

Le competenze di ricerca pedagogica per l'educazione permanente e continua

Pedagogical research skills for lifelong and continuing education

GABRIELLA ALEANDRI, CHIARA FIORENTINI*

The educational, training and pedagogical professions need to renew the training processes, starting from the university courses, and relying on the practice understood as action from which a new knowledge is built. Therefore, a habitus can be developed that stimulates to promote and project oneself into a lifelong and continuing education dimension for the training of active and aware citizens, now recognised and consolidated both internationally and nationally as crucial and essential. After an analysis on the state of the art that aims to bring out past and the most recent theories, conceptualizations and data surveys about such issues, a report about the data analysed from an explorative research project regarding the research skills, the knowledge and the awareness that students gained about, through internship, is presented. Main results showed that the current research possibilities offered to students enrolled in Bachelors' Degree in Education L-19 and Masters' Degree in Pedagogical Sciences and Sciences of Adult Education and Continuing Education LM-85 / LM-57 are not completely known and students seemed to be not enough aware about.

KEYWORDS: PEDAGOGICAL RESEARCH SKILLS, LIFELONG EDUCATION, CONTINUING EDUCATION, INTERNSHIP, EXPLORATORY RESEARCH

Nessuno può stare nel mondo, con il mondo e con gli altri in modo neutrale.
Non posso stare nel mondo con i guanti, limitandomi a constatare [...] il che implica decisione, scelta, intervento nella realtà
(Freire, 2014, p. 66)

Lo scenario attuale

Le vicissitudini e la crescente complessità del XXI secolo stanno incalzando il mondo intero a promuovere l'apprendimento secondo un'ottica del *Learning for life*, ma molto ancora resta da fare, stando al recente rapporto OCSE (OECD, 2021a).

* L'intero progetto di ricerca e l'articolo è stato elaborato e diretto da Gabriella Aleandri, cui sono attribuibili, nello specifico, i paragrafi: Lo scenario attuale, Progetto di ricerca esplorativo, Riflessioni conclusive e Proposte e prospettive pedagogiche. A Chiara Fiorentini sono attribuibili i paragrafi: Risultati e Discussione.

Tra le nuove frontiere che la pedagogia potrebbe varcare al fine di diffondere nuove pratiche educative tese alla formazione integrale della persona, vi è l'esperienza pratica intesa non più fine della formazione appresa in precedenza, bensì come momento di riflessione ed esercizio utile ad orientare e rispondere alle esigenze educative, sopra elencate, in maniera puntuale e idonea al contesto e al soggetto di riferimento. In questo articolo si intende sottolineare la valenza pedagogica sottesa a forme di pratiche educative basate sull'esperienza sul campo, concreta e tangibile che implementa i vari percorsi formativi in un'ottica di *Lifelong*, *Lifewide* e *Lifedeeep Learning* secondo cui si apprende in tutto l'arco della vita e in ogni ambito esistenziale, compresi contesti non formali e informali che hanno, anzi, un'importanza strategica. Da tempo le società "a economia avanzata" hanno iniziato, sulla base dei cambiamenti e dei problemi posti dalla globalizzazione, a assegnare enorme attenzione all'importanza dell'educazione permanente e continua e della formazione all'utilizzo delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) che ha fatto emergere «il problema della formazione su competenze, elevate, specifiche e sempre aggiornate, da utilizzare sul posto di lavoro, ma anche indispensabili per agire attivamente e congruamente come cittadino consapevole e solidale all'interno di società democratiche» (Aleandri, 2007, p. 33).

Al contempo si era posta la questione dell'espansione del digitale in ogni ambito della vita quotidiana, compreso il lavoro "a distanza" per mezzo di Internet, e suoi correlati. Queste problematiche sono divenute oggi realtà onnipresenti, necessarie e, per certi versi, irrinunciabili: in un momento storico quale l'attuale, tempi e modi dell'insegnare e dell'apprendere hanno subito stravolgimenti mai vissuti prima. Oggi non si parla solo di innovazioni tecnologiche e digitali, ma persino di società digitali attraverso la realtà, concreta, del metaverso, situazioni che la pandemia ha ulteriormente accelerato.

Infatti, se da un lato il Covid-19 ha richiamato l'attenzione mediatica, socioeconomia ed educativa su varie conseguenze negative, prima fra tutte il *digital divide*, dall'altro ha anche presentato al mondo intero che il futuro del digitale è vicino e che non esiste altra soluzione se non acquisire le competenze necessarie per evitare il rischio dell'esclusione digitale in tutte le età della vita. Per la scuola, per l'università per il mondo del lavoro, per uno sviluppo sostenibile e democratico-partecipativo, occorrono competenze nuove, aggiornate, digitali soprattutto in un momento storico, come l'attuale, in cui i tempi e i modi dell'insegnare e dell'apprendere hanno subito cambiamenti e innovazioni mai vissuti prima (Aleandri, 2019; 2022).

Il *Lifelong Learning* concepito come condizione dello sviluppo sociale e individuale di ogni persona si basa sulla capacità degli individui di vivere e di ampliare le proprie conoscenze

e competenze che rappresentano, al contempo, una condizione strategica per la partecipazione, la democrazia e il benessere. In tempi recenti poi, data la complessità sociale, è divenuta ancora più cruciale (Di Rienzo, 2013).

Ad oggi imparare a vivere nella consapevolezza del veloce avanzamento della tecnologia è doveroso in quanto, sebbene vi sia un ampio dibattito sul potenziale impatto dell'Intelligenza Artificiale sulle economie e sulle società, sorprendentemente si sa poco delle effettive capacità dell'IA e di come l'uomo possa anticipare la loro ulteriore evoluzione. Da questa presa di coscienza, nel 2019 è stato dato avvio al progetto *Artificial Intelligence and the Future of Skills* (AIFS) da parte dell'OCSE che punta a comprendere meglio il potenziale e i limiti delle capacità dell'intelligenza artificiale. Uno dei risultati principali ha mostrato che l'IA ha superato, a livello di prestazione, la maggior parte degli esseri umani nelle attività di elaborazione delle informazioni di base, come era prevedibile. Comunque, i risultati di questo studio hanno fornito preziose informazioni per il futuro dell'educazione e della formazione, in termini di indicazioni per la progettazione di sistemi e programmi educativi, la preparazione degli educatori e dei docenti e i modi in cui apprendiamo, riconosciamo e certifichiamo conoscenze e competenze. L'intelligenza artificiale sembra competere direttamente con le capacità cognitive umane ed è quindi importante che l'essere umano venga formato per riuscire sempre a monitorare e anticipare le capacità dell'intelligenza artificiale.

