



MANIFESTO

REALIZZAZIONE DELLA PERSONA E FORMAZIONE PROFESSIONALE

(a cura di Gino Dalle Fratte)

- 0. Le questioni* (G. Dalle Fratte)**
- 1. Lo scenario contemporaneo* (G. Dalle Fratte)**
- 2. La dimensione antropologica* (G. Dalle Fratte)**
- 3. La prospettiva pedagogica* (G. Dalle Fratte)**
- 4. La formazione professionale* (L. Agostinetto – E. Madriz)**
- 5. La formazione della professionalità educativa* (L. Agostinetto –
E. Madriz)**

Luglio 2010

0. Le questioni

Nello scenario contemporaneo quali problemi si aprono per l'uomo e per la sua formazione? Quale antropologia pedagogica va premessa alla formazione? Quale prospettiva scientifica va assunta per una pertinente e coerente pedagogia della formazione e dell'educazione? Quali nessi e relazioni intercorrono tra la formazione e l'educazione? E quale tipo di formazione è richiesta oggi per le figure della professionalità educativa?

Muovendo da queste domande iniziali connesse alla problematicità del concetto di "formazione", l'intento è quello di costruire, a partire da una breve analisi dello *scenario contemporaneo* (1) ormai diffusamente riconosciuto nelle forme della postmodernità, un percorso di riflessione che, attraversando *la dimensione antropologica* (2), ponga particolare attenzione alla natura della formazione e ai suoi rapporti con l'educazione, per definire una pertinente *prospettiva pedagogica* (3) e approdare infine a un'idea/proposta di *formazione professionale* (4) e di *formazione della professionalità educativa* (5).

L'assunto che regge la presente proposta è che la formazione possa essere intesa come una categoria costitutiva di ordine primariamente pedagogico, capace di decifrare i multiformi segnali e le molteplici istanze della società contemporanea, fornendo risposte giustificate sul piano scientifico, rigorose sul piano progettuale e adeguate su quello operativo, sulla base di coerenti presupposti di ordine antropologico, che assumono la persona, nella sua sostanziale unità e identità, come costitutivamente educabile e formabile.

1. Lo scenario contemporaneo

Le profonde trasformazioni epocali che segnano l'oggi come un tempo di disorientamento, di crisi, di inadeguatezza e di precarietà investono fortemente l'ambito dedicato alla cura, alla crescita e alla formazione delle generazioni lungo l'intero arco della vita. L'*emergenza educativa* (Dalle Fratte-Macchietti, 2008) si pone come un'istanza che richiede non solo un prioritario ripensamento del senso e delle ragioni dell'agire educativo sul piano dei fondamenti, ma anche una necessaria ridefinizione dei percorsi volti alla formazione dei professionisti dell'educazione.

Si tratta, quindi, di considerare anzitutto la portata di queste trasformazioni attraverso una rapida analisi del paradigma della *postmodernità* (Dalle Fratte, 2003 b – 2004 a), riservando particolare attenzione a quegli aspetti che incidono sul piano educativo-formativo e giustificano la necessità e l'impegno di una nuova riflessione pedagogica, specialmente nella direzione di quegli elementi che ricadono sulla formazione delle professionalità educative e formative.

Anche se in prospettiva pedagogica, come del resto anche da altre posizioni scientifico-disciplinari, «non è agevole, né ancora sostenuto da una consolidata convergenza di fonti e di teorie, spingersi nei territori della postmodernità» (Dalle

