



STUDI E RICERCHE

Verso un'epistemologia dell'educazione professionale*

Dario Fortin

Researcher | Department of Psychology and Cognitive Science | DiPSCO | University of Trento (IT) | dario.fortin@unitn.it

Francesco Crisafulli

Professional in Education | GRiDEP Research Group Coordinator - Bologna (IT) | f.cri67@gmail.com

Toward an epistemology of Italian professional education

Abstract

This article reports the initial findings of a research that set out to contribute to the field of study, research and teaching of professional education.

With respect to this goal, no definitive answers have arrived. A structured path of research was generated having as reference the model used to define the epistemology of pedagogy and didactics, with their respective theoretical and empirical alphabets. Constructing a framework of meaning open to participation was the guiding principle of the researchers. Initial results show that professional education has its epistemological roots in the sciences of education, social work, health promotion and psychosocial rehabilitation, and that there is a need to revive its own epistemic identity from the encounter between science and experience.

Keywords

professional education, educational sciences, health promotion, psychosocial rehabilitation

L'articolo riporta i primi risultati di una ricerca che intende contribuire al campo di studio, ricerca e insegnamento dell'educazione professionale.

Rispetto a questo obiettivo non si è arrivati a risposte definitive e si è generato un percorso strutturato di ricerca avente come riferimento il modello utilizzato per la definizione dell'epistemologia della pedagogia e della didattica, con i rispettivi alfabeti teorico ed empirico. Costruire un quadro di senso aperto alla partecipazione è stato il principio ispiratore dei ricercatori. Dai primi risultati emerge che l'educazione professionale affonda le sue radici epistemologiche nelle scienze dell'educazione, del lavoro sociale, della promozione della salute e della riabilitazione psicosociale e che vi è la necessità di rilanciare una propria identità epistemica nell'incontro tra scienza ed esperienza.

Parole chiave

educazione professionale, scienze dell'educazione, promozione della salute, riabilitazione psicosociale

* Il presente lavoro è frutto di una ricerca congiunta a cui hanno contribuito attivamente anche Monica Covili, Luca Paoletti, Paola Nicoletta Scarpa, Marco Dallari, Claudio Mustacchi e Antonio Samà. Un ringraziamento speciale ad Antonella Lotti per l'attività di facilitazione del *panelist* iniziale.

1. Premessa

La proposta di co-costruzione dello statuto epistemologico dell'educazione professionale italiana è rivolta a tutti gli studiosi e professionisti interessati, nessuno escluso. In primo luogo, ai docenti e ricercatori impegnati nella formazione degli studenti e nello studio della materia. In secondo luogo, a tutti gli educatori professionali del nostro Paese. Infine, agli studiosi ed operatori delle altre discipline a servizio delle professioni di aiuto.

Seguendo il modello assunto per la definizione della pedagogia (Frabboni, Pinto Minerva, 2001, pp.128-172) riteniamo che l'epistemologia dell'educazione professionale abbia anch'essa due dimensioni fondamentali: la dimensione teorica e la dimensione prassica. Quella che segue è una prima ipotesi di dimensione teorica, che poggia su sei categorie formali: l'oggetto, il linguaggio, la logica ermeneutica, il dispositivo investigativo, il principio euristico ed infine il complessivo paradigma di legittimazione dell'educazione professionale.

2. Obiettivo della ricerca

L'obiettivo della ricerca è di contribuire alla riflessione epistemologica sull'educazione professionale, anche provando a superare la contrapposizione dualistica tra approccio di stampo medico e pedagogico, attraverso l'individuazione di alcuni tratti peculiari teorici e pratici nel campo di studi, ricerca e insegnamento, che si sono consolidati nel nostro Paese.

3. Metodologia

Ragionare sull'identità epistemologica dell'educazione professionale è un percorso ambizioso, complesso e difficile.

Il gruppo di lavoro ha ritenuto utile avvalersi di un metodo che facilitasse il raggiungimento del consenso tra esperti tramite un processo iterativo. A tale scopo ha adottato il metodo Delphi, che prevede l'avvio di un percorso di ricerca con un piccolo gruppo di esperti, o *panelist*. La prima attività consiste nel raggiungere una prima definizione dell'argomento e, successivamente, creare un questionario per raccogliere commenti e consensi tramite somministrazioni ripetute (de Villers et. al. 2005; Iqbal, Pison-Young, 2009).

Il metodo Delphi, adottato e adattato, ha tuttavia previsto le seguenti fasi:

- a) Creazione di un *panelist* di nove esperti selezionati per esperienza e competenza nel campo dell'Educazione Professionale. Il gruppo GRiDEP¹ è stato formato sulla base dei seguenti criteri di inclusione: a) docenti o coordinatori di corsi di studio universitari in pedagogia, social work ed educazione professionale con esperienza almeno decennale; oppure b) professionisti che operano, con esperienza trentennale di educatore professionale nella direzione e coordinamento di servizi educativi di strutture pubbliche italiane e con incarichi di formazione e docenza. Una facilitatrice ha guidato il *panelist*.
- b) La definizione dei Rounds, giri di somministrazione degli strumenti di rilevazione. Si è ritenuto utile, per gli obiettivi della ricerca, pianificare almeno quattro Rounds. Il Round 1 (R1) prevede la proposta di domande aperte a cui gli esperti rispondono con un *brainstorming* basandosi sulla letteratura di riferimento, sulle conoscenze ed esperienze degli esperti. In questo caso ai *panelist* sono state proposte n.7 domande, che sostituiscono il primo questionario, tratte dal modello di Frabboni-Pinto Minerva (2001) utilizzato per definire le cifre epistemiche della Pedagogia e della Didattica.

1. Quale è l'oggetto dell'Educazione Professionale?

1 Acronimo di Gruppo di Ricerca Disciplina Educazione Professionale (Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università di Trento).

2. Quale è il linguaggio?
3. Quale è la logica ermeneutica?
4. Quale è il dispositivo investigativo?
5. Quale è il principio euristico?
6. Quale è il principio di legittimità?
7. Quali sono le parole emblematiche che collegano l'identità professionale alle azioni concrete che la caratterizzano (alfabeto empirico)?

Il *brainstorming* è stato introdotto dagli interventi di tre accademici che hanno offerto considerazioni epistemologiche. Il panelist ha usato questi interventi per generare tre iterazioni con processo a spirale. La prima iterazione è stata di libera associazione a partire dall'esempio del modello Frabboni. La facilitatrice ha aiutato il gruppo a trovare un consenso e sintetizzare i risultati del lavoro attraverso una lista di parole e concetti chiave. Una seconda iterazione di *brainstorming* ha ulteriormente raffinato la lista che è stata poi utilizzata nella terza iterazione per la produzione della *framework*. Il panel si è poi assegnato compiti per la traduzione di questa *framework* in un questionario con scala Likert (1932). Questa attività, a cui hanno partecipato tutti i componenti, si è svolta successivamente al panelist (Allegato 1).