Il progetto AIFS sta muovendo i primi passi verso la costruzione di un *PISA for AI* che aiuterà i responsabili politici a capire come l'IA si colleghi al lavoro e all'istruzione e come trasformerà entrambe queste istituzioni fondamentali della società umana negli anni a venire (OECD, 2021b). Le competenze digitali sono oggi cruciali per garantire a ogni persona opportunità di vita, studio e lavoro, migliori e di sicuro il divario digitale sopra citato è causato soprattutto dal divario di competenze esistenti su diversi fronti all'interno di ogni società. Come conseguenze principali di questi divari, legati l'uno all'altro, compaiono diverse opportunità educative e lavorative e queste diversità, che si traducono in disuguaglianze, determinano anche diverse qualità della vita. Il rapporto OCSE più recente riporta in stime percentuali che le persone con livelli di studio più alti condurranno anche uno stile di vita migliore (OECD, 2021c).

Oltre al benessere è opportuno considerare, prendendo spunto dalla terza edizione del rapporto *Digital Economy Outlook 2020*, pubblicato anch'esso dall'OCSE, le opportunità e le sfide emergenti nell'economia digitale e nei sistemi digitali di oggi, i *Big Data* e l'Intelligenza Artificiale, che permettono di aspirare a nuove, maggiori e migliori posizioni lavorative (OECD, 2020). Questo è un punto a favore per chi ha un livello di istruzione elevato e competenze adeguate per questi scopi. L'indagine OCSE ha, per contro,

dimostrato che le persone con un titolo di studio basso utilizzano Internet come mero strumento di chat e/o interesse verso i social.

Da queste nuove sfide, scaturite dalle nascenti opportunità del digitale, la politica si avvia verso possibili soluzioni in grado di colmare il divario digitale partendo dalla comprensione di quali devono essere le competenze che aiutano le persone ad ottenere il massimo da Internet in termini di opportunità, condizione di vita e partecipazione sociale (OECD, 2020).

L'educazione alla democrazia e alla partecipazione va implementata anche con gli adulti in una prospettiva di *Lifelong Learning*, in quanto l'educazione in tutti i contesti costituisce il primo e fondamentale diritto, il primo bene comune, tangibile e intangibile (Riva, 2018).

La formazione continua, secondo Bertagna, è una condizione pedagogica necessaria in quanto separare teoria e in pratica condanna l'uomo alla perdizione, mentre tutto ciò che le unisce e le tiene insieme lo salva. La pratica in pedagogia, e quindi in campo educativo, è necessaria in quanto è un sapere critico perché riflette, problematizza (Bertagna, 2010). Separare teoria e pratica significa separare il pensiero dalla realtà, il soggetto dall'oggetto, la ragione dall'esperienza ma oltre ad essere poco corretto risulta anche impossibile perché ogni componente, senza l'altra, non può sussistere, perderebbero la loro importanza materiale, concreta oltre che logica (Bertagna, 2016).

Da un punto di vista storico, la retorica della seconda metà del Novecento e primi anni del secolo in corso ha prodotto nel clima socioculturale ma anche accademico italiano una serie di pregiudizi che sembrano essere difficilmente removibili rispetto alla superiorità dello studio sul lavoro, portando alla concezione che un giovane possa accedere a un'esperienza lavorativa solo dopo aver concluso un periodo di formazione teorica. Considerare come vera questa gerarchia ha portato nel tempo a concepire teoria e pratica come due entità distinte, lontane, mai parallele. Occorre, invece, partire dalla consapevolezza che la persona, intesa come finalità di ogni agire educativo, è un'unità organica di spirito e corpo, di ragione e mani, di riflessione e azione. Tale assunto pedagogico tende a valorizzare l'esperienza concreta come elemento fondamentale per la formazione continua (Potestio, 2019).

Le società di oggi, anche le più avanzate, stanno attualmente affrontando molte questioni: la pandemia da Covid-19 ancora in corso, che oltre la sfera sanitaria ha intaccato ambiti scolastici e formativi vari modificando le realtà esistenti anche dal punto di vista dell'apprendimento informale e non formale, oltre al formale (OECD, 2021a); un ulteriore aumento dell'IA e della digitalizzazione (OECD, 2021b); nuove modalità di

relazione in ambito scolastico e lavorativo e un'aspettativa di vita più lunga, nonostante gli effetti nefasti della pandemia.

Il *Lifelong Learning* è ritenuto oggi di fondamentale importanza anche perché forma alla resilienza, necessaria per far fronte alle problematiche attuali e incrementare, di conseguenza, il benessere individuale e sociale (Aleandri, 2011; Aleandri and Fiorentini, 2022). In questi anni la formazione continua ha assunto un'importanza enorme perché rappresenta una risorsa efficace per accrescere le competenze di ogni individuo in linea con la specificità delle *skills* richieste durante tutta la vita lavorativa. La formazione scolastica, universitaria e "sul posto di lavoro" nonché l'aggiornamento professionale costituiscono per la politica e per la pedagogia questioni urgenti da affrontare facendo leva sull'educazione permanente e continua.

In riferimento a recenti dati OCSE, la riconosciuta necessità della formazione continua si scontra, però, con una scarsa partecipazione degli adulti a esperienze formative varie (OECD, 2021a). Nel 2008 solo il 9,5% degli adulti aveva preso parte ad attività di apprendimento permanente e dieci anni dopo, nel 2018, il tasso è aumentato, ma di poco, raggiungendo l'11,1%. Questa crescita purtroppo si è invertita nel 2020, quando si è registrato un calo di 1,6 punti sulla percentuale del 2019 (quindi 9,5%).

Tornando al dialogo teoria-prassi, l'attivismo deweyano lo ha da sempre promosso in quanto consente di prefigurare uno spazio di riflessione nel quale la pedagogia è intesa come pratica conoscitiva e in cui, a sua volta, la pratica non è l'opposto della teoria o, peggio ancora, momento secondario e dipendente dalla teoria, bensì come l'elemento che determina e co-costruisce le attività concrete in cui i soggetti sono fisicamente coinvolti (Perrillo, 2014).

La necessità pedagogica di considerare la teoria legata alla pratica, oggi più che mai, trova piena condivisione anche nella proposta di realizzare una riforma del pensiero, meglio definito come «pensiero riflessivo», in grado di poter affrontare le incertezze della società attuale secondo i principi di una «conoscenza pertinente» (Morin, 2020).