Fratte, 2003 a, p.443), si rilevano tuttavia, con sempre maggiore evidenza, indizi convergenti e segnali eloquenti di un cambiamento epocale rispetto alla modernità. Complessivamente essi potrebbero essere interpretati come il progressivo affermarsi dell'idea che non è possibile comporre un sistema di saperi e di valori - una *paidéia* - oggettivamente validi secondo cui si possa pervenire alla conoscenza della *realtà*, includente le dimensioni dell'*uomo*, del *cosmo* e della *trascendenza*. L'attuale crisi radicale di cultura e di civiltà e il cambiamento verso una nuova epoca appaiono dunque legati alla mancanza di una *paidéia* per il nostro tempo, alla mancanza, cioè, di un complessivo quadro di riferimento conoscitivo e valoriale capace di ispirare e guidare l'esistenza individuale e comunitaria. E poiché la *paidéia* è il fondamento e la condizione della stessa educazione e formazione nelle loro diverse declinazioni, la sua mancanza è la causa della loro stessa crisi. Si possono spiegare in questa prospettiva le molte altre espressioni dell'attuale crisi planetaria di "umanità", tutte rinvenibili nel venir meno della fiducia nella ragione - nelle sue dimensioni teoretica, pratica e tecnica di fatto tutte assorbite nella forma totalizzante della razionalità tecnologica - e nel venir meno della fede.

La postmodernità si connota così come una essenziale perdita di senso della ragione e della fede e come una prepotente invasione/supremazia tecnocratica, che si traducono nella perdita di senso e di autorevolezza delle istituzioni civili, etiche e religiose e nelle varie forme in cui si esprime oggi il *relativismo della ragione e della fede*, una filosofia della vita che si è insinuata e ampiamente diffusa nel sentire, nel dire e nell'agire comune in tutte le sfere della vita personale e sociale. Le conseguenze sull'uomo e per l'uomo sono molteplici, evidenti ed esperibili nella stessa quotidianità e colpiscono i gangli vitali della esistenza umana, a partire dalla *relativizzazione del valore della vita* e dalla conseguente *neutralizzazione del senso dell'educazione e della formazione*. Proprio per la loro evidenza ed esperibilità tali conseguenze sono comunemente riconoscibili pur nelle molteplici forme che esse assumono e che per ragioni di sintesi si possono qui ricapitolare, nella prospettiva di nostro interesse, nello *smarrimento di identità della persona* sia sul piano sostanziale sia su quello esistenziale, nelle varie forme della esaltazione e della depressione che tale smarrimento può assumere o determinare.

Ma proprio in questo nuovo scenario, generato dalla frattura epocale, è possibile rilevare che «...l'uomo postmoderno, esiliato da se stesso e proiettato in un mondo indefinito, persegue comunque il perenne obiettivo della determinazione del *proprio posto* nella realtà e dei *propri rapporti* con l'universo degli enti: la realizzazione, cioè, del proprio *progetto storico*» (Dalle Fratte, 2003 a, p.450).

Sintetizzando, emergono alcune conclusioni:

- l'eclissi del concetto di persona (Dalle Fratte, 2003 a, pp.444-445);
- un'identità personale protesa comunque alla riscoperta del proprio posto nella realtà (uomo-cosmo-trascendenza);

- la percezione della radicale indigenza dell'uomo (Dalle Fratte, 2004 a, p. 123).

E' proprio questo spazio di incompiutezza tra la consapevolezza della propria condizione di indigenza e la connaturale necessità di ricercare/progettare la propria identità nella rete dei rapporti con la realtà che istituisce la dimensione della *educabilità*, come «disposizione strutturalmente costitutiva della persona ad essere educata e a educare» (Dalle Fratte, 2004a, p. 123) e determina le ragioni della *educazione* e della *formazione*.

2. La dimensione antropologica

Il cambiamento dello scenario epocale fa emergere dunque, anche da questa prospettiva, l'imprescindibilità dell'educazione e ancor prima la primaria rilevanza della dimensione antropologico-pedagogica della *educabilità* come condizione *sine qua non* di qualsiasi discorso che abbia come oggetto la *formazione*, di cui si dirà più avanti sulla base di una elaborazione più compiuta di quell'orizzonte antropologico-pedagogico aperto dalla categoria della *educabilità* e fondativo di ogni discorso sull'*educazione* e sulla *formazione*.