Il Round 2 (R2) prevede la somministrazione del questionario ad almeno trenta esperti, come indicato in letteratura. Gli esperti (professionisti e docenti con almeno 10 anni di esperienza) saranno individuati tra i partecipanti a un Convegno organizzato dall'Università di Trento a gennaio 2024 e che chiamerà al confronto studiosi di Educazione Professionale e di Scienze dell'educazione e della formazione, professionisti, ricercatori di diverse discipline.

Il Round 3 (R3) prevede l'analisi delle risposte al questionario creato in R2, la sintesi dei commenti e dei suggerimenti e la restituzione dei risultati al gruppo di esperti, composto dai *panelist* di R1 chiedendo se intendano confermare o modificare le affermazioni del questionario (All. 1). Nel R4 il nuovo questionario, sarà quindi nuovamente somministrato ai 30 esperti di R2, per giungere alla versione finale e consensuale del documento curato dal panelist.

- c) Costruzione partecipata di un alfabeto empirico. Il panelist durante il brainstorming di R1 ha annotato alcune parole-stimolo poi aggregate in 8 aree (Cfr. Tab. 2); esse hanno costituito la piattaforma per la costruzione della Call for Abstract² per il convegno sopra menzionato.

4. Risultati

Il gruppo di lavoro ha concluso R1 e ha definito il questionario da sottoporre a esperti e professionisti. I risultati del *brainstorming*, del lavoro di sintesi e di formulazione del questionario vengono di seguito descritti. Le successive fasi del lavoro saranno oggetto di ulteriori pubblicazioni.

Viene proposto un contributo allo statuto epistemologico dell'educazione professionale attraverso il modello di alfabeto teorico costituito da sei categorie formali: l'oggetto, il linguaggio, la logica ermeneutica, il dispositivo investigativo, il principio euristico e il complessivo principio di legittimità. Il gruppo di lavoro, ispirato dall'uso che Frabboni fa della metafora del gioco degli scacchi, suggerisce di considerare l'educazione professionale come un "cammino".

4.1 La metafora del cammino

Una delle metafore possibili per l'educazione professionale è quella legata al cammino, al viaggio. Esso consente di inquadrare la centralità della persona e dell'intersoggettività dei passi fatti fianco a fianco (che sono oggetto dell'educazione professionale). Il cammino ci porta con naturalezza dentro al territorio, all'ambiente circostante, con un tempo di lentezza, perché senza mezzi di trasporto. È "l'andamento lento" (De Piscopo, 1988) dell'educazione quale processo di formazione della persona "nella direzione di una

2 Call for Abstract, Convegno Nazionale Educazione Professionale tra esperienza e teoria

lenta ma autentica scoperta e chiarificazione di sé” (Bertolini, 1996, p.167). Le pratiche educative ci insegnano ad essere costantemente in cammino, ma in “un viaggio per incontrare, perché chi viaggia senza incontrare non viaggia, si sposta” (Milan, 2020, p. 228; Milan 2021). Il camminare permette di avventurarsi nella fatica dell'incontro con il nuovo e lo sconosciuto. Con nuove parti di sé da scoprire, nell'incontro con gli altri e con l'ambiente.

La metafora del cammino permette di evidenziare “sotto-metafore” evocative per l'educazione professionale: la *temporaneità*, come partenza, percorso e punto di arrivo (Mottana, 1993; Mantegazza, 2004; Orsenigo 1999) rappresenta la logica ermeneutica, con un andamento ricorsivo a spirale che prevede anche organizzazione e progettazione del viaggio, secondo “direzioni intenzionali” (Bertolini, 1998). In secondo luogo *la strada* è luogo di relazioni d'aiuto fuori dalle strutture (Barnao, 2004; Castelli, 2007) e rappresenta il principio euristico, così come la sosta.

La sosta è bisogno di riequilibrare ecologicamente la struttura biopsicosociale degli attori in campo (Zucconi, Howell, 2003; WHO, 2022) e permette di sospendere il giudizio (Bertolini, Caronia, 1993) favorendo una considerazione positiva incondizionata (Rogers, 1978); è il tempo del saper-essere, per fermare temporaneamente l'operatività, per attivare il refrigerio dell'introspezione (Demetrio, 1996; Iori, 2009), dell'autovalutazione, dell'aggiornamento, della cura di sé, con il confronto d'equipe e la supervisione dei vissuti; è un tempo euristico che favorisce l'ispirazione.

Inoltre, per affrontare le sfide educative è necessario saper costruire *ponti*, cercando integrazioni tra diversi soggetti e collaborazioni di ricerca e di cura con altre realtà del sapere: i ponti possono rappresentare la logica investigativa dell'educazione professionale.

Il guado ci rimanda alla crisi, l'attraversamento di un ostacolo, come un fiume, per il quale diventa fondamentale mettere in opera sia competenze emotive e di comunicazione interpersonale, che competenze intellettuali (Crisafulli et al., 2010; Fortin, 2022): esse rappresentano i diversi linguaggi dell'educazione professionale.

Infine, *la narrazione* fa del cammino un racconto da condividere secondo strumenti di comunicazione, sensibilizzazione e divulgazione, tramite la pubblicazione di ricerche, buone prassi e progetti; ecco la narrazione rappresenta il principio di legittimità dell'educazione professionale.

4.2 L'oggetto

Il campo di riflessione e formalizzazione scientifica dell'educazione professionale riguarda l'agire educativo nei processi di cambiamento e cura dell'essere umano che, vivendo in un contesto sociale, si trova davanti a un ostacolo, una difficoltà o subisce una modificazione nello sviluppo del proprio percorso di vita.

In questa accezione, l'educazione professionale ha per oggetto l'educazione, la cura (*to care*³), e/o la riabilitazione (*social rehabilitation*⁴), il potenziamento (*empowerment*⁵), l'accompagnamento all'autonomia delle persone (soggetti, individui, cittadini) in sviluppo o in difficoltà, vulnerabili e/o a rischio di emarginazione/esclusione, o con problemi che impediscono l'accesso o la fruizione dei diritti umani, civili e di cittadinanza e la partecipazione alla vita sociale, nonché con problemi che si riflettono sulla collettività.

L'educazione professionale ha come principi ispiratori la prevenzione e la promozione della salute in un concetto ecologico dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979; Lutte, 1984; WHO, 1986; WHO 2022). Non si concentra sulla malattia/patologia/difficoltà o sull'ostacolo, ma mira a supportare e a far emergere le potenzialità implicite o esplicite nei soggetti affinché possano essere protagonisti del proprio cambiamento.

