significatività all'esperienza dei tirocinanti. [...] Lo strumento, dunque, ha lo scopo di mettere in discussione in maniera autentica alcune scelte operate dal corso di laurea” (Corsini, 2017, p. 127). Anche se la rilevazione delle opinioni dei tirocinanti non esaurisce la valutazione del tirocinio che, ribadisco, si struttura attraverso un percorso incentrato sulla triangolazione di molteplici punti di vista e sull'impiego di diversi strumenti, getta di sicuro luce su alcune azioni avviate dal corso di laurea, sull'utilità della didattica erogata che risulta così opportunamente integrata, e in maniera significativa, al piano di sviluppo, durante il tirocinio, di competenze progettuali, relazionali, sociali e gestionali. La scelta, la costruzione, la validazione, la somministrazione dello strumento e l'analisi dei dati raccolti sono il frutto di un lavoro che senza dubbio ha usufruito di diversi apporti tra docenti-tutor e referenti dell'ufficio tirocinio; ma è stato il protagonismo e l'apporto diretto al momento della ela-

3 Può essere utile sapere che l'organizzazione della didattica frontale prevede, quale insegnamento propedeutico all'avvio delle attività di tirocinio, un corso integrato di 12 CFU (con laboratori) di *Modelli di progettazione pedagogica e politiche educative* (6 CFU M-Ped/01) e di *Metodi e tecniche di valutazione* (6 CFU M-Ped/04).

borazione e poi della valutazione dei risultati che, in termini di formazione, ha aperto il varco nella mente di studentesse e di studenti frequentanti i corsi all'idea che nelle scienze pedagogiche mai possono essere disgiunte conoscenze di tipo dichiarativo-regolativo, da saperi di ordine operativo-progettuale.

Sullo sfondo di tale consapevolezza emerge tutta l'importanza di illuminare, di organizzare per sintesi non gerarchiche, i molteplici luoghi di elaborazione dell'esperienza formativa dell'educatore e del pedagogo, molteplici quanto i tempi, le logiche applicate alla lettura dei fenomeni, i quadri rispondenti alle identità che l'uomo si dà in funzione del cambiamento, di interventi di trasformazione, e più in generale nell'insieme delle composite espressioni, cosiddette "culturali" contemporanee.

Se ancora ve ne fosse bisogno, si conferma la convinzione secondo cui la rilevazione del punto di vista delle studentesse e degli studenti tirocinanti, lungi dal rappresentare un mero adempimento burocratico, fornisce indicazioni preziose e conferma la natura dialettica della relazione tra didattica frontale universitaria ed esperienza di tirocinio, così come anche la necessità di rafforzare la didattica laboratoriale più prossima ai settori di intervento specifici delle professionalità educative. Una maggiore condivisione arricchisce notevolmente il giudizio, includendovi il punto di vista di protagonisti che spesso non hanno voce in capitolo. In particolare, nei processi di valutazione educativa, sinora è sostanzialmente mancata una delle visuali più rilevanti: quella di chi apprende. È allora utile – suggerisce Corsini – tenere conto delle dimensioni della valutazione educativa emerse dalla riflessione pedagogica più avveduta, che rimanda a tre prerogative ben precise: la valutazione è un giudizio di valore, emesso sulla distanza rilevata tra una situazione auspicata e una effettivamente riscontrata, finalizzato all'assunzione di decisioni volte alla riduzione di tale distanza. La valutazione è dunque, in primo luogo, un giudizio di valore, caratterizzato da soggettività, espresso sulla distanza tra le cose come sono e le cose come dovrebbero essere; e tale distanza, che caratterizza ogni processo valutativo debitamente condotto, deve farsi carico di conferire affidabilità e validità alla valutazione e di rappresentare in maniera trasparente i diversi valori in gioco, deve essere effettivamente utile per colmare la distanza rilevata oppure è una perdita di tempo.

“Abbiamo bisogno di valutazione? – chiede Corsini – Abbiamo bisogno di valutazione se percepiamo l'urgenza di attribuire valore ad alcuni aspetti della nostra esperienza per migliorarli. Questo significa che generalmente abbiamo bisogno di valutazione, ma abbiamo bisogno di una valutazione che non sia imposta dall'esterno ma gestibile dai contesti che la utilizzano. Se è vero che la valutazione è, sempre, una forma di gestione

del potere (il giudizio di valore chiama in causa delle conseguenze su contesti o soggetti), è anche vero che tale potere può essere condiviso oppure esercitato autocraticamente” (Corsini, 2017, p. 126).