Nell'attuale modernità liquida (Bauman, 2000) va fatta una riflessione urgente che tenga conto, *in primis*, dell'avvento pandemico e dell'incremento dell'instabilità e conseguente impossibilità di fare progetti futuri a lungo termine. Ci si trova a dover ricorrere, pertanto, alla flessibilità, categoria pedagogica che ha a che fare anche con i programmi scolastici e universitari, a una visione consapevole della transizione scuola-lavoro/università-lavoro rispetto alle competenze nuove aggiornate richieste dal mercato del lavoro, presupponendo ogni impiego non solo come strumento di ottenimento di guadagno, bensì soprattutto come uno spazio-tempo di vita.

È proprio in virtù di questa velocità con cui si susseguono i cambiamenti socioculturali, a livello mondiale, che il *Lifelong, Lifewide e Lifedeeep Learning* si afferma come la miglior via percorribile e chi opera nel mondo educativo è consapevole di questo aspetto (Calaprice, 2016). È in questo spaccato che la pedagogia, occupandosi dei processi di crescita globale e integrale della persona dalla nascita fino all'età più avanzata, assume il carattere della versatilità (Aleandri, 2021). L'educazione è un «fatto coesenziale» della vita umana (Mencarelli, 1970) e pertanto l'educazione permanente si identifica con l'educazione integrale perché coinvolge l'interezza della vita umana nel rispetto, inoltre, dell'unitarietà della persona, della sua vita e dei processi educativi (Mencarelli, 1964). Inoltre, la pedagogia non può esimersi dal calarsi nella realtà pratica dell'individuo, della comunità, dell'intera società seguendo la concezione di una «pedagogia in situazione» (Santomauro, 1967), secondo cui l'educazione non può essere limitata al nozionismo dei testi o alla routine didattica, bensì deve calarsi nella quotidianità di ognuno per favorire lo sviluppo delle predisposizioni individuali all'interno di contesti educativi reali, soprattutto al fine di aiutare ogni persona, bambino e adulto, ad imparare ad autoeducarsi per affrontare i contesti di vita anche in situazioni precarie e incerte quali quelle che stiamo vivendo ora.

Nell'ambito delle attuali politiche educative all'interno dell'Unione Europea, rispetto ai numerosi cambiamenti che le odierne società stanno vivendo, sono stati emanati documenti, delibere e strategie finalizzate all'attuazione e alla più ampia diffusione del *Lifelong, Lifewide e Lifedeeep Learning*, nella consapevolezza che l'istruzione, l'educazione e la formazione sono fondamentali per promuovere l'adattabilità, la coesione sociale, la cittadinanza attiva, l'occupabilità e le realizzazioni professionali e sociali (Aleandri, 2022). La pandemia da Covid-19 ha evidenziato fortemente questa necessità che, unita agli effetti della globalizzazione e al coatto ricorso alla digitalizzazione in ambito formativo e professionale, ha ulteriormente accelerato la trasformazione delle economie e delle competenze richieste sul mercato del lavoro (OECD, 2021b). Lo stesso rapporto, infatti, afferma che le politiche devono investire parte delle risorse dedicate alla ripresa in programmi di apprendimento permanente.

Tra le problematiche emergenti a proposito dei soggetti adulti si segnalano: scarse competenze di base (OECD, 2019) e limitata partecipazione all'apprendimento permanente (OECD, 2021c), specialmente per le fasce più deboli e/o con disabilità (OECD, 2021d).

L'Italia raggiunge livelli inferiori rispetto alla media OCSE cui si aggiungono, anche, scarse competenze digitali (OECD, 2021b). Inoltre, è doveroso far notare che, anche a seguito della pandemia, molti lavori saranno destinati a sparire a causa dell'aumento dell'utilizzo

dell'intelligenza artificiale e della digitalizzazione (OECD, 2021a), ma ne saranno richiesti di nuovi e con nuove specifiche competenze. Sulla base di tali preoccupanti analisi condotte a livello internazionale e nazionale, la comunità pedagogica si è mobilitata per delineare nuove proposte affinché l'assetto strutturale della formazione e dell'apprendimento possa modificarsi e assumere una rimodulazione più efficiente e efficace.

In sintesi, la capacità di riuscire e cavalcare l'onda, durante e in seguito all'emergenza sanitaria divenuta poi economica, politica, sociale, nonché educativa, sta nella chiave indicata dall'OCSE della formazione continua (OECD, 2021c) con l'obiettivo di sviluppare capacità di utilizzare assetti e strumenti innovativi per contribuire all'aumento della quantità e qualità dell'occupazione, democrazia, sostenibilità e coesione sociale (UNESCO, 2021).

A breve termine, la pandemia potrebbe portare ad un aumento dell'abbandono scolastico e uno scarso sviluppo di atteggiamenti positivi verso l'apprendimento (OECD, 2021d). L'OCSE, a tal proposito, afferma che i Paesi dovrebbero concentrarsi su tre questioni chiave (OECD, 2021a): studenti al centro dell'apprendimento, competenze per tutta la vita e apprendimento inclusivo e di alta qualità.

L'educazione permanente, inoltre, deve tenere conto dei sempre più veloci e non lineari mutamenti socioeconomici e ambientali responsabili delle richieste nuove, diverse e specifiche di competenze da calibrare, ogni qualvolta, in base alla persona e a seconda dei contesti ambientali, economici e sociali, in cui si va ad agire (Aleandri and Refrigeri, 2021).

Alla luce di questa realtà in rapida evoluzione, è necessario ripensare i principi normativi che orientano la *governance* dell'educazione in quanto il panorama educativo attuale sta subendo una radicale trasformazione rispetto ai metodi, ai contenuti e agli spazi dell'apprendimento. Ciò vale sia per le scuole sia per le Università (UNESCO, 2019).

La popolazione universitaria, i loro bisogni e le competenze nuove loro richieste fanno emergere spazi e interrogativi inattesi a cui rispondere nella consapevolezza che gli *adult learners* hanno un'età differente da quella canonica (Alberici, Catarsi, Colapietro and Liodice, 2007) e che l'attualità e il divenire saranno sempre più complessi e meno progettabili (Fook and Gardner, 2007), con una necessità di radicarsi nell'esperienza (Tomarchio, 2015; Tramma, 2019).

È alla luce di queste considerazioni che la professionalità dell'educatore socio-pedagogico si colloca nell'orizzonte formativo dell'educazione permanente in quanto via maestra per definire pratiche in linea con la realtà del momento e per fornire soluzioni *ad*

hoc che altrimenti rimarrebbero sospese a causa di prassi e concetti anacronistici o decontestualizzati.