Tale categoria si configura come una modalità esplicativa di uno stato reale di *indigenza* di cui ogni persona fa quotidianamente esperienza in termini di radicalità, «intesa tale radicalità come ontologicamente costitutiva della stessa persona» (Dalle Fratte, 1986, p. 124). Proprio perché costitutivamente indigente l'uomo ha bisogno di educazione come condizione permanente di vita, intendendo tale condizione come impegno di attuazione massimale del proprio *progetto storico* (di vita) e come migliore compimento della propria *identità* secondo un percorso di realizzazione delle *capacità (disposizioni)* attraverso le quali si manifesta l'*unicità* della persona. Sono proprio l'*unicità* e l'*identità* i primi tratti costitutivi della persona, i quali, assieme all'*unità*, determinano le *proprietà* che hanno valenza sul piano pedagogico. Proprio per tali tratti costitutivi (*unità, unicità, identità*), infatti, la persona è costitutivamente *orientata alla propria realizzazione*, contestualmente alla *realizzazione altrui*, è *fine in se stessa*, non è oggetto di strumentalizzazione, è *libera*, è *soggetto di diritti e di doveri*, tra i quali “il diritto/dovere proprio” a essere educata e a educare. Sono queste le proprietà determinative di ordine pedagogico che legittimano l'educazione e la formazione della persona, intesa la prima come il *processo di attuazione massimale delle sue disposizioni* (Dalle Fratte, 2005b, pp. 91-93) in funzione della *massima realizzazione della sua forma originaria e irripetibile (formazione)*.

Si riprenderanno più avanti, sul piano pedagogico, i concetti di educazione e formazione, ma fin d'ora *il piano antropologico ne ha manifestato la funzionale differenza assieme alla loro essenziale indisgiungibilità in un processo coordinato, continuo e graduale di reciproca interazione, per il quale le disposizioni personali*

via via massimamente attuate realizzano e manifestano, secondo stadi progressivi, la forma geneticamente costitutiva della persona (la sua unità, unicità, identità) e la forma, a sua volta, nel suo diverso e dinamico stato di definizione, mobilita in modi diversi il “sistema di disposizioni” secondo cui si manifesta la personalità. Questa strutturale e solidale interazione tra educazione e formazione e questa strutturale e solidale coniugazione tra persona e personalità (tra “forma” in continuo compimento secondo unità, unicità e identità e “sistema di disposizioni” come sua dinamica manifestazione) cooperano per la realizzazione del progetto storico personale (di vita) che ogni singolo uomo è chiamato, appunto, a realizzare nella propria esistenza in ordine a fini, a valori e a saperi (una paidéia) ritenuti necessari per il proprio progetto e per il progetto storico della comunità degli uomini.

3. La prospettiva pedagogica

Se, dunque, nel significato di *forma* si può scorgere l’idea di *formazione* «vista come impegno personale per l’acquisizione della propria misura di umanità» (Nanni, 2002, p. 26), tale che ciascuno durante la vita è, come si è già accennato, in costante ricerca/realizzazione della propria forma personale, sempre suscettibile di cambiamenti in base alla costitutiva incompiutezza di ogni singolo uomo; e se in questo percorso storico personale interviene necessariamente e in un rapporto dialettico con l’impegno formativo la dimensione dell’*educazione*, si tratta ora di trasferire tali questioni dal piano antropologico a un altro piano, volto a ricercare e legittimare una prospettiva scientifica deputata a elaborare teorie, modelli, progetti e azioni capaci di rispondere in modo giustificato alle vitali istanze poste da tali questioni così come esse emergono nei contesti odierni sopra considerati (par.1). In altri termini: occorre assumere una prospettiva scientifica che operi nel campo generale dell’educazione e della formazione secondo un eminente intento pratico-progettuale, avendo quindi per proprio oggetto specifico l’*azione educativa* (Dalle Fratte, 1986, pp. 20-23), disponendo di un proprio specifico “*modello*” (Dalle Fratte, 1986, pp. 27-30) e giustificando così il suo ruolo di “*scienza prima della formazione*” (Dalle Fratte, 2005a, pp. 9-13). Tale è la prospettiva della *pedagogia come scienza pratico-prescrittiva* (Dalle Fratte, 1986, p.21 e 2004 b, passim), prospettiva in cui va necessariamente definita anche la *formazione professionale* in generale e, più in particolare, la *formazione delle professionalità educative, formative e pedagogiche*.