2. Formare educatori e pedagogisti. Postille ad una teoria della formazione

Intervenendo sul tema delle conoscenze e delle competenze dell'educatore mi rammaricavo, già nel 2002 (Tomarchio, 2002), per la diffusa consuetudine con cui, nell'immediatezza mista ad approssimazione, si andavano elencando capacità, settori di studio, approfondimenti e pratiche funzionali alla formazione dell'educatore, a prescindere da ogni indagine in ordine alle qualità proprie dell'esperienza formativa che, tanto specifico corredo, doveva generare.

Si tralasciava di entrare nel merito dei termini della complessa relazione intercorrente tra soggettività, contesti e saperi, lasciando aperta la porta all'eterno radicato pregiudizio secondo cui teoria e prassi sarebbero una coppia di diversi, se non addirittura di opposti, due elementi di per sé difformi ed eterogenei, che necessitano di una integrazione a posteriori (Baldacci, Colicchi, 2016).

Tale approccio, che poneva in secondo piano (quando non escludeva), l'analisi critico-teorica delle *forme dei saperi* della formazione, è oggi del tutto tramontato. Visioni più avanzate presentano un panorama in cui ogni pretesa di controllo totale della complessità dei contesti educativi/formativi/riabilitativi è abbandonata, e l'attenzione spostata su prospettive passate al vaglio di una vera e propria cultura pedagogica dell'apprendere. Certamente resta difficile stabilire con quanto successo possa essere perseguito l'obiettivo-limite di una messa a punto di possibili tipologie di raccordo per il variegato contesto delle professionalità educative. Bisogna, infatti, guardare ad un percorso di crescita professionale contrassegnato dallo sviluppo di risorse umane che sappiano, esse stesse, attivare risorse presso altri, e che, a vari livelli, siano in grado di fornire risposta adeguata a diversificate forme di autonomia personale, a modelli di qualità della vita collocati entro orizzonti che possono risultare anche molto distanti da persona a persona e tra i diversi contesti. Professionalità caratterizzate pertanto da problematicità, “Intenzionale e interpretativa, fatta di competenze e di ‘riflessività’, in cui l'idea del formare gioca un ruolo determinante e sovrastante” (Catarsi, 2003, p. 7), e ogni strumento o dispositivo adottato ha soltanto temporanea funzione d'ordine in rapporto alle finalità per cui il progetto perseguito assume senso. Sicché è dalla ininterrotta pratica e progressiva sintesi e ricomposizione delle conoscenze, dal personale sviluppo

di saperi e competenze, che nasce il *saper pensare* congruo all'analisi e alle specifiche aree di intervento educativo; nella pratica lavorativa dell'educatore e del pedagogo esso coniuga "saper riflettere" e "saper assumere decisioni", fuori da possibili rischi di degenerazione in ideologiche forme preconcepite, o di appiattimento in un'ottica comprensiva fino al punto da perdere ogni connotazione dialettica.

Volendo riportare tali notazioni entro possibili itinerari di ricerca teorica, si tratta in primo luogo di approfondire la ricerca in ordine ai tratti distintivi di uno specifico *sapere pensare* che, pur abbracciando necessariamente orizzonti e campi disciplinari e di intervento progressivamente sempre più ampi ed articolati, sappia, parallelamente, esprimersi sotto forma di sintesi personale autonoma e dunque sempre meglio rispondere a forme di operatività congruente.