Le professionalità educative, parallelamente ai cambiamenti delle società contemporanee, stanno assumendo posizioni sempre più centrali: educatori e pedagogisti hanno vissuto nel tempo continui ripensamenti e ricollocazioni dal punto di vista educativo ma anche sociale perché hanno acquisito, nel tempo, un'importanza sempre più strategica (Cambi, Catarsi, Colicchi, Fratini and Muzi, 2014). A dare ufficiale autorevolezza alle figure professionali dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogista sono stati anche i commi specifici, dal 594 al 601, inseriti nella Legge di Bilancio 205/2017 che sanciscono le caratteristiche di questi professionisti, gli ambiti di intervento (successivamente estesi con la Legge 145/2018) e il percorso universitario con cui si può ottenere il titolo specifico.

Rispetto al ruolo dell'educatore, Mortari (2003) ritiene che l'individuo acquisti coscienza di sé e del mondo quando si dedica a riflettere su ciò che accade per cercarne il significato, ciò consentendo di apprendere dall'esperienza.

Tornando alla sopra citata necessità di tenere saldamente unite la teoria e la pratica, nella formazione universitaria, nel nostro specifico dell'educatore socio-professionale e del pedagogista, il tirocinio curricolare riveste un'importanza significativa, perché rappresenta un luogo intermedio e un ponte tra il sapere teorico e la prassi concreta (Potestio, 2020). Il tirocinio curricolare va considerato un canale privilegiato per l'ingresso degli studenti nel mercato del lavoro e per la promozione del *Lifelong, Lifewide e Lifedeeep Learning*, che rappresenta una necessità da non poter rimandare (Commissione Europea, 2020).

La proposta formativa del tirocinio consente di creare una circolarità teoria-prassi-teoria (Tramma, 2014) oggi necessaria, viste le emergenze educative della società globalizzata e digitalizzata (Aleandri, 2011, 2020) che conducono a un continuo ripensamento della competenza pedagogica insita nelle pratiche educative che, proprio per poter essere ripensata e riformulata in maniera puntuale, deve mantenere unite, sempre, la teoria e la pratica (Milani, 2020). E questo è ancora più urgente quando si tratta di emergenze (Ulivieri, 2018), in quanto la pedagogia è chiamata a dimostrare ancora di più il suo carattere flessibile, critico e riflessivo (Aleandri, 2021).

L'educatore riflessivo acquisisce con la pratica la consapevolezza epistemica, che non è infatti innata (Freire, 1985), ma va esercitata sul campo e attraverso il lavoro concreto, indispensabile per la risoluzione di esigenze e realtà in cui la teoria risulterebbe debole e non sufficiente (Premoli and Simeone, 2019) e per lo sviluppo, alla luce di un'autentica libertà, della propria autonomia e, quindi, all'estrinsecazione del sé (Margiotta, 2015).

La tematica del *learning by doing* entra nel lessico e dibattito pedagogico già nel secolo scorso con le teorie di Dewey (2014) e Piaget (2016), secondo cui l'esperienza è il punto di partenza di ogni insegnamento, perché ogni individuo, considerato come un 'organismo' attivo, è in grado di adattarsi all'ambiente che lo circonda, ma soprattutto è capace di apprendere attraverso i processi di assimilazione e di accomodamento. L'attività della mente umana è sempre dinamica e mai statica proprio perché è sempre tesa verso ciò che percepisce e ciò di cui non si fa esperienza non ha un alto valore cognitivo e non produce apprendimento (Bruner and Porath, 2000).

La pedagogia, infatti, si conferma come una scienza che va oltre il sapere perché è legata all'agire, perché è in grado di sviluppare e predisporre modelli teorici di riferimento che sono costantemente in relazione al fatto educativo.

E, proprio in base a questo aspetto esperienziale, progetta e ri-progetta fini e valori contestuali pienamente consapevole del complesso bagaglio implicito nel suo sapere.

Pertanto, il sapere educativo al suo interno è sia educazione sia istruzione sia formazione e grazie a questa tridimensionalità riesce a fronteggiare le sfide educative in continuo cambiamento e a permettere all'individuo di divenire autonomo e di realizzarsi secondo il contesto proprio di riferimento (Loiodice, 2019).

L'apprendimento attraverso la pratica, ossia il *learning by doing* descritto sopra, avviene attraverso l'esperienza, ma non può avvenire a sé stante, va affiancato dal *learning by thinking* (Dewey, 1933; Freire, 2014) e quindi dalla pratica riflessiva e sostenuta anche dall'importanza della metacognizione e del *cooperative learning*. Quest'ultimo favorisce l'esperienza sociale che è la base dell'esperienza propriamente intesa (Dewey, 1965) grazie alla presenza della comunità e al confronto (Freire, 1971). Inoltre, è opportuno richiamare la teoria dell'apprendimento trasformativo che avviene attraverso «quel processo con cui trasformiamo le cornici di riferimento che percepiamo come problematiche (atteggiamenti e abitudini mentali, prospettive di significato) per renderle più inclusive, aperte, riflessive e capaci di discriminare e cambiare» (Mezirow 2016, p. 101). Secondo questa teoria, quindi, sono tali cornici che influenzano il nostro agire spingendo le persone a trasformare le proprie prospettive di significato compiendo una riflessione critica su di sé. Pertanto, l'apprendimento trasformativo è un processo di chiarificazione e l'esperienza ne rappresenta un campo fertile (Kolb, 1984) per insegnare e apprendere le modalità di sviluppo (Taylor and Mezirow, 2009). È necessario, però, che intervenga anche la riflessione critica perché la sola riflessione non si traduce in un apprendimento trasformativo (Brookfield, 2000).

Progetto di ricerca esplorativa

Alla luce dei mutamenti sociali, economici, culturali che hanno trasformato situazioni di vita, di lavoro, di studio è aumentata a dismisura la consapevolezza che la formazione continua e l'apprendimento permanente siano strumenti indispensabili per resistere in una società cosiffatta e raggiungere livelli di benessere congrui all'esistenza di ogni individuo.

Il progetto di ricerca esplorativa che è stato condotto e che verrà qui presentato e analizzato nasce proprio dall'esigenza di comprendere, sulla base delle competenze nuove e essenziali per l'attualità ma soprattutto per il prossimo futuro, il livello di consapevolezza di studenti universitari di area educativa e pedagogica in merito all'esperienza pratica, e quindi alle competenze aggiuntive rispetto alle conoscenze teoriche, che hanno appreso durante gli anni di studio attraverso il tirocinio.