Circa la concezione della *pedagogia come scienza pratico-prescrittiva* è necessario ancora un cenno esplicativo: se il suo oggetto proprio è l’*azione educativa e formativa* occorre evidenziare che l’*azione* è tale - cioè, *educativa e formativa* - se include tre componenti: a) una componente soggettiva, scientifico-umana, intimamente connessa alle *disposizioni (capacità)* della singola persona; b) una componente oggettiva, contenutistica (disciplinare), attinente all’oggetto dell’agire

(conoscere, fare, essere); c) una componente deontica, ideale, riguardante il dover essere.

È questa concezione dell'*azione educativa e formativa* che spiega la dimensione anzitutto *pratica* della *pedagogia*, avendo tale scienza a che fare, per quanto sempre a partire da ciò che l'uomo è, da un lato con il suo *dover essere*, cioè con la sfera dei valori e dei fini, con una concezione generale della *realtà*, in altri termini con una *paidéia* (una idea dell'uomo, del mondo, della trascendenza); e, dall'altro, con il piano attuativo dell'*agire* che si traduce in *atti/fatti* concreti.

I progetti educativi e formativi, di qualsiasi tipo e livello, compresi quelli relativi alla formazione professionale, in quanto sistemi di finalità e di azioni, sono pertanto strutturalmente rivolti alla realizzazione di un *dover essere*, che non è un dato ma che, progettualmente e operativamente intenzionato dalla persona o dall'istituzione, richiede di essere attuato. L'educazione e la formazione implicano, infatti, quella classe di azioni attraverso le quali un soggetto (educatore/formatore/istituzione) si relaziona ad un altro soggetto secondo un'intenzione che deve essere assunta in ordine a) alla sua fondazione valoriale; b) alla sua realizzabilità definita in termini di "modello" (Dalle Fratte, 1984, pp. 9-22; 1986, pp. 25-30; 1987, pp. 149-156; 1988 a, pp. 1-15; 1988b, passim; 1992a, pp. 197-210; 1993, pp. 219-235; 2004b, pp. 13-49; Damiano, 1988, pp. 58-78; Galvan, 1986, pp. 31-96; 1987, pp. 32-52), ponendo, quindi, attenzione alle procedure di progettazione, attuazione e verifica nonché ai risultati ottenuti e valutati in riferimento ai valori, ai fini, alle finalità e agli obiettivi stabiliti. E sono proprio tali procedure - attinenti al requisito del *rigore* che ogni sapere scientifico deve possedere e rinvenibili in *pedagogia* nel suo "modello di logica" (Dalle Fratte, 1986, pp.27-30) - che conferiscono alla *scienza pedagogica* il carattere della *prescrittività*.

L'educazione e la formazione hanno, dunque, in sé un essenziale carattere di intenzionalità finalistica, valoriale e prescrittiva, per cui si può parlare di *azione formativa* soltanto quando si faccia esplicito riferimento "alla sfera dei valori che, nel definire il dover essere verso cui è orientata la realizzazione massimale del formando, assumono un'irrinunciabile valenza giustificativa in ordine alle decisioni formative" (Licata, 2005, p. 132).

4. La formazione professionale

La coniugazione della formazione in chiave professionale non può prescindere da quanto sopra esposto, pena la sua riduzione ad un ipotetico piano strumentale, per il quale, tuttavia, si dovrebbe parlare più di addestramento professionale che di formazione. Affrontare il tema della formazione professionale obbliga dunque ad un sostanziale inquadramento: quello della formazione della persona (cfr. par. precedenti). La formazione viene qui intesa, pertanto, come «ogni azione che sia intenzionalmente orientata a promuovere, in un contesto relazionale opportunamente

ed appositamente connotato in termini asimmetrici, l'approssimazione da parte di un soggetto al proprio dover essere, e dunque ad uno stato di realizzazione ideale, percepito dal soggetto stesso come fine da perseguire in quanto dotato di valore» (Licata, 2005, p. 132).