L'educazione professionale è rivolta a tutti, senza differenze di genere, di collocazione sociale, di cultura, ma riconosce e rispetta, difende e valorizza le differenze individuali considerando l'individuo un soggetto unico e irripetibile. Mira a rendere le persone consapevoli e protagoniste del proprio percorso di cambia-

3 Sul significato di cura si rimanda tra gli altri a Dallari 2023, p.1. Si vedano anche: Palmieri (2000) (2014); Milan (2001); Mortari (2006); Castiglioni (2015); Charon (2006).

4 Si veda la definizione di 'Social Rehabilitation' fornita da APA (American Psychological Association) e discussa in Crisafulli, 2022, p.93. Cfr. anche WHO (2001; 2022); Basaglia (1968); Spivak (1987).

5 Cfr.: Barnes M, Bowl R. (2003); Bortoli B., Folgheraiter F. (2002).

mento, promuovendo il superamento delle disuguaglianze, delle discriminazioni e la compensazione dei fattori di svantaggio.

L'educazione professionale viene praticata nella "relazione educativa, ma 'riempita' di cose da fare e far fare" (Demetrio 1990, p.13), in setting formali, non formali e informali, ovvero in tutti i luoghi e contesti di vita delle persone, compresa la strada, il quartiere o presso il domicilio. Si realizza altresì in servizi pubblici e privati, strutture residenziali, semiresidenziali, diurne, notturne, di emergenza, di pronta accoglienza, nei luoghi di reclusione e/o di cura, scuole, luoghi ricreativi, culturali e ludici, in luoghi di produzione e lavoro quali aziende, imprese e imprese sociali. È praticata anche nel sistema dei social media e dei mass media, attraverso la diffusione di informazioni e campagne per promuovere progettualità, aumentare le opportunità e ridurre lo stigma delle persone.

L'educazione professionale promuove e stimola la creazione di luoghi sostenibili laddove non ve ne siano già di adeguati: luoghi di ritrovo, di dialogo, di tempo libero, di studio, di formazione, di attività, di lavoro, di impresa, di laboratorio, anche secondo le recenti prospettive della "One-Health" (OHHLEP, 2022).

4.3 Il linguaggio

In educazione professionale viene utilizzato un linguaggio che proviene da diverse discipline, quali la pedagogia e la psicologia, la sociologia, il *social work*, le discipline artistiche, ma anche la filosofia nonché l'antropologia proprio perché l'educazione professionale è per sua natura *multidisciplinare*, come approccio e come pensiero critico. Un linguaggio in evoluzione, attento ai cambiamenti culturali, tecnologici e scientifici, quindi innovativo ed in costante sviluppo.

Nella relazione con l'altro il linguaggio assume la caratteristica dell'*inclusività*, all'interno di un contesto dove le diversità vengono valorizzate per dare a tutti pari possibilità di crescita in un sistema equo e coeso in grado di prendersi cura di tutti i cittadini, assicurando la loro dignità, il rispetto delle differenze e le pari opportunità, con un atteggiamento non giudicante. Nello stesso tempo il linguaggio non verbale assume importanza perché è attraverso il *linguaggio del corpo* che riusciamo a trasmettere all'altro un messaggio empatico (Lapierre, Aucouturier, 1987).

Attraverso un *linguaggio narrativo*, dialogico e partecipativo, si racconta e ci si racconta ogni giorno, ed è proprio in questa relazionalità che avviene la negoziazione del proprio sé con quello altrui. Il linguaggio narrativo è da sempre usato dall'essere umano e rappresenta uno strumento importante per interagire con il mondo (Taylor, 1996). È dunque un modo per comprendere tutto quanto ci circonda e per trasmetterlo agli altri. È una pratica indispensabile a tutte le discipline scientifiche e umanistiche; è attraverso il linguaggio narrativo, artistico ed espressivo, centrato sulla persona, che l'educatore sostiene l'altro e lo aiuta a riconoscere e a dare un nome alle emozioni vissute, a parlare dei propri sentimenti e ad associarli alle proprie reazioni.

C'è anche un *linguaggio etico* che si esprime a supporto della riduzione dello stigma e della sensibilizzazione della cittadinanza, favorendo il contatto sociale e la discussione in un'ottica di partecipazione attiva, riducendo le distanze ed esaltando le diversità in un'ottica di responsabilità, integrazione e di inclusione sociale (cfr. ANEP 2002; APEI, 2013; AIEP, 2019; FNO-TSRM-PTSRP, 2021).

Il *linguaggio istituzionale* è invece rappresentato in modo più formale, scritto e orale e si rivolge a interlocutori di uno specifico contesto. In tal senso diversi atenei hanno elaborato Linee Guida per combattere stereotipi e disuguaglianze anche rispetto al genere.

Il *linguaggio scientifico* in educazione professionale non è solo narrativo. Esso dà anche voce alle principali fonti letterarie proprie, legate alle esperienze dei padri fondatori. Fa riferimento ai capiscuola delle diverse scienze dell'educazione, sociali e della salute, così come agli ultimi studi a livello nazionale ed internazionale. Si arricchisce di ricerche proprie o di esperti delle varie branche disciplinari. Esso, nonostante usi termini tecnici e scientifici, deve rimanere comprensibile a tutte le persone interessate ai temi educativi e della salute pubblica.

Il *linguaggio giornalistico* è essenziale agli scopi di sensibilizzazione culturale e di *policy-making*. Mira ad essere comprensibile alla maggioranza dei potenziali lettori. Nel contempo è coinvolgente e sintetico e fa riferimento alle carte etiche del giornalismo. Esso ha anche l'obiettivo di informare su temi che troppo

frequentemente, pur interessando la collettività, vengono riferiti solo alla cronaca nera o a minoranze di popolazioni, alimentando così stigma e pregiudizio (Cfr. Redattoresociale.it).

4.4 La logica ermeneutica

La metodologia interpretativa, o logica ermeneutica, dell'educazione professionale si basa - come per la pedagogia ed il *social work* - sull'unità dialettica teoria-prassi (Baldacci, 2010; Fargion, 2002) ed è costruita su un processo continuo di apprendimento esperienziale «a spirale» fatto di esperienza concreta, osservazione e valutazione riflessiva, concettualizzazione astratta (con pianificazione) e sperimentazione attiva (Kolb, 1984 e cfr. Piaget, 1923; Lewin, 1946; Dewey, 1974). Questo processo è determinato anche dal *setting* di riferimento e si arricchisce con la dimensione collegiale di gruppo (cfr. Fig.1).