Con l'intento di fornire un contributo ulteriore alla riflessione sull'importanza dell'esperire nelle professioni educative, pertanto, saranno riportati e discussi di seguito i dati che hanno avuto come focus specifico il tirocinio curriculare all'interno dei corsi di laurea triennale e magistrale per educatore e pedagoga presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Durante la formazione universitaria, è di fondamentale importanza l'esperienza formativa del tirocinio che rende possibile la messa in opera di quanto appreso negli anni di studio e permette allo studente di sperimentare metodologie e buone prassi in linea con la realtà educativa in cui il tirocinio viene svolto.

Il fine del progetto di ricerca esplorativa è anche promuovere una riflessione e presa di coscienza tra gli studenti circa le opportunità di realizzare un ponte/collegamento tra le dimensioni teorica e pratica della formazione e del lavoro educativo. L'obiettivo principale del tirocinio, infatti, è non soltanto la sperimentazione del ruolo educativo e pedagogico in sé, ma anche la possibilità di consentire a ogni studente di comprendere, attraverso l'esercizio, le modalità e le strategie migliori per la propria professione di educatore o pedagoga.

Obiettivi generali e specifici

Obiettivo generale della ricerca è quello di conoscere il livello di consapevolezza sul ruolo e funzioni offerte dal tirocinio curriculare universitario e, al contempo, sensibilizzare e educare alla riflessione/curiosità/motivazione a apprendere in merito alla

pratica/esperienza del tirocinio stesso, alla sua importanza insita nelle funzioni che svolge e negli obiettivi che permette di realizzare.

Tra gli obiettivi specifici vi sono:

- analizzare la quantità e la qualità delle occasioni di esperienza sul campo con un focus sulla pratica del tirocinio;
- conoscere il livello di consapevolezza sulla valenza formativa del tirocinio per la formazione dell'educatore e del pedagogo;
- verificare il livello di consapevolezza in merito al legame teoria/prassi attraverso il tirocinio.

Partecipanti, strumenti e metodologia

I partecipanti all'indagine esplorativa sono stati 64 studenti universitari frequentanti il corso di Laurea triennale in Scienze dell'educazione L-19 e il corso di Laurea magistrale in Scienze pedagogiche e Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua LM-85/LM-57 presso l'Università degli Studi Roma Tre.

L'intero campione di riferimento è composto da donne. Le partecipanti del corso triennale sono il 64%, a fronte del 36% di studentesse iscritte al corso magistrale.

L'età media delle studentesse del corso triennale è di 25 anni (con un range di età compreso tra i 19 e i 28 anni) mentre l'età media delle studentesse del corso magistrale è di 37,5 anni (con un range di età compreso tra i 29 e i 58).

Lo strumento utilizzato per condurre l'indagine è stato un questionario a risposte chiuse e aperte compilabile online su Google Moduli. Gli item hanno indagato le seguenti aree: tesi di laurea, tirocinio, scrittura e scrittura scientifica e Ricerca. In questo articolo, si è scelto di descrivere e analizzare gli item relativi all'area specifica dedicata al tirocinio formativo.

La metodologia utilizzata è stata di tipo misto quanti-qualitativo. Per quanto riguarda la metodologia qualitativa, è stato utilizzato un modello originale (Aleandri, 2012) basato sulla *Grounded Theory* (Glaser and Strauss, 2017), che consente di analizzare i fatti così come si configurano e andare in profondità nella conoscenza dei soggetti coinvolti.

Si precisa che la ricerca è stata svolta nel primo semestre dell'anno accademico 2021-2022 e pertanto i dati ottenuti vanno considerati tenendo conto del periodo e contesto in cui è stata svolta.

Risultati

Nella tabella sottostante (tab. 1), sono riportati i principali risultati ottenuti dagli studenti della triennale e della magistrale rispetto agli item del questionario riguardanti il tirocinio:

Tabella 1 – Risultati questionario: area tirocinio

	L-19 %*	LM-57 LM-85 %*
Hai effettuato il tirocinio?		
No	90	80
Sì	10	20
Se sì, quale/i tipologia/e di tirocinio hai scelto?		
Asilo nido	100	
Ambito orientamento/risorse umane		100
Descrivi la tua esperienza di tirocinio, in particolar modo se e come ti ha stimolato/formato alla ricerca.		
Il tirocinio è svolto in una struttura privata. Lo stimolo alla ricerca può essere riscontrato nelle attività di osservazione, affiancamento di personale già formato, lettura del progetto scolastico.	50	50
Svolgere in pratica attività che poi in futuro si andranno a svolgere per lavoro è stato interessante, formativo e ha permesso di capire se davvero quello rappresenta il lavoro a cui auspicano.	50	25
Azienda di famiglia-lavoro in ufficio		25
Descrivi la tua esperienza di tirocinio durante il Corso di studi magistrale, in particolar modo se e come ti ha stimolato/formato alla ricerca		
Formato alla ricerca in senso specifico no. È stata, ed è, un'ottima occasione di crescita personale e professionale		100
Hai coniugato l'esperienza di tirocinio con il lavoro di Tesi triennale? Descrivi		
No	100	40
Sì		60

Hai coniugato o coniugherai l'esperienza di tirocinio con il lavoro di Tesi magistrale?		
Descrivi		
Non so, spero di sì		50
No		25
Sì		25
Ritieni che il tirocinio abbia rappresentato un'occasione di ricerca importante per la tua tesi?		
È servito per conoscere una pratica che non si conosceva (come il caso della pet therapy)		35
Non particolarmente	50	35
Lo credo fortemente	50	30
La valenza euristica, insita nel professionista educativo, necessita di lavorare sul "campo" in considerazione delle nuove esigenze educative. Quali attività sul campo in ambito educativo hai svolto? Descrivi		
Tirocinio	50	33
Nessuna	18	67
Responsabile in ambito ricreativo e turistico	16	
Pedagogia sperimentale	16	
La valenza euristica, insita nel professionista pedagogo/formatore, necessita di lavorare 'sul campo'. Tu hai svolto attività di ricerca e/o intervento sul campo in ambito educativo/pedagogico/formativo durante il corso di studi magistrale?		
No		67
Corsi di formazione su determinate tematiche proposte dalla società/ente per cui lavoro (ambito educativo-nido).		33
Hai partecipato a esperienze basate sul diretto coinvolgimento di ogni partecipante (quindi anche te) in progetti di ricerca-azione che esulano da percorsi di insegnamento o tesi/tirocinio ma fortemente collegati ai bisogni della comunità/enti locali o di tipo lavorativo?		
No	84	50
Sì	16	50

* Le percentuali si riferiscono al totale di coloro che hanno risposto agli specifici items.