Diversi studiosi hanno messo in luce il percorso ricorsivo dell'elaborazione concettuale sulla formazione (Cambi e Frauenfelder 1994; Di Nubila 1996; Knowles 1996; Desinan 2002; Dalle Fratte 2004b; Margiotta 2007), per mostrare come oggi si stia assistendo ad una necessaria convergenza tra una dimensione di formazione personale - che ha in sé, tra gli altri, i caratteri della centralità del soggetto e della continuità del processo - e una dimensione di formazione intesa in senso professionale. Quest'ultima può allora essere intesa come un processo attraverso il quale si può acquisire, aggiornare o anche solo migliorare le proprie conoscenze, capacità e competenze per un esercizio più produttivo e responsabile di un'attività professionale. Nel gergo specialistico, ogni volta che colleghiamo il concetto di formazione a quello di professione, emerge la necessità di una chiara identificazione di quelle che sono le *figure professionali*, quasi a volere (già nelle parole) delineare il tipo particolare di *costituzione* che, pur articolandosi in competenze diverse, denota il quadro specifico di saperi e di azioni (secondo la classica distinzione di sapere, saper essere e saper fare) da tale costituzione implicati. È in questa chiave che diventa possibile affermare che la formazione professionale non può che agire sulla coniugazione progressiva e virtuosa del nesso "teoria-pratica", rinvenendo «in tutti i saperi ad orientamento professionalizzante una comune struttura logica, costituita da un *modello* di elaborazione progettuale dell'azione professionale, da un corrispondente *progetto*, elaborato in funzione delle condizioni dettate dal contesto, e infine dall'*azione professionale* progettualmente definita e attuata. In questa sequenza (*modello progetto azione*) la pedagogia in quanto scienza della formazione riconosce un *dispositivo epistemologico* di giustificazione della *competenza*, declinabile in funzione dei compiti specifici di ogni profilo professionale» (Dalle Fratte 2005b, p. 92).

In questo contesto, la formazione professionale va considerata secondo un versante *retrospettivo* ed uno *prospettico*. Per quanto riguarda il primo, può essere intesa come parte ed espressione del percorso formativo pregresso (formale o meno) che spiega in termini essenziali le competenze propedeutiche e professionali possedute dal soggetto. Dal punto di vista prospettico, invece, la formazione è il percorso tutto da farsi, nella direzione di una continua riqualificazione e crescita professionale. Va appena accennato come oggi questa idea di formazione professionale prospettica, continua e permanente, è uno degli elementi più rilevanti per garantire uno *standard* umanamente auspicabile (Delors 1996; Demetrio 2003), un adeguato sviluppo sociale (Longworth 2006) nonché la stessa competitività nel mercato del lavoro (Moro 2003).

5. La formazione della professionalità educativa

Tale tipologia di formazione professionale appare oggi più complessa e, al contempo, più urgente. Le incertezze e le dinamicità postmoderne (Bauman 2007, 2008; Beck 2009) impongono, maggiormente rispetto al passato, il bisogno di sostegno all'articolazione delle competenze nelle professionalità educative, sia nei termini di un loro approfondimento sia in quelli di una loro continua risignificazione in ordine alle mutevoli sfide educative.

In risposta ai contesti educativi odierni, ciò che viene richiesto ai diversi ordini di operatori educativi è di padroneggiare una professionalità al contempo solida nel suo impianto teoretico/metodologico e flessibile nelle strategie, riletture e pratiche; una professionalità capace cioè di giustificazione, valutazione e trasferibilità (secondo una valenza che implica necessariamente l'attenzione all'intersoggettività), ma allo stesso tempo in grado di modellarsi sulla base dei mutevoli bisogni del contesto di riferimento e delle problematiche/potenzialità che ineriscono alle persone e che vengono assunte nella relazione educativa (Agostinetto, 2010).