Attingendo a contributi presenti al di fuori del panorama degli studi italiani, interessanti spunti di riflessione ritengo possano giungere dal dibattito sviluppatosi in area francofona, dal settembre del 2000 ad oggi presso il *Service de Recherche en éducation du Département de l'instruction publique* (SRED) e la *Fondation Archives Jean Piaget* che a Ginevra hanno dato spazio ad incontri internazionali di studio sul tema *Constructivisme et éducation*. Pur tra molteplici posizioni espresse, è andata emergendo nel corso di tali occasioni di confronto, l'opinione diffusa che ogni fonte di acquisizioni (siano esse prese in considerazione sul più ampio terreno formativo o più strettamente cognitivo) operi in forma direttamente consequenziale alla qualità e all'attività degli scambi che intervengono sia tra i diversi soggetti, che tra i soggetti e i contesti dati dalle relazioni stesse che, progressivamente, vanno a configurarsi. Per gli spunti che emergono in riferimento alla dinamica di rapporto che lega i due termini soggetto-conoscenza/ambiente, il più recente dei colloqui internazionali di Ginevra, di particolare interesse, è quello sul tema *Construction intra/intersubjective des connaissances et du sujet connaissant* che ha avuto luogo nel 2007 allo scopo precipuo di riconsiderare lo stato della ricerca in ordine alle dinamiche interne all'acquisizione e alla costruzione della conoscenza (Ducret, 2009)⁴.

4 Nel terzo, più recente, degli incontri ginevrini aventi in oggetto il tema del rapporto Costruttivismo - Educazione, due paradigmi di lettura / interpretazione si attestano a fare da sfondo alla concezione piagetiana di una conoscenza come progressiva ricostruzione da parte dell'uomo di una realtà empirica, risultato delle interazioni tra "soggetti" e il loro ambiente: da un lato, il *Paradigme de l'objectivation* che sottolinea l'importanza della razionalità, della logica, della separazione o distinzione tra soggetto e og-

La proposta di tornare a considerare le cognizioni e i processi di formazione nell'ambito delle professioni educative nei termini di un'indagine sul *saper pensare* in educazione, si accompagna in questo caso anche al tentativo di valorizzare e riconsiderare terreni di studio del pensiero piagetiano ad oggi lasciati in ombra (Tomarchio, 2009). Infatti alla luce della irriducibile circolarità tra soggetto e oggetto della conoscenza posta fin nelle premesse dall'opera piagetiana e poi sempre più consapevolmente sviluppata, e sostituendo all'idea di una "grande logica" onnicomprensiva, modalità di produzione e di integrazione di differenti logiche in vista di particolari scopi e strategie, va a delinarsi un'immagine di soggetto conoscente che, nella sua veste professionale, è impegnato costantemente in attività di sintesi di punti di vista provvisori, sempre in relazione ad altri soggetti conoscenti e a contesti di riferimento irriducibili e vicarianti allo stesso tempo⁵.

Nella prospettiva per sommi capi fin qui tratteggiata è esclusa ogni possibilità di pensare alla formazione nell'ambito delle professioni educative in termini di introduzione di strutture nuove che si sostituiscano alle precedenti. Saremmo piuttosto in presenza di processi di ininterrotta e progressiva integrazione di componenti ristrutturanti, di una razionalità non lineare né obbediente ad una logica di tipo deduttivo, ma argomentativa ed intenzionale, fortemente caratterizzata nel senso della reciprocità,

getto per raggiungere la conoscenza; dall'altro, il *Paradigme de la subjectivité* che mette in evidenza il ruolo centrale del soggetto conoscente che opera mediante esercizio di progressiva costruzione/contrattazione personale (*synthèse subjective*). Per quanto riguarda i due incontri precedenti il 2007: il primo, di carattere interdisciplinare, ha avuto luogo nel settembre del 2000 (4-8 sett.) sul tema *Constructivismes: usages et perspectives en education* ed ha accolto, nel contesto di quasi cinquecento partecipanti provenienti da tutto il mondo, il contributo dei più autorevoli studiosi postpiagetiani europei e statunitensi (fra cui J.-J. Ducret, G. Cellérier, E. von Glasersfeld, N. Bottani, J.P. Astolfi). I volumi che ne raccolgono gli Atti (*Constructivismes: usages et perspectives en éducation*, 2001), testimonianza dei diversi volti del costruttivismo (il titolo del convegno privilegia per l'appunto il plurale Costruttivismi), offrono resoconto di una vasta ed articolata mole di esperienze di ricerca empirica in materia di istruzione. Il secondo si è invece tenuto nel 2003 (15-17 sett.) ed ha avuto per tema *Scolariser la petite enfance* (*Constructivisme et éducation "Scolariser la petite enfance"*, 2005).