Discussione

Relativamente al corso di laurea triennale, per quanto attiene alla prima domanda loro posta in relazione alla tematica del tirocinio, emerge che solo il 10% delle studentesse (che frequentano già il terzo e ultimo anno di corso) lo ha già svolto, mentre il 90% non lo ha ancora svolto. La stessa domanda posta alle studentesse del corso magistrale fa emergere che, anche in questo caso, la percentuale maggiore, con un totale di 80% di risposte, scrive «No» e solo il 20% scrive di aver già sostenuto il tirocinio.

Alla domanda successiva, quando si chiede «Se sì, quale/i tipologia/e di tirocinio hai scelto?» il 100% di coloro che hanno risposto a questo quesito, tra le studentesse della triennale, fa riferimento al tirocinio svolto all'interno di asili nido privati, mentre il 100% di coloro che hanno risposto a questo quesito, tra le studentesse della magistrale, cita l'ambito dell'orientamento e delle Risorse umane.

Differenti sono invece le risposte ottenute all'item «Descrivi la tua esperienza di tirocinio triennale, in particolar modo se e come ti ha stimolato/formato alla ricerca», di cui un 50% delle studentesse triennali che hanno già svolto il tirocinio (10% dei partecipanti) dichiara di averlo svolto presso una struttura privata in cui lo stimolo alla ricerca può essere riscontrato essenzialmente nelle attività di osservazione, affiancamento di personale già formato in ambito educativo per i servizi 0-6 anni, lettura del progetto scolastico. L'altra metà, invece, sostiene che sperimentare nella pratica attività che poi in futuro si andranno a svolgere per lavoro è stato interessante, formativo e ha permesso di capire se davvero quello rappresenta il lavoro che auspicano di intraprendere. La coorte magistrale fornisce risposte simili in riferimento al loro ciclo di studio precedente (triennale): il 50% lo ha svolto presso un asilo nido in cui ha imparato il lavoro di squadra e i rapporti con le colleghe e a confrontarsi con le altre educatrici per discutere, valutare, unire diversi punti di vista. Un 25% cita sempre l'asilo nido, ma spiegando che è stato di aiuto a capire i bisogni dei bambini, stimolato alla creatività. Il restante 25% fa riferimento all'azienda di famiglia e di avere svolto lavoro di ufficio (*sic!*).

Alle studentesse magistrali quando si chiede «Descrivi la tua esperienza di tirocinio durante il Corso di studi magistrale, in particolar modo se e come ti ha stimolato/formato alla ricerca» il totale delle studentesse che ha risposto (il 20% della coorte magistrale) sostiene di «non aver effettuato esperienze di tirocinio che hanno formato esplicitamente alla ricerca ma, sicuramente, il tirocinio ha rappresentato un'ottima occasione di crescita personale e professionale».

L'attività del tirocinio, oltre ad essere stata già svolta solo in un ristretto numero di casi per entrambi le coorti analizzate, risulta essere concepita come un'attività a sé stante nel

percorso formativo universitario: alla domanda se «Hai coniugato l'esperienza di tirocinio con il lavoro di Tesi triennale? Descrivi» tutte le studentesse del corso triennale che hanno frequentato il tirocinio (10%) hanno risposto «No». Invece, possiamo notare che per il 60% delle studentesse del corso magistrale il tirocinio è stato coniugato all'attività di tesi, in quanto riportano che: l'esperienza di tirocinio è stata utilizzata, ad esempio, per descrivere il percorso di pet therapy con i bambini della materna, oppure perché hanno imparato, tramite il tirocinio, metodi di osservazione e orientamento che hanno posto le basi per l'argomento di tesi, così come, ad esempio, l'attività di lettura di fiabe ai bambini. Il restante 40% risponde, invece, di non aver coniugato il tirocinio alla tesi di laurea triennale. Alla medesima domanda ma in riferimento al percorso di laurea magistrale, si nota che il 50% ha ancora idee confuse ma perché non ha ancora svolto il tirocinio, infatti, rispondono con «Non so, spero di sì»; il 25% risponde «No» e l'altro 25% «Sì». Queste percentuali suggeriscono che durante gli anni di studio magistrale si acquisisce maggiore consapevolezza, nello specifico in merito all'importanza del tirocinio inteso come esperienza sul campo, di approfondimento e sperimentazione di pratiche, metodologie nuove da apprendere e su cui riflettere attraverso l'elaborazione della tesi di laurea.

Alla domanda successiva «Ritieni che il tirocinio abbia rappresentato un'occasione di ricerca importante per la tua tesi?» una metà delle studentesse del corso triennale che lo ha effettuato risponde «Non particolarmente», mentre l'altra metà fornisce una risposta diametralmente opposta scrivendo «Lo credo fortemente». La coorte della magistrale in riferimento al tirocinio della triennale spiega che, nel 35% dei casi è servito per conoscere una pratica che non si conosceva (come, ad esempio, la *pet therapy*).

Un altro 35% sostiene che, al contrario, il tirocinio non ha rappresentato un'occasione di ricerca e il restante 30% afferma di sì spiegando che è stato utile perché le metodologie studiate per la tesi di laurea sono state poi utilizzare nel mondo del lavoro.

Alla domanda «La valenza euristica, insita nel professionista educativo, necessita di lavorare sul campo in considerazione delle nuove esigenze educative. Quali attività sul campo in ambito educativo hai svolto? Descrivi», inaspettatamente, il 50% della coorte triennale cita l'attività di tirocinio e solo una minima parte risponde «Nessuna» (18% di risposte), il 16% risponde con «Responsabile in ambito ricreativo e turistico» e il restante 16% nomina la disciplina Pedagogia sperimentale. La coorte magistrale invece, sempre in riferimento al percorso di studio triennale, sostiene che nel 67% dei casi non ha svolto alcuna attività sul campo in ambito educativo e solo il 33% scrive di aver utilizzato un metodo di osservazione, partecipazione e annotazione delle attività svolte durante il periodo del tirocinio all'interno dell'asilo. La medesima domanda, posta in riferimento al

corso di laurea magistrale cui sono iscritte, ottiene ancora un 67% di risposte negative e solo il 33% fa riferimento a corsi di formazione su determinate tematiche proposte dall'ente/società per cui lavorano (ambito educativo-nido).