La formazione (di base e continua), in questi termini, è uno dei percorsi connaturati e ineludibili (Biasin, 2003), una sorta di attitudine necessaria (Perrenoud, 2002) per lo sviluppo e la cura di una siffatta professionalità educativa.

Nel definire la migliore congruità per un impianto formativo d'ordine educativo, è opportuno soffermarci brevemente sulle competenze richieste oggi alla professionalità educativa. Le competenze non sono riducibili ad una mera pluralità di saperi, di *skills*, di attitudini, né a sole abilità osservabili; piuttosto, il costrutto di competenza esprime un "insieme integrato" degli elementi appena ricordati, che deve parimenti tradursi in capacità realizzativa all'interno di contesti organizzati (Galliani, 2004). In quanto «proprietà emergenti» (Cepollaro, 2001, p. 37) all'interno di pratiche situate, le competenze «presiedono a processi d'azione e di decisione da cui dipende la qualità di una prestazione» (Meghnagi, 1998, p. 29). Esse sono così legate all'unitarietà della persona in grado di esprimerle e al compito professionale che questa è chiamata a realizzare (Pellerey, 2006).

Tale dimensione attuativa appare particolarmente rilevante in ambito educativo. In tale prospettiva si può parlare di *competenze pedagogiche* come *competenze pratico-progettuali*, capaci cioè di assumere la realtà e agire su di essa in termini giustificati per una promozione finalistica, ossia per la realizzazione di un cambiamento d'ordine educativo. La competenza pedagogica, in sintesi, «non si identifica né con le abilità, né con le capacità sviluppate, né con le conoscenze acquisite, ma richiede una specifica consapevolezza e padronanza della logica secondo cui progettare e attuare il proprio intervento professionale» (Dalle Fratte 2005b, p. 93).

Nell'ambito della formazione della professionalità educativa si tratta di porre a fondamento dello schema formativo uno strumento (innanzitutto logico) che consenta

lo sviluppo e la realizzazione della specifica razionalità pedagogica, ricorrendo così al *Modello in pedagogia* (Dalle Fratte, 1986). Tale modello, innanzitutto, può essere inteso come «lo schema di un processo», quello educativo, ossia anche come quella «struttura» necessaria a qualificare come pedagogico il pensare e il fare dell'educatore (Dalle Fratte, 1983, p. 9). Esso si configura sia nei termini di «modello di logica di una teoria pedagogica», sia come «modello di teoria pedagogica» (Dalle Fratte, 1986, p. 25), ad indicare come il *Modello in pedagogia* delinea ad un tempo un piano metateorico del discorso pedagogico ed uno giustificativo/propositivo per l'elaborazione di una teoria pedagogica d'ordine scientifico.

Rimandando necessariamente alle fonti dirette per l'approfondimento delle ragioni e della logica di funzionamento del *Modello in pedagogia* (si veda in particolare G. Dalle Fratte, 1986), è qui necessario precisare che il modello codifica e formalizza i passaggi necessari all'agire pedagogico, che si fondano sull'assunzione di premesse d'ordine assiologico-valoriale e sull'ordinamento delle condizioni entro le quali dispiegare un percorso progettuale-attuativo «congruente con l'orientamento valoriale assunto in premessa, *pertinente* rispetto ai fini che la persona si prefigge di conseguire, *congruente* con le condizioni di esercizio dell'azione e infine *efficace* rispetto agli scopi stessi dell'azione» (Licata, 2005, p. 135). La possibilità migliorativa del percorso così individuato e del suo processo attuativo è garantita da procedure di falsificazione che attengono sia alle istanze connesse alle evenienze contestuali, sia alle acquisizioni legate alla chiarificazione dei nessi teleologici ed attuativi propri dell'educatore, sia, infine, al necessario spazio di libertà dell'educando che concorre significativamente a personalizzare gli esiti finali del lavoro educativo.