- 5 È questa l'ottica nella quale collocano il proprio progetto di una epistemologia operativa Donata Fabbri e Alberto Munari, accentuando i possibili nessi di interdipendenza reciproca tra "sistemi di concettualizzazione" e "sistemi di valore" e considerando gli sviluppi di una razionalità di tipo argomentativo fortemente connotata nel senso della reciprocità e della reversibilità, tale da produrre vere e proprie strategie del sapere, sequenze di procedure finalizzate ripetibili e trasferibili (Fabbri, Munari, 2005).

della capacità di cogliere la contraddizione e di riflettere su percorsi intrapresi e scelte operate; l'approdo atteso, per effetto di un parziale, quasi funzionale indeterminismo, è ad un sinergico sistema d'insieme socio-logico all'interno del quale piano storico delle decisioni concrete e piano genetico-evolutivo delle conoscenze finiscono per intersecarsi.

Pare ben coniugarsi all'autonomia del sistema interpretante e all'attivazione di strategie e di interventi finalizzati che siano in qualche misura trasferibili, anche un sufficiente livello di chiusura organizzativa⁶. La qualità delle conoscenze-competenze acquisite nel tempo procederà in buona misura dalla quantità delle connessioni attivate e dai punti di vista compresi, da ri-formulazioni teoriche più che da percorsi formalizzati, dalla personale elaborazione e rielaborazione di strategie, dalla capacità di evolvere nei comportamenti e di dare centralità ai processi attivati piuttosto che a risultati predefiniti e prefigurati.

Ogni rischio in ordine all'intervento di forme di pensiero autoreferenziale obbedienti a modelli di tipo sociocentrico dovrebbe così essere superato, almeno in linea di principio; unitamente al timore di scelte che indulgano in forme di coercizione sociale e/o educativa.

Si profilano i presupposti di un'etica dell'agire in campo professionale che, per quanto distante da ogni pretesa di universalità, non per questo deve necessariamente essere esclusa dal campo della conoscenza. Giudicare ogni sollecitazione esterna all'individuo in termini di perturbazione funzionale ad innescare trasformazioni, ma non a determinarle, pone in rilievo, all'interno del processo di formazione, la necessità di uno sviluppo delle capacità di scelta e di riflessione tali da consentire ad ogni operatore di sapersi interrogare sempre su quale direzione e per quale significato un progetto di cambiamento vada perseguito.

6 Mauro Ceruti rileva come Piaget abbia precisato, aspetto non adeguatamente posto in luce fino agli anni Sessanta, che la chiusura di un sistema va intesa in senso organizzativo, per cui non si contrappone, ma al contrario si accompagna ai caratteri dell'apertura termodinamica (Ceruti, Fabbri-Montesano, Inhelder, Mounoud, Munari, 1985).

Bibliografia

- AA.VV. (2001). *Constructivismes: usages et perspectives en éducation*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- Baldacci M., Colicchi E. (a cura di) (2016). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M. (2003). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Ceruti M., Fabbri-Montesano D., Inhelder B., Mounoud P., Munari A. (1985). *Dopo Piaget. Aspetti teorici e prospettive per l'educazione*. Milano: Edizioni del Lavoro.
- Corsini C. (2017). *Valutare il tirocinio universitario. L'esperienza del CdLM in Scienze pedagogiche e progettazione educativa dell'Università di Catania*. Catania: A&G Cuecm.
- Corsini C., Strongoli R. C. (a cura di) (2017). *Valutare il tirocinio universitario. L'esperienza del CdLM in Scienze pedagogiche e progettazione educativa dell'Università di Catania*. Catania: A&G Cuecm.
- Ducret J.J. (2009). *Constructivisme et éducation. Construction intra/intersubjective des connaissances et du sujet connaissant*. Genève: Ed. Service de la recherche en éducation, Cahier 15 du SERD.
- Fabbri D., Munari A. (2005). *Strategie del sapere*. Milano: Guerini e Associati.
- Tomarchio M. (2002). L'educatore, soggetto polisistemico tra chiusure organizzative e apertura al cambiamento: deduzioni dal pensiero piagetiano e postpiagetiano. *I problemi della Pedagogia*, luglio/dicembre, n. 4-6.
- Tomarchio M. (2009). *Sapere scegliere apprendere*. Roma-Acireale: Bonanno.

0
P
P