All'ultimo item «Hai partecipato a esperienze basate sul diretto coinvolgimento di ogni partecipante (quindi anche te) in progetti di ricerca-azione che esulano da percorsi di insegnamento o tesi/tirocinio ma fortemente collegati ai bisogni della comunità/enti locali o di tipo lavorativo?» si nota che l'84 % della coorte triennale risponde «No» e solo il 16% «Sì», mentre il 50% delle studentesse magistrali risponde con «No», ma l'altro 50% risponde «Sì».

Riflessioni conclusive

Una comunità educante autentica (Aleandri, 2017) pone le sue basi su un'educazione che si realizza sin dall'infanzia, concepita anche come "investimento" per la futura età adulta in ambito formativo, personale-sociale e lavorativo (Eurydice, 2021).

Lo sviluppo professionale dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogo si basa non soltanto sulla formazione iniziale bensì deve essere concepita come formazione in prospettiva *Lifelong, Lifewide e Lifedeeep Learning* e come educazione continua.

Il *lockdown* per la pandemia da Covid-19 ha modificato il tradizionale svolgimento delle prassi educative non solo per gli studenti ma anche per il personale, tra cui gli educatori e pedagogisti, producendo una sorta di "digitalizzazione della relazione" che ha reso difficile l'esperienza sul campo, in un momento in cui, paradossalmente, è risultata essere più necessaria, utile, efficace. Con la successiva ripresa delle attività in presenza, il mondo intero, compreso il settore educativo, ha dovuto fare i conti con realtà nuove, diverse, nuovi bisogni e problematiche più accentuate: l'educazione ha percepito come obsoleti alcuni suoi punti di riferimento rendendosi conto che l'attualità va affrontata con flessibilità, capacità di adattamento e coraggio nel riprogettare gli orizzonti di senso. Ecco perché si necessita del prezioso contributo dell'esperienza concreta, della pratica, della messa in opera di teorie acquisite "sui libri" al fine di verificarle e eventualmente ripensarle, modificarle, ricostruirle, riadattarle: il tirocinio in ambito educativo è lo strumento che permette questa necessaria circolarità tra teoria e prassi. È sul tirocinio che i Corsi di Laurea in ambito educativo e pedagogico possono contare anche ai fini di creare un dialogo/ponte con la formazione continua. Oggi, e in futuro ancor di più, si rivela necessario promuovere strategie innovative e una pratica *evidence-based*. Il tirocinio consente di formare educatori e pedagogisti in conoscenze e competenze teorico-pratiche, ma anche in preziose competenze trasversali e nelle *soft skills*. I

mutamenti delle società contemporanee sottolineano con vigore la necessità di far fronte a bisogni educativi e formativi a tutte le età e dimensioni della vita, ma ancora di più durante la vita professionale/lavorativa sotto forma di educazione continua. La pandemia da Covid-19 ha ancor più accelerato le dinamicità dell'oggi e le esigenze educative e formative si sono fatte ancora più urgenti nonché complesse. È all'interno di questo panorama, pertanto, che il *Lifelong, Lifewide e Lifedeeep Learning e Education* e l'educazione continua assumono un'importanza fondamentale per il benessere sostenibile individuale e sociale (Aleandri, Llevot and Bernad, 2021).

Proposte e prospettive pedagogiche

Partendo da una generale scarsa consapevolezza, soprattutto tra gli studenti della triennale, in merito alle opportunità di sviluppare competenze di ricerca attraverso le funzioni che può assolvere il tirocinio per coniugare teoria e pratica, proponiamo innanzitutto una maggiore in/formazione specifica prima che questo venga effettuato. Il ruolo della pedagogia, in questo contesto formativo, consiste, infatti, in primis nella diffusione di consapevolezza della centralità della pratica nelle professioni dell'educatore e del pedagogista.

Pertanto, proponiamo anche di potenziare le occasioni di riflessione e conoscenza delle possibilità offerte allo studente per intraprendere percorsi di tirocinio curriculare in modo consapevole e strutturato, sin dal primo anno di università.

Inoltre, si propone anche di:

- valorizzare la figura del Responsabile del tirocinio per ogni corso di laurea;
- incrementare il dialogo tra università e strutture convenzionate per lo svolgimento del tirocinio;
- potenziare la riflessione durante la fase di scrittura della relazione di tirocinio (scrittura come riflessione e maggior orientamento).

In ambito educativo la pratica/esperienza permette, anche, all'educatore/pedagogista di lavorare e sperimentare l'empatia (Aleandri, 2017; Cambi, 2012) che è una componente determinante nella cura dell'altro. Quando si manifesta in maniera positiva, infatti, diventa importante fattore costitutivo del rapporto formativo, vera e propria categoria pedagogica che orienta l'azione formativa della dimensione dell'esistenza autentica (Bellingreri, 2006).

Il tirocinio va valorizzato considerandolo non come fase disgiunta dallo studio teorico universitario, bensì come prezioso strumento in grado di ottimizzare la spendibilità delle conoscenze acquisite nel concreto, nell'esperienza della messa in pratica permettendo

all'educatore di procurarsi quel bagaglio di competenze che renderanno la sua professione maggiormente riconosciuta e apprezzata. Inoltre, contribuirà a renderlo capace di rispondere ai quesiti, bisogni e scenari in continua evoluzione.

L'indagine esplorativa condotta denota, purtroppo, una poca consapevolezza della pratica del tirocinio facendolo presupporre come un obbligo formativo necessario per acquisire tutti i crediti formativi universitari (CFU) necessari al conseguimento del titolo di laurea. Il tirocinio sembra essere, sempre stando alle risposte fornite dalle studentesse, lontano dall'essere concepito come un'esperienza formativa capace di stimolare curiosità e motivazione alla ricerca e/o aggiornamento delle competenze. Per quanto concerne il corso di laurea triennale, questo viene svolto nella maggior parte dei casi all'interno di asili nido privati, dove ci si adatta alla routine della struttura senza apportarvi metodologie da sperimentare o progetti proposti ad hoc.

Ad oggi è impossibile, come detto in precedenza, ipotizzare pratiche e modalità di organizzazione e gestione di ciò che ci circonda in un'ottica di staticità e il tirocinio è uno degli ambiti che ha subito trasformazioni notevoli soprattutto recentemente, cui la pedagogia ha offerto strategie e modalità nuove, istituendo, ad esempio, nel periodo di rigido lockdown, il tirocinio a distanza.

Si è trattato di una forma di tirocinio innovativo e sperimentale perché svolto in modalità online attraverso proposte di *mentoring* e *coaching*, individuali e di gruppo, e l'analisi degli elaborati prodotti dagli studenti. Questa nuova modalità ha stimolato nuove competenze affini e necessarie alla ricerca e la riflessione personale.