La portata del *Modello in pedagogia* non si esplica solo nella sua funzione giustificativa e fondativa del discorso pedagogico e formativo: su un piano realizzativo esso dispone di una rilevante proprietà euristica. A differenza di un generico «modello semantico», il *Modello in pedagogia* non si riduce a un «costrutto ideale (...) che funga in qualche modo da schema interpretativo di un determinato ambito di realtà» (Galvan, 1983, p. 17), ma «si riferisce anche all'aspetto processuale mediante il quale l'operatore interviene sul campo, giungendo a prospettare la validazione (formale) e la falsificazione (sostanziale) del proprio sistema di pensiero e di azione» (Dalle Fratte, 1983, p. 9). È in tal senso che tra le essenziali considerazioni relative all'assunzione di un modello, come già affermava Metelli Di Lallo (1966), deve esserci quella della sua portata euristica: se «il processo euristico riguarda la soluzione di un problema di applicazione» (Bertoldi, 1983, p. 46), il *Modello in pedagogia* deve consentire tanto una giustificazione del processo educativo, quanto una guida per la sua ideazione, attuazione e controllo.

Il *Modello in pedagogia*, ponendosi nella prospettiva della razionalità pratica propria dell'agire educativo, appare dunque profondamente congruente rispetto alla



complessità e alle finalità proprie di una formazione alla professionalità educativa, poiché «si presenta come strumento di riorganizzazione del discorso pedagogico ad ogni livello e di giustificazione dei criteri di selezione e di unificazione dei vari apporti delle scienze dell'educazione» (Dalle Fratte, 1986, p. 25).

Bibliografia

- L. Agostinetto (2010), *Formazione al lavoro educativo: ragioni e risultati di un impianto modellistico*, «Studium Educationis», n.1, pp. 61-69.
- Z. Bauman (2007), *Il disagio della postmodernità*, Bruno Mondadori, Milano.
- Z. Bauman (2008), *Vita liquida*, Laterza, Bari.
- U. Beck (2009), *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma.
- F. Bertoldi (1983), *Possibilità e limiti delle tecniche euristiche in pedagogia*, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Saggi per una teoria dei modelli in pedagogia*, Supplemento n. 2 a «Il Quadrante Scolastico», n. 18, pp. 45-55
- C. Biasin (2003), *L'educatore. Identità, etica e deontologia*, Cleup, Padova.
- F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di) (1994), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Edizioni Unicopli, Milano.
- G. Cepollaro (2001), *Competenze e sostegno alle competenze: un'ipotesi di ricerca*, in Cepollaro G. (a cura di), *Competenze e formazione*, Guerini e Associati, Milano, pp. 35-60.
- G. Dalle Fratte (1983), *Aggiornamento e teoria dei modelli in pedagogia. Un convegno internazionale*, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Saggi per una teoria dei modelli in pedagogia*, Supplemento n. 2 a «Il Quadrante Scolastico» n. 18, pp. 7-15.
- G. Dalle Fratte (1984), *Introduzione alla problematica del modello in pedagogia*, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria dei modelli in pedagogia*, F. P. S. M., Trento, pp. 9-22.
- G. Dalle Fratte (a cura di) (1986), *Teoria e modello in pedagogia*, Armando, Roma.
- G. Dalle Fratte, (1987), *Il momento della sintesi pedagogica. La funzione del modello*, «Cultura e Scuola», n. 103, pp. 149-156.
- G. Dalle Fratte (1988 a), *Per una teoria della scuola. Problemi e prospettive*, «Rassegna di Pedagogia», n°1, pp. 1-15.
- G. Dalle Fratte (1988 b), *La decisione in pedagogia*, Armando, Roma.