Fig. 1: Apprendimento esperienziale, il ciclo di Kolb (1984) specificato per l'educazione professionale

In educazione professionale l'esperienza concreta - la prassi - si colloca in uno scenario ontologico e intersoggettivo, nella relazione con le persone, i gruppi e l'ambiente. L'incontro con la persona interpella l'educatore. Specialmente quando il soggetto è in difficoltà, egli si trova spesso costretto a rinunciare alle sicurezze delle teorie e dei costrutti psicologici e culturali, per affidarsi ad un sapere prassico, di volta in volta diverso. L'educazione spontanea diventa "professionale" e pedagogica, in quanto scienza empirica, quando comincia a porsi domande di senso sull'esperienza, anche attraverso tecniche di osservazione e valutazione, modalità riflessive, autovalutative, valutazioni diagnostiche e funzionali, in grado di portare nuovi elementi di astrazione, pianificazione e progettazione dell'intervento educativo (Crisafulli et al., 2010; Forneris-Monticone 2022; Bobbo, Moretto, 2020; Milani, 2000), studio e ricerca. Una simile prospettiva recupera "il punto di vista del soggetto circa il suo essere-nel-mondo, il significato che egli attribuisce alla fattualità che lo circonda e ai suoi stessi vissuti" (Bertolini, Caronia, 1993, p.40). La logica interpretativo-ermeneutica aiuta l'operatore ad "essere esperienza dell'altro" (Ibidem, p.150) ovvero a far sperimentare un modo diverso di essere adulto, ed un modo nuovo di prendersi cura, orientato alla sua individuazione (Jung, 1985) ovvero al suo *empowerment*, liberazione, autonomia e realizzazione. È una logica che aiuta l'educatore a stare tra "spontaneità e coscienza" (Canevaro, 1991, p.46). Ciò permette reali percorsi di Promozione della Salute definita come quel "processo che consente alle persone di esercitare un maggior controllo sulla propria salute e di migliorarla" (WHO, 1986; WHO, 2021).

Pertanto la tripartizione della formazione professionalizzante in "*sapere, saper-fare, saper-essere*" (Cavozzi, in: Goguelin, Cavozzi, Dubost, Enriquez, 1972)⁶ si sviluppa oggi all'interno di una processualità empirica,

6 Riclassificata per le professioni sanitarie dal lavoro di J.J. Guilbert (2002) con le espressioni: competenze intellettuali, gestuali e di comunicazione interpersonale (pp.1.50-1.54).

un “cammino” metacognitivo, che normalmente parte dall’esperienza, per poi “sostare” nella dimensione narrativa, riflessiva, rielaborativa, valutativa e dialogica con se stessi e con gli altri, confrontarsi con i saperi dell’*équipe* e con i contributi della letteratura scientifica e culturale, e quindi tornare a nuove azioni e attitudini pratiche psicologicamente più consolidate. Questa ricorsività della spirale ha un movimento perpetuo, che va perfezionandosi durante il cammino come nella logica lewiniana della ricerca-azione⁷.

David Kolb dice che l’apprendimento è un processo nel quale la conoscenza si crea attraverso la “trasformazione dell’esperienza”. *L’experiential learning* è dunque “una forma di apprendimento, ma anche di ricerca, ovvero di indagine che parte dall’esperienza e torna all’esperienza. Ciò significa che vi è associazione tra apprendimento e ricerca, tra formazione e ricerca, tra azione e ricerca” (Fortin, 2022, p. 356).

In educazione professionale la logica ermeneutica comporta impegno diretto, coinvolgimento emotivo, integrazione cognitiva e partecipazione attiva a percorsi di liberazione e di cura di sé e dell’altro.

4.5 *Il dispositivo investigativo*

Il dispositivo è ciò che dispone ad un fine, nel caso specifico quello di investigare la realtà che ci troviamo di fronte nella ricerca e nella pratica⁸.

Per esplorare la realtà dell’educazione professionale per come si è affermata nel tempo, almeno dall’inizio del secolo scorso ad oggi, è essenziale una adeguata *ricerca storica* (letteratura, materiali di archivio, documentazione scritta, fotografica o video registrata) che indaghi i modi nei quali il nostro campo di studi si è costruito anche attraverso pratiche collocate nei suoi diversi contesti (le comunità di accoglienza, gli oratori, le residenze socio sanitarie, i centri di salute mentale, le ludoteche, il territorio e i quartieri, i soggiorni estivi...) e in riferimento ad istituzioni religiose e laiche, ispirate da principi, metodologie e diversi approcci teorici. Sempre nel settore storico, la *ricerca comparata* è rivolta ad ambiti culturali e linguistici diversi, che stimola ad un possibile confronto di metodi e risultati.

Nell’ambito della *ricerca sperimentale* i diversi dispositivi investigativi sono volti a dare evidenza di percorsi, di tecniche, di metodi, di risultati e di esiti, individuali o di gruppo, con i quali le persone realizzano un percorso di cambiamento, di evoluzione, di apprendimento, di realizzazione di propri obiettivi o di risoluzione di problemi.

Un possibile inquadramento ci viene recentemente fornito da Luca Ghirotto (2020) che classifica i principali disegni di studio *evidence based* secondo uno schema ordinato in forma gerarchica di affidabilità dei risultati (come riassunto in Tab. 1).

7 Cfr. Frabboni, Pinto Minerva, 2001, p.138.

8 I limiti di spazio a disposizione ci consentono solo una breve introduzione dei principali dispositivi di ricerca.

Disegno di studio	Tipo di ricerca	Conclusioni possibili
Revisione sistematica Meta-analisi	Ricerca quantitativa*	E' dimostrato che A è efficace su B.
Trial randomizzato e controllato		Con questo possiamo dire che l'effetto è di A su B.
Studio osservazionale Studio di coorte Studio caso controllo Studio cross-sectional Studio osservazionale		Ci sono evidenze promettenti che A e B siano correlati.
Opinione degli esperti		Gli esperti sono dell'opinione che.
Convergente parallelo Integrato o nidificato Sequenziale esplicativo Sequenziale esplorativo	Ricerca mix methods	Combina approcci (e dati) quantitativi e qualitativi in momenti diversi del processo di ricerca per ottenere risultati e una comprensione più approfondita del problema affrontato. Compensa con l'integrazione, i punti di fragilità tra i due approcci.
Studi generalizzabili	Ricerca qualitativa*	Offrono indicazioni chiare per la pratica e le policies, a sostegno di quanto è in essere o per una sua critica, accompagnata a suggerimenti di direzioni di cambiamento.
Studi concettuali	 identificano la necessità di ulteriori studi su altri gruppi o richiedono cautela nell'implementare i risultati. ... possono fornire buone evidenze se le incertezze presenti nei risultati sono chiaramente identificate e discusse.
Studi descrittivi		Questi studi dimostrano che esiste un fenomeno in un gruppo definito. Identificano i problemi pratici da considerare ulteriormente tramite altri studi. In particolare la ricerca storica permette l'individuazione di figure educative, capiscuola, strutture e approcci fondanti l'educazione professionale e la sua evoluzione nel corso del tempo
Studi su singolo caso		Sono dei segnali dell'esistenza di un fenomeno insolito (sia a livello individuale che progettuale)
<p>I principali tipi di ricerca qualitativa sono: r. Etnografica, r. Fenomenologica, r. Narrativa, r. Caso di studio. Le principali tecniche della ricerca qualitativa sono: l'intervista (one to one), il focus group (o gruppi di discussione), la ricerca etnografica, i casi di studio, la tenuta dei registri, l'osservazione qualitativa.</p> <p>La ricerca-azione è una particolare tipologia di ricerca utilizzata in educazione professionale: consiste nello studio sistematico dei tentativi intrapresi da gruppi di cambiare e migliorare la prassi sia attraverso le loro azioni pratiche sia attraverso la loro riflessione sugli effetti di queste azioni. Approccio particolarmente efficace per attivare trasformazioni dal basso o "bottom-up".</p> <p>Anche la Grounded Theory è una metodologia di ricerca qualitativa; consiste in un insieme di procedure capaci di generare sistematicamente una teoria "radicata" nei dati.</p> <p>La ricerca basata sul design (DBR) è utilizzata nelle scienze dell'apprendimento (sottocampo dell'istruzione) e comporta lo sviluppo di soluzioni (chiamate "interventi") ai problemi, che vengono utilizzati per testare il loro funzionamento. Le iterazioni possono quindi essere adattate e testate nuovamente per raccogliere più dati.</p>		

Tab. 1 - Sintesi dei principali tipi di studio suggeriti per l'educazione professionale (tratta da: Ghirotto, 2020 e adattata dagli autori)

Nell'ambito della pratica professionale la realtà con la quale ci confrontiamo è quasi sempre quella della relazione intersoggettiva. Investigare significa quindi conoscere, scoprire, curare le intenzioni e la volontà dell'altro, i motivi del suo operato, le cause di un evento nella logica della ricerca-azione. Elementi tutti attraverso i quali sviluppiamo una nostra interpretazione ed una ipotesi operativa, che porti, come dicevamo, ad un cambiamento attraverso una nuova esperienza di Sé. Ciò si può sviluppare all'interno del cosiddetto "paradigma indiziario" (Ginzburg, 1986) con una logica di tipo abducente, tipica delle scienze umane, che difficilmente riescono ad adottare procedimenti deduttivi o induttivi in senso stretto, per la difficile replicabilità degli eventi dei quali si occupano.

Fra i dispositivi investigativi che vengono utilizzati nella pratica, va inoltre ricordato quello *narrativo*. La narrazione (di sé e dell'altro), orale e scritta, è infatti non solo un linguaggio ma anche un metodo fondamentale di conoscenza della realtà.

Possiamo inoltre ricordare l'utilizzo di strumenti di carattere *valutativo* per la formulazione di diagnosi motivazionali, funzionali e sociali che aiutano l'*équipe*, con la collaborazione dei professionisti specializzati, anche nella formulazione di diagnosi cliniche.

Ricordiamo i dispositivi di investigazione a carattere *non verbale* (grafico-pittorico, musicale, corpo-

reo...) che aprono a scenari interpretativi preziosi e alternativi a quelli usati nella maggior parte degli altri approcci disciplinari.

Oggi è sempre più importante preparare i protagonisti dell'educazione professionale alla funzione di "insider researcher" ovvero a rivestire il ruolo di ricercatore interno, dell'organizzazione o della comunità in cui sta conducendo lo studio e, in quanto tale, si presume che abbia un maggiore accesso alle informazioni, agli intervistati e ai dati rispetto a un ricercatore esterno (Labaree, 2002; Fortin 2014; Unluler, 2012). Questa particolare propensione alla funzione etnografica dell'*insider researcher*, connessa al principio euristico ed alla logica ermeneutica, vede l'educazione professionale particolarmente attenta allo sviluppo della *ricerca-azione* quale contenitore processuale privilegiato, nell'ambito del quale utilizzare tecniche qualitative, quantitative o *mix method*, sulla base delle specifiche esigenze emergenti dalle valutazioni iniziali ed intermedie previste dalla ricerca-azione stessa.

4.6 Il principio euristico

Il principio euristico è relativo all'ipotesi di lavoro assunta come guida nel corso di una esperienza educativa o di una ricerca scientifica e alla metodologia che vi è connessa, specificamente diretta alla scoperta di nuovi risultati.

Il principio euristico in educazione professionale si riferisce a qualsiasi procedimento, anche a carattere approssimativo, intuitivo, analogico, che consenta di prevedere o rendere plausibile un risultato, il quale in un secondo tempo dovrà essere controllato e validato per via rigorosa. È quindi un'idea direttrice sia nella ricerca che nell'intervento educativo. Nel termine greco *eurisko* incontriamo vari significati: trovare, ritrovare, rinvenire; scorgere, comprendere, conoscere; inventare, scoprire, immaginare. "L'operatore agisce quindi soltanto grazie ad un intento trasformativo basato su un criterio eminentemente esplorativo" (Demetrio 1988, p. 85).

In educazione professionale le tre coordinate concettuali nelle quali la ricerca e la stessa operatività si muovono si è ipotizzato che siano quella ideologica, quella scientifica e quella utopica (Cambi, 1986). L'educazione professionale si trova quasi sempre in equilibrio fra questi vettori, nella consapevolezza della complessità del proprio agire e delle antinomie strutturali del discorso educativo.

Nell'insieme, da un punto di vista metodologico, sappiamo che l'apprendimento è più efficace quando le persone sono attivamente coinvolte nella ricerca di informazioni, nella risoluzione di problemi e nella riflessione sull'esperienza condivisa, come dimostrato ad esempio nella ricerca-azione e nell'apprendimento esperienziale (Lewin, 1946; Schön D.A., 1983); Kolb, 1984; Fabbri, 2017; Loiodice, 2017). Ciò può essere fatto attraverso l'uso di attività interattive, discussioni di gruppo, analisi dei casi, esercizi e altre forme di partecipazione attiva. Il principio euristico in educazione professionale dovrebbe enfatizzare quindi l'importanza della partecipazione dei singoli o dei gruppi nel processo di apprendimento, al fine di promuovere una comprensione più profonda e completa delle esperienze proposte.

4.7 Il Principio di legittimità

L'educazione professionale è un campo multidisciplinare *blended* che concorre all'obiettivo di accompagnare/aiutare le persone a:

- soddisfare un bisogno e/o un'esigenza esistenziale, nell'ottica della prevenzione, della promozione della salute, della cura dell'individuo (*to care*) in un concetto ecologico dello sviluppo umano, dell'inserimento o reinserimento nella società;
- riconoscere, affrontare e risolvere un proprio problema;
- favorire autonomie e partecipazione sociale tramite percorsi di apprendimento, in un'ottica di esigibilità dei diritti e di accesso alle opportunità di cittadinanza.

L'obiettivo è raggiungibile attraverso una formazione curricolare e permanente che prepari ad azioni, progettazioni e ad ulteriori studi, di matrice integrata tra i mondi educativo, sociale e sanitario.

L'identità dell'educazione professionale si manifesta come un campo di saperi applicati che trae le sue fonti dalle scienze dell'educazione, della promozione della salute, del lavoro sociale e della riabilitazione psicosociale; essa trova una prima legittimazione operativa orientata allo sviluppo di specifiche competenze, nel rispondere a problemi prioritari di tipo sanitario e sociale, opportunamente individuati e descritti per target specifici di popolazione.

Si tratta di una proposta di sintesi - rappresentata metaforicamente da *un cammino* - all'interno della quale troviamo le cinque categorie epistemologiche formali già esposte.

Il principio di legittimità dell'educazione professionale si può quindi sintetizzare come un sapere della cura e dell'*empowerment* (ambito e oggetti), poliedrico (linguaggio) ed esperienziale (logica ermeneutica), *evidence based* (dispositivo investigativo) e trasformativo (principio euristico).

5. L'Alfabeto empirico

Un alfabeto empirico è un insieme di parole emblematiche che collegano il campo di studio alle azioni concrete che la caratterizzano. L'educazione professionale utilizza la parola come strumento di lavoro e come media per entrare in contatto ed in relazione con l'altro. In analogia alle "*cifre epistemiche della Pedagogia*" (Frabboni-Pinto Minerva 2001 pag. 131 e 144) abbiamo raccolto, selezionato e aggregato per aree di senso, alcune parole che possono stimolare la partecipazione alla costruzione collettiva dell'alfabeto empirico dell'educazione professionale. Tra le tante parole selezionabili (Brandani-Tramma,2014) il gruppo di ricerca ne ha scelte alcune significative. Si tratta di un lavoro per approssimazione e decisamente "in progress", che ha la necessità di essere arricchito con i contributi provenienti dalla comunità universitaria e professionale.

Apprendimento, Formazione, Esperienza	Cambiamento, Riflessione, Significato, Processo
Cura, Persona, Salute	
Educazione, Abilitazione, Riabilitazione	Azione, Recovery, Resilienza, Riduzione del danno, Empowerment, Autonomie
Intersoggettività, Individuazione	Fattori - individuali, familiari, sociali, socio economici, ambientali, culturali - Non normalizzazione
Lavorare con e non lavorare per	Parola, Pazienza, Sostegno, Lavorare per sparire, Empatia, Prossimità, Coinvolgimento, Pensiero obliquo, Accoglienza, Autenticità
Partecipazione, Cittadinanza	Comunità educante, Reti di comunità, Lavoro di comunità, Lavoro di rete
Politica	Ambiente, Sistema ecologico, Pace, Bellezza, Promozione, Trasformazione silenziosa
Professione	Core Competence, Competenza, Valutazione, Educazione professionale, Ricerca, Scienza, Presenza, Progetto, Sospensione del giudizio

Tab.2: parole emblematiche aggregate, dell'educazione professionale

6. Discussione

La domanda iniziale è stata se l'educazione professionale abbia i tratti salienti di una disciplina con un proprio statuto epistemologico. Questo lavoro colloca il quesito in una riflessione che intende inquadrare gli elementi fondanti l'educazione professionale come contenuti emergenti dell'esperienza che possono divenire oggetto di ricerca, studio e insegnamento.

Senza dubbio il completamento di uno statuto epistemologico richiede un confronto partecipato ed

inclusivo dei soggetti portatori d'interesse e necessita di ulteriori risorse per favorire altri momenti di approfondimento. L'utilizzo del modello Frabboni-Pinto Minerva ha consentito ai ricercatori di riflettere criticamente sugli elementi *core* dell'educazione professionale, evidenziando i tratti di convergenza verso le discipline umanistiche (con particolare riferimento alle scienze dell'educazione e al *social work*) e alle discipline applicate alle professioni sanitarie (con particolare riferimento alla riabilitazione sociale e alla promozione della salute).

Il gruppo di ricerca è ben consapevole del dibattito accademico e normativo sulla dualità di approccio pedagogico e medico di definizione dell'educazione professionale in Italia e non intende ignorarlo o sotterrarlo. Le conclusioni cui la ricerca ha condotto vanno nella direzione di superare la contrapposizione disciplinare e trovare tra queste un incontro ed una sintesi che può ispirarsi - come superamento del modello biomedico - alla dimensione bio-psico-sociale dell'individuo, dei suoi bisogni di realizzazione, dei problemi sociosanitari da risolvere. Secondo le esperienze consolidate nella pratica, oramai quarantennale, dell'educazione professionale in Italia, non si tratta di immaginare una commistione tra discipline, quanto piuttosto favorire un nuovo modo di concepire le stesse al servizio della complessità dell'umano. Una complessità che avrebbe bisogno di una nuova organizzazione convergente dei contenuti didattico/accademici multi ed interdisciplinari.

La prospettiva utopistica dell'universalità del sapere e la ricerca di legittimazione internazionale, stimola inoltre a stabilire connessioni oltreconfine. In questa direzione, troviamo che l'educazione professionale abbia particolari consonanze epistemologiche nella *Definizione internazionale di Social Work*, che afferma: "Il lavoro sociale è una professione basata sulla pratica e una disciplina accademica che promuove il cambiamento e lo sviluppo sociale, la coesione e l'emancipazione sociale, nonché la liberazione delle persone. Principi di giustizia sociale, diritti umani, responsabilità collettiva e rispetto delle diversità sono fondamentali per il lavoro sociale. Sostenuto dalle teorie del lavoro sociale, delle scienze sociali, umanistiche e dai saperi indigeni, il lavoro sociale coinvolge persone e strutture per affrontare le sfide della vita e per migliorarne il benessere" (AFSW-IASSW, 2014).

Una seconda fonte sintonica riguarda l'ampio concetto di *Health Promotion* che trova nella Carta di Ottawa dell'OMS il suo documento fondativo. Nella Carta si definisce la Promozione della Salute come: "il processo che consente alla gente di esercitare un maggior controllo sulla propria salute e di migliorarla" (WHO, 1986; 2001; 2021; 2022).

L'educazione professionale infine risulta essere un campo di studio per il fronteggiamento e il superamento degli ostacoli esistenziali attraverso l'agire educativo. La pedagogia (come scienza dell'educazione e della formazione) si preoccupa dello studio dell'educazione di bambini e della formazione di uomini e donne all'umano. Il suo oggetto è l'umanità, in fieri. L'educazione professionale - come anche il *social work* - ha il suo sguardo privilegiato verso le persone fragili, «in crisi» di umanità o dall'umanità in crisi, a rischio di perdita dell'umano. Questo sguardo produce metodologie e strumenti "validi per qualsiasi altra situazione educativa" (Bertolini, 2006, p.409).

Queste prospettive olisticamente intrecciate e connesse, permettono da una parte - come suggerisce Edgar Morin (2005, p.82) con il suo paradigma della complessità - di provare a bypassare "l'estrema frammentazione delle conoscenze operata dalle singole discipline"; dall'altra parte esse sembrano accompagnare da qualche anno il cammino entusiasmante e faticoso dell'educazione professionale, nella ricerca di una propria identità teoretica, empirica e pratica.

In questo senso, si auspica che nei successivi step del processo di ricerca, il confronto tra esperti del mondo delle professioni ed esperti del mondo della ricerca accademica possa evidenziare la trasformazione storica dell'educazione professionale come ambito di saperi e di pratiche. Probabilmente tale ricostruzione potrà fornire interessanti prospettive per chiarire, da un lato, i rapporti tra pedagogia, scienze dell'educazione, scienze umane e scienze della salute e, da un altro lato, i rapporti tra lavoro educativo e lavoro sociale in Italia e all'estero.

7. Conclusioni

Con questo lavoro, si è voluto portare un contributo di ricerca al quadro epistemico dell'educazione professionale. Consapevoli di alcuni limiti ed in attesa del necessario completamento del percorso (fasi R2,

R3, R4 del metodo Delphi adottato, con raccolta delle parole emblematiche dell'alfabeto empirico) la ricerca ha identificato un alfabeto teorico dell'educazione professionale che comprende oggetto, linguaggio, logica ermeneutica, dispositivo investigativo, principio euristico e paradigma di legittimazione. Questi elementi possono costituire la base per un confronto ampio con la comunità professionale ed universitaria per essere consolidati e validati, ma senza la pretesa di blindarli in un discorso totalizzante, chiuso e definitivo.

Possiamo infine, formulare una prima risposta circa le caratteristiche epistemiche dell'educazione professionale, ovvero "ai fondamenti, alla natura, ai limiti e alle condizioni di validità del sapere scientifico" (Bertolini, 1996, p.182 voce "epistemologia") definendola come un campo *blended* di saperi applicati, che trae le sue fonti sia dalle scienze umane e sociali (Pedagogia, Psicologia, Sociologia, *Social Work*, Giurisprudenza, ecc.), sia dalle scienze della salute (Psichiatria, Neurologia, Geriatria, Igiene, Fisiatria, ecc.) in un continuum di interventi educativi, di prevenzione e socio riabilitativi negli ambiti sociale, sanitario e socio sanitario. Questo processo, virtuoso, secondo l'opinione degli autori, produce ulteriori conoscenze teoretiche, empiriche e pratiche, in un ciclo ricorsivo e generativo.

Allegato

n.	Item	Livello di consenso	Commenti e proposte di modifica
1.	L'oggetto dell'educazione professionale è <i>l'agire educativo su soggetti</i> , tempi e luoghi nei quali gli esseri umani, con particolare attenzione a chi è in difficoltà, sono al centro di una dinamica intersoggettiva di cura in senso ecologico bio-psico-sociale, orientata alle potenzialità, al protagonismo della persona e al superamento delle discriminazioni.	<u>1</u> 2 3 4 5	
2.	Il linguaggio ha le caratteristiche della <i>poliedricità</i> , in quanto l'educazione professionale ha bisogni multidisciplinari ricavati dalle diverse scienze. Un linguaggio dialogico e inclusivo, narrativo e centrato sulla persona. Ma è anche un linguaggio etico e politico che sa rivolgersi ai diversi contesti specifici, utilizzando anche linguaggi tecnico-professionali, scientifici e giornalistici.	<u>1</u> 2 3 4 5	
3.	La logica ermeneutica , quale arte dell'interpretazione, ha le caratteristiche dell' <i>apprendimento esperienziale</i> , che risolve la dialettica teoria-prassi con un processo ricorsivo e generativo rigoroso e continuo, che procede a spirale, composto da esperienza concreta, osservazione e valutazione riflessiva, concettualizzazione astratta, progettazione e sperimentazione attiva. Esso viene influenzato dal <i>setting</i> di riferimento e si arricchisce dalla dimensione collegiale di gruppo.	<u>1</u> 2 3 4 5	
4.	Il dispositivo investigativo è caratterizzato da <i>diverse direzioni di indagine</i> (storica, comparata, sperimentale, narrativa, non verbale e valutativa) nell'ambito del quale utilizzare le metodologie qualitative, quantitative o mix-method disponibili in letteratura, sulla base delle specifiche esigenze emergenti.	<u>1</u> 2 3 4 5	
5.	Il principio euristico , relativo all'ipotesi guida nel corso di un'esperienza educativa o di ricerca, ha la caratteristica della <i>partecipazione attiva</i> , dei singoli e dei gruppi nel processo di cambiamento. Ricerca e operatività insieme, qui si riferiscono alle tre coordinate concettuali: ideologica (con spinta trasformativa), scientifica (con valutazione di efficacia) e utopica (l'apertura ad ogni esplorazione possibile) che stanno in equilibrio.	<u>1</u> 2 3 4 5	
6.	Il principio di legittimità : l'educazione professionale si può sintetizzare come un sapere della cura e dell' <i>empowerment</i> , poliedrico ed esperienziale, <i>evidence based</i> e trasformativo. E' un campo multidisciplinare <i>blended</i> che concorre all'obiettivo di aiutare/accompagnare le persone a soddisfare un bisogno e/o un'esigenza esistenziale, nell'ottica della prevenzione, della promozione della salute, della cura dell'individuo (<i>to care</i>) in un concetto ecologico dello sviluppo umano, dell'inserimento o reinserimento nella società; a riconoscere, fronteggiare e risolvere un proprio problema; a favorire autonomie e partecipazione sociale tramite percorsi di apprendimento, in un'ottica di esigibilità dei diritti e di accesso alle opportunità di cittadinanza.	<u>1</u> 2 3 4 5	

Allegato n. 1: Questionario per Round 2

Nota bibliografica

- AIEP (2019). *Codice Deontologico dell'Associazione Italiana Educatori Professionali e Pedagogisti*.
- ANEP (2002). *Codice Deontologico dell'Educatore Professionale*.
- APEI (2013). *Codice Deontologico del Pedagogista e dell'Educatore Professionale Socio Pedagogico*.
- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Sciences & Society*, 1, 65-75.
- Barnao C. (2004). *Sopravvivere in strada*. Milano: FrancoAngeli.
- Barnes M, Bowl R. (2003). *Empowerment e salute mentale*. Trento: Erickson.
- Basaglia F. (1968). *L'istituzione negata*. Milano: Baldini Castoldi.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P., Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bertolini P. (2006). I principali motivi della mia riflessione pedagogica. In M. Tarozzi (Ed.), *Direzioni di senso*. Padova: CLUEB.
- Bobbo N., Moretto B. (2020). *La progettazione educativa in ambito sanitario e sociale*. Roma: Carocci.
- Bortoli B., Folgheraiter F. (2002). Empowerment. *Lavoro Sociale*, 2, 2.
- Brandani W., Tramma S. (2014). *Dizionario del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cadei L., Simeone D., Serrelli E., Abeni L. (Eds.) (2022). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholè.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico*. Bologna: Clueb.
- Canevaro A. (1991). *La formazione dell'educatore professionale*. Roma: NIS.
- Castelli V. (Cur.) (2007). *Ragionare coi piedi. Saperi e pratiche del lavoro di strada*. Milano: FrancoAngeli.
- Castiglioni M. (2015) (a cura di). *Figure della cura*. Milano: Guerini.
- Cavozzi J. (1972). In P. Goguelin, J. Cavozzi, J. Dubost, E. Enriquez, *La formazione psicosociale nelle organizzazioni*. Milano: ISEDI.
- Charon R. (2006). *Narrative Medicine. Honoring the stories of illness*. Oxford University Press.
- Crisafulli F., Molteni L., Paoletti L., Scarpa P.N., Sambugaro L., Giuliodoro S. (2010). *Il “core competence” dell'educatore professionale*. Milano: Unicopli.
- Crisafulli F. (2022). Riabilitazione sociale e interventi di educazione professionale per le popolazioni vulnerabili: revisione di letteratura e analisi dei documenti pubblicati in Italia, per la ricerca di evidenze di efficacia e appropriatezza. *Journal of Biomedical Practitioners*, 6, 1.
- Dallari M. (2023). *Documento per workshop GRiDEP*. Unpublished manuscript.
- Demetrio D. (1988). *Lavoro sociale e competenze educative*. Roma: NIS.
- Demetrio D. (1990). *Educatori di professione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Piscopo T. (1998). Andamento lento. [audio recording] In *“Bello carico”*. Milano: EMI.
- De Villers M.R. et al. (2005). The Delphi technique in health science education research. *Medical Teacher* 27(7), 639-643.
- Dewey J. (1974). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbi L. (2017). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fargion S.N. (2002). *I linguaggi del servizio sociale*. Roma: Carocci.
- FNO-TSRM-PTSRP (2021). *Costituzione etica*.
- Folgheraiter F. (1998). *Teoria e metodologia del Servizio Sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fornieris A., Monticone T. (2022). *La progettazione educativa*. Milano: Unicopli.
- Fortin (2014). Educational interventions for people with social and health difficulties in Italy: the case of a ‘welcoming community’ for young and adults. *European Journal of Social Work*.
- Fortin D. (2022). *Essere presenza educativa. Lineamenti di educazione professionale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Ginzburg C. (1986). Spie. Radici di un paradigma indiziario. In id., *Miti emblematici spie. Morfologia e storia*. Torino: Einaudi.
- Ghirotto L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Guilbert J.J. (2002). *Guida pedagogica per il personale sanitario dell'Organizzazione mondiale della sanità*. WHO; Modugno: Dal Sud.

- IFSW- IASSW (2014). *Global Definition of the Social Work*.
- Iori V. (2009) (Ed.). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Iqbal S, Pison-Young L. (2009). The Delphi method. *The Psychologist*, 22(7), 598-601.
- Jung C.G. (1985). *Coscienza, inconscio e individuazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Labaree, R.V. (2002). The Risk of 'Going Observationalist': Negotiating the Hidden Dilemmas of Being an Insider Participant Observer. *Qualitative Research*, 2, 97-122.
- Lapierre A., Aucouturier B. (1987). *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*. Roma: Armando.
- Lewin K. (1946). Action Research and Minority Problems. *J Soc.*, 2(4), 34-46.
- Loiodice I. (2017). Apprendimento e formazione per la costruzione dell'identità del professionista adulto. *MeTis*, VII, 1.
- Lutte G. (1984). *Sopprimere l'adolescenza?* Torino: EGA.
- Mantegazza R. (2004). *Pedagogia della morte. L'esperienza del morire e l'educazione al congedo*. Troina: Città Aperta.
- Milan G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova.
- Milan G. (2020). Lezione di congedo. *Studium Educationis*, XXI, 3.
- Milan G. (2021). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milani L. (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Morin E. (2005). *Educare gli educatori*. Roma: EDUP.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mottana P. (1993). *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*. Roma: Armando.
- OHHLEP One Health High-Level Expert Panel. Adisasmito W.B., Almuhairei S., Behraves C.B., Bilivogui P., Bukachi S.A., et al. (2022). One Health: A new definition for a sustainable and healthy future. *PLoS Pathog*, 18(6), e1010537. <https://doi.org/10.1371/journal.ppat.1010537>
- Orsenigo J. (1999). *Oltre la fine, sul compimento della formazione*. Milano: Unicopli.
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2014). Being a caring presence: caring for the care experience. *Encyclopaideia*, 18(39).
- Piaget J. (1923). *Giudizio e ragionamento nel fanciullo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rogers C.R. (1978). *Potere personale*. Roma: Astrolabio.
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Jossey-Bass Inc Pub (Trad. it. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993).
- Spivak M. (1987). Introduzione alla riabilitazione sociale. *Riv. Sperim. Freniatria*, CXI, 3, 522-574.
- Taylor D. (1996). *The healing power of stories. Creating Yourself Through the Stories of Your Life*. New York: Doubleday (trad. it. *Le storie ci prendono per mano. L'arte della narrazione per aiutare la psiche*, Frassinelli, Piacenza 1999).
- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Unluer, S. (2012). Being an insider researcher while conducting case study research. *The Qualitative Report*, 17, 1-14.
- WHO (1986). The Ottawa Charter for Health Promotion. *International Conference on Health Promotion*, 17-21 November, Ottawa, Ontario, Canada.
- W.H.O. (2001). *ICF International Classifications of Functioning*. Disability and Health. Geneva.
- WHO (2021). *The Geneva Charter for Well-being*.
- WHO (2022). *World mental health report: transforming mental health for all*. ISBN 978-92-4-004933-8 (electronic version).
- Zucconi A., Howell P. (2003). *La promozione della salute*. Molfetta: La Meridiana.