In conclusione, la pedagogia ha il compito di formare, mantenendo sempre il fine ultimo dell'educazione integrale della persona, alle nuove competenze oggi richieste nel mondo del lavoro, in linea con gli studi più recenti condotti dai maggiori organismi internazionali e, anche, di prevedere quelle che verranno richieste in un futuro prossimo e sviluppare la *learning attitude* attraverso il dialogo continuo tra teoria e prassi in una prospettiva di educazione permanente e continua.

GABRIELLA ALEANDRI
Roma Tre University

CHIARA FIORENTINI
Roma Tre University

Bibliografia

- Alberici C., Catarsi V., Colapietro and Loiodice I. (2007). *Adulti e università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*. Milano: Franco Angeli.
- Aleandri G. (2007). Lifelong learning nell'era della globalizzazione. In C. Scaglioso, *Per una paideia del terzo millennio*. (Vol. 2). Roma: Armando Editore.
- Aleandri G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando Editore.
- Aleandri G. (2012). *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Roma: Armando Editore.
- Aleandri G. (2017). *Con-passione: nuovi orizzonti e prospettive in pedagogia delle relazioni*. Roma: Armando Editore.
- Aleandri G. and Russo V. (2017). L'autobiografia come metodo educativo, auto educativo e di ricerca nella prospettiva del «lifelong learning»: progetto per una indagine esplorativa. In *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*. (16), (pp. 295-316).
- Aleandri G. (ed.). (2019). *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*. Roma: Roma Tre Press.
- Aleandri G. (2021). Editoriale. La versatilità della pedagogia / pedagogia della versatilità. *Bollettino dell'AS.PE.I.*, 190, 1-4.
- Aleandri G. and Refrigeri L. (2021). Economic and Financial Education for a Global and Sustainable Citizenship and Lifelong Learning. In: *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education"*. Vol. I - Citizenship, Work and The Global Age (pp. 259-270). Roma: Associazione "Per Scuola Democratica".
- Aleandri G., Llevot Calvet N. and Bernad Caveró O. (eds.) (2021). *Experiencias y aprendizajes a lo largo de la vida. Italia y España*. Lleida: Edicions i Publicacions de la Universitat de Lleida.
- Aleandri G. (2022). Adult education, education policies and lifelong learning during and beyond the Covid19 pandemic. In: *INTED2022 Conference Proceedings* (pp. 9041-9048). Valencia: IATED Academy.
- Aleandri G. and Fiorentini C. (2022). Pedagogical strategies and educational policies for equity and inclusion. In: *INTED2022 Conference Proceedings*. (pp. 9058-9066). Valencia: IATED Academy.
- Bauman Z. (2000). *Modernità Liquida*. Bari: Laterza
- Bellingreri A. (2006). *Il superficiale, il profondo: saggi di antropologia pedagogica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna G. (2016). Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro. In: *Formazione, Lavoro, Persona*. 18, 117-142.
- Brookfield S. (2000). Transformative learning as ideology critique. In: J. Mezirow et al. (Eds.) *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner J. and Porath M. (2000). The culture of education. In *Canadian Journal of Education*. 25(2), 236.
- Calaprice S. (2016). L'Educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze. In *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di scienze dell'educazione e della formazione*. 14(3), 319-334.
- Cambi F. (2012). Il "dono" nella relazione educativa e nella formazione di sé. Tre noterelle. In *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*. 15(1), 241-242.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C. and Muzi M. (2014). *Le professionalità educative. Tipologie, interpretazione e modello*. Roma: Carocci Editore.
- Commissione Europea (2020). *Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza. Comunicazione della commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni*. Bruxelles <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN>
- Dewey J. (1933). *How we think*. Boston: Heath.

- Dewey J. (1965). *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione*. Tr. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e Educazione*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Rienzo P. (2013). Lifelong learning e Università. Saperi taciti e nuove transizioni in età adulta. In *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*. 5(5), 122-131.
- Eurydice (2021). *Lifelong learning strategy*. Retrieved from: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>
- Fook J. and Gardner F. (2007). *Practicing critical reflection: A resource handbook*. Midenhead: Open University Press.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Tr. it. Milano: Mondadori.
- Freire P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. Westport (CT): Bergin & Garvey Publishers.
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*. Tr. it. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Glaser B.G. and Strauss A (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Tr. it. Roma: Armando Editore.
- Kolb D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Loidice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Mencarelli M. (1964). *Educazione permanente*. Brescia: La Scuola.
- Mencarelli M. (1970). *La struttura del discorso pedagogico, Pro-Manuscripto*. Arezzo.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Milani L. (2020). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Morin E. (2020). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci Editore.
- OECD (2019). *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*. In: OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>
- OECD (2020). *OECD Digital Economy Outlook 2020*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/bb167041-en>
- OECD (2021a). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- OECD (2021b). *AI and the Future of Skills, Volume 1: Capabilities and Assessments, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/5ee71f34-en>
- OECD (2021c). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2021. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- [OECD \(2021d\). *Adult Learning and Covid-19: How much Informal and Non-Formal Learning are Workers Missing? Tackling Coronavirus \(COVID-19\): Contributing to a Global Effort*. Paris: OECD.](#)
- Perrillo P. (2014). L'approccio educativo transazionale. In: E. Corbi, P. Perrillo. *La formazione e il "carattere pratico della realtà"*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Piaget J. (2016). *L'epistemologia genetica*. Tr. it. Roma: Edizioni Studium.
- Potestio A. (2019). Il tirocinio come metodo per l'alternanza formativa. In *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 264-273.
- Potestio A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Edizioni Studium.
- Premoli S. and Simeone D. (2019). Le competenze del tutor di tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. In *Annali online della didattica e della formazione docente*. 11(18): 221-234.
- Riva M. G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. In *Pedagogia oggi*. 16(1).
- Santomauro G. (1967). *Per una pedagogia in situazione*. Brescia: La Scuola.

Taylor E. and Mezirow J. (Eds.) (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tomarchio M. (2015). L'asse natura-cultura nella teoria e nella pratica educativo-didattica. In *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di scienze dell'educazione e della formazione*. 13(1), 33-44.

Tramma S. (2014). Tirocinio. In Brandani W., Tramma S. (diretto da). *Dizionario del lavoro educativo*. pp. 387-389. Roma: Carocci Editore.

Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari-Roma: Laterza.

Ulivieri S. (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce: Pensa Multimedia.

UNESCO (2019). *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?* Paris: UNESCO. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368124?locale=en>

UNESCO Institute for Lifelong Learning (2021). *Global Network of Learning Cities*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/>