- G. Dalle Fratte (1992a), *Pedagogia y modelo*, in AA.VV., *La Filosofia De La Educaciòn En Europa*, Dykinson, Madrid, pp. 197-210.
- G. Dalle Fratte, (1992b), *Specificità della pedagogia come forma di razionalità pratica*, in S. Galvan , *Forme di razionalità pratica*, Franco Angeli, Milano, pp. 231-238.
- G. Dalle Fratte, (1993). *Azione educativa e ricerca pedagogica*, «Rassegna di Pedagogia», vol. 3-4, pp. 219-235.
- G. Dalle Fratte (2003 a), *Quale pedagogia della libertà nel postmoderno?*, in F. Botturi (a cura di), *Soggetto e libertà nella condizione postmoderna*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 443-467.
- G. Dalle Fratte (a cura di) (2003 b), *Postmodernità e problematiche pedagogiche. Modernità e postmodernità tra discontinuità, crisi e ipotesi di superamento*, Vol. I, Armando, Roma.
- G. Dalle Fratte (a cura di) (2004 a), *Postmodernità e problematiche pedagogiche. Le condizioni dell'educazione e della pedagogia. Contesti Realtà Ipotesi*. Vol. II, Armando, Roma.
- G. Dalle Fratte (2004 b), *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione. Per una riscoperta del senso dell'agire educativo*, Armando, Roma.
- G. Dalle Fratte (a cura di) (2005 a), *Pedagogia e formazione. Paradigmi giustificativi dell'azione professionale*, Vol. I, Armando, Roma.
- G. Dalle Fratte (2005 b), *Un'ipotesi di modellizzazione*, in A. Perucca (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria. Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, vol. I, Armando, Roma, pp. 87-100.
- G. Dalle Fratte, S. S. Macchietti (a cura di) (2008), *L'emergenza educativa*, «Studium Educationis», n° 3.
- E. Damiano (1988), *Per una verifica del modello*, «Il Quadrante Scolastico», n° 37, pp. 58-78.
- J. Delors (1996), *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma.
- D. Demetrio (2003), *Manuale di educazione degli adulti*, Editori Laterza, Bari.
- C. Desinan (a cura di) (2002), *Formazione e comunicazione*, Franco Angeli, Milano.
- R. Di Nubila (1996), *Globalizzazione del mercato, cambiamento della formazione*, «Studium Educationis», n.1, pp. 24-35.

- L. Galliani (2004), *La scuola in rete*, Laterza, Bari.
- S. Galvan (1983), *Analisi formale del concetto di modello*, in Dalle Fratte G. (a cura di), *Saggi per una teoria dei modelli in pedagogia*, Supplemento n. 2 a «Il Quadrante Scolastico», n. 18, pp. 17-33.
- S. Galvan (1985), *La logica del modello pratico in pedagogia*, «Il Quadrante Scolastico» n. 26, pp. 38-53.
- S. Galvan (1986), *La logica della progettazione pedagogica*, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, Armando, Roma, pp. 31-96.
- S. Galvan (1987), *La logica del modello*, «Il Quadrante Scolastico», n. 35, pp. 32-52.
- M. S. Knowels (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- A. Licata (2005), *Paradigmi giustificativi dell'azione professionale a confronto*, in G. Dalle Fratte, (a cura di), *Pedagogia e formazione. Paradigmi giustificativi dell'azione professionale*, Vol. I, Armando, Roma, pp. 121-137.
- N. Longworth (2006), *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi d'apprendimento*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- U. Margiotta (2007), *Genealogia della formazione. Le radici educative della cultura occidentale*, vol. I, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
- S. Meghnagi (1998), *La competenza professionale come materia d'indagine*, in A. M. Ajello, S. Meghnagi (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione. Il lavoro in contesti sociali e produttivi diversi*, Franco Angeli, Milano, pp. 29-60.
- C. Metelli Di Lallo (1966), *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova.
- G. Moro (2003), *La formazione nelle società postindustriali. Modelli e criteri di valutazione*, Carocci, Roma.
- C. Nanni (2002), *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*, Las, Roma.
- M. Pellerey (2006), *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Las, Roma.
- P. Perrenoud (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma.