

L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita


a cura di Liliana Dozza
e Simonetta Ulivieri



EDUCAZIONE per *tutta la vita*



FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



La presente Collana intende portare un contributo di studio e di ricerca ai temi relativi all'educazione e alla formazione per tutta la vita, in differenti contesti ed in maniera profonda (*Lifelong, Lifewide, Lifedeep Learning*). Data la ricchezza, complessità e problematicità di tali ambiti, la Collana si avvale dei contributi teorico-metodologici di differenti prospettive disciplinari. Particolare attenzione viene rivolta ai campi di studio e di ricerca della comunicazione e formazione, pedagogia dei gruppi e di comunità, orientamento e pratiche valutative.

Direzione

Liliana Dozza

Comitato scientifico

Luciano Bellini, *UPS –Ecuador, Quito – Cuenca - Guayachill*

Kieran Egan, *Simon Fraser University*

Elisa Frauenfelder, *Università Suor Orsola di Benincasa, Napoli*

Hans U. Fuchs, *Zurich University*

Rosa Gallelli, *Università di Bari*

Isabella Loiodice, *Università di Foggia*

Racheal Lotan, *Stanford University*

Franca Pinto Minerva, *Università degli Studi di Foggia*

Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*

Simonetta Ulivieri, *Università degli Studi di Firenze*

Paul Vermette, *Niagara University*

Werner Wiater, *Universität Augsburg*

Miguel Zabalza, *Università de Santiago de Compostela*

Xu di Hongzohu, *Zhejiang University*

Metodi e criteri di valutazione

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (peer review). I criteri di valutazione adottati riguardano: l'interesse e l'originalità dell'argomento proposto, la qualità dell'esposizione, l'assetto metodologico e il rigore scientifico degli strumenti utilizzati, l'innovatività dei risultati, la pertinenza della bibliografia indicata.

Comitato di redazione

Monica Parricchi e Maria Teresa Trisciuzzi



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita

a cura di Liliana Dozza
e Simonetta Ulivieri

con la collaborazione di Monica Parricchi



FrancoAngeli

Questo volume è stato pubblicato con il contributo
della Libera Università di Bolzano

Copyright © 2016 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

Introduzione, di *Simonetta Ulivieri e Liliana Dozza* pag. 15

Parte prima **Dalle prime scuole all'Università**

Cultura dell'infanzia, diritti e pedagogia dell'infanzia, di *Simonetta Polenghi* » 35

Per una storia dell'infanzia. Nuove metodologie e linee plurali di ricerca e di interpretazione, di *Simonetta Ulivieri* » 44

Educazione permanente nelle prime età della vita, di *Liliana Dozza* » 60

L'educazione per il corso della vita, di *Isabella Loiodice* » 72

Pedagogia e diritti dei bambini, di *Emiliano Macinai* » 79

Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità, di *Teresa Grange Sergi* » 88

La scuola dell'infanzia nella prospettiva di un'educazione per tutta la vita, di *Anna Bondioli* » 101

Welche Merkmale können den Berufserfolg von frühpädagogischen Fachkräften beeinflussen? Eine Zusammenschau von Forschungsbefunden zu (potenziellen) Prädiktoren, di *Wilfried Klaas Smidt* » 112

Genitori a lungo termine, figli a breve termine, di *Michele Corsi* » 124

La formazione docente nell'ottica dell'Educazione Permanente, di *Maurizio Sibilio* » 135

| | |
|---|-------|
| Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita , di <i>Elisabetta Nigris</i> | » 139 |
| La scuola media di primo grado. Idee per una ripartenza , di <i>Loredana Perla</i> | » 153 |
| Una scuola secondaria che formi talenti , di <i>Umberto Margiotta</i> | » 173 |
| Metodologie esperienziali. Il valore formative degli experiential learning , di <i>Luigina Mortari</i> | » 183 |
| L'Università per l'apprendimento permanente. Tra pedagogia, politica e modelli di formazione , di <i>Fabrizio Manuel Sirignano</i> | » 200 |

Parte seconda

Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche

| | |
|---|-------|
| Educazione Permanente: modello individuo-sistema e lifedeeep learning , di <i>Maria Grazia Riva</i> | » 209 |
| Una tensione dell'educazione permanente , di <i>Massimo Baldacci</i> | » 216 |
| L'evoluzione dei concetti di Éducation permanente, lifelong/lifewide learning, educazione degli adulti , di <i>Paolo Federighi</i> | » 219 |
| Per un modello sistemico di educazione permanente , di <i>Luigi Pati</i> | » 226 |
| Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche , di <i>Carla Xodo</i> | » 232 |
| Educazione permanente: il Modello Formativo-Educante Sistemico Relazionale , di <i>Silvana Calaprice</i> | » 240 |
| Educazione permanente tra continuità e discontinuità , di <i>Maria S. Tomarchio</i> | » 252 |
| Apprendimento per tutta la vita in situazioni migratorie: infanzia ed età giovanile , di <i>Elke Montanari</i> | » 257 |
| L'educazione permanente e lo sguardo neuroscientifico. Terza età e questione giovanile , di <i>Maurizio Fabbri</i> | » 261 |

Parte terza
Sessioni parallele dei gruppi di lavoro

- 1. La qualità dei processi di insegnamento-apprendimento per l'intero corso della vita**, di *Andrea Traverso* e *Roberto Trincherò* » 273
- Dalla permanenza dell'educazione all'educazione permanente e... ritorno*, di *Marinella Attinà* e *Paola Martino* » 278
- The determinants of Participation in Adult Education and Training: a Cross-National Comparisons Using PIAAC Data*, di *Andrea Cegolon* » 285
- Qualificazione e formazione dell'istruttore sportivo nei contesti nazionale ed europeo*, di *Ferdinando Cereda* » 296
- Modul-life. Scaffali, palcoscenici e narrazioni: la logistica delle vite*, di *Matteo Cornacchia* » 303
- Riflessioni sull'importanza della literacy, design di ricerca, il ruolo degli insegnanti e la filosofia inclusiva promossa in Italia, Germania e Finlandia*, di *Christiane Hofmann*, *Arno Koch*, *Kristin Bauer*, *Leena Holopainen*, *Minna Mäki-honko*, *Airi Hakkarainen*, *Siegfried Baur* e *Doris Kofler* » 311
- Costruire la qualità. Un percorso partecipato di ricerca-formazione con le scuole dell'infanzia*, di *Cristina Lisimberti* e *Katia Montalbetti* » 322
- Promuovere e valutare l'imparare a imparare a partire dalle prime età della vita. Primi esiti di una ricerca empirica sull'uso delle storie di apprendimento nei nidi d'infanzia forlivesi*, di *Massimo Marcucci* » 331
- Etica e legalità nella formazione iniziale degli insegnanti: il progetto LEG-ETI*, di *Antonella Nuzzaci* » 340
- In quale misura gli stili di apprendimento dei docenti influenzano i loro stili di insegnamento? Uno studio esplorativo*, di *Valeria Rossini* » 349
- Quel che è permanente nell'educare, dalle prime età della vita all'età adulta: una rilettura di testi antichi per riflettere su problemi contemporanei*, di *Gilberto Scaramuzzo* » 358
- Studenti di cittadinanza non italiana nelle aule accademiche: costruire l'Università interculturale*, di *Alessandro Vaccarelli* » 367

| | | |
|--|---|-----|
| 2. Metodologie per l'apprendimento permanente , di Berta Martini e Raffaella Biagioli | » | 376 |
| <i>Dal caso al sapere professionale. Lo studio di caso come strategia per imparare ad apprendere dalla propria esperienza</i> , di Elisabetta Biffi | » | 380 |
| <i>L'innovazione nella formazione degli educatori dell'infanzia in Italia e in prospettiva Europea. Prime riflessioni da uno studio di caso</i> , di Chiara Bove, Susanna Mantovani e Silvia Cescato | » | 386 |
| <i>Perturbazioni e apprendimento: un modello sistemico di didattica universitaria</i> , di Ines Giunta | » | 395 |
| <i>I musei come luoghi per l'educazione permanente: l'esempio del MOdE-Museo Officina dell'Educazione dell'Università di Bologna</i> , di Chiara Panciroli e Veronica Russo | » | 404 |
| <i>Educare al benessere promuovendo la consapevolezza economica</i> , di Monica Parricchi | » | 414 |
| <i>L'entrata all'università come primo passo verso l'adulità: transizioni e "riti di passaggio"</i> , di Chirara Biasin e Andrea Porcarelli | » | 423 |
| <i>Il tirocinio curricolare per gli studenti-lavoratori</i> , di Andrea Potestio | » | 432 |
| <i>Formare a documentare e valutare l'agire educativo: l'esperienza del Pilot Training Course EDUEVAL presso l'Università di Bari</i> , di Viviana Vinci | » | 440 |
| <i>Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa</i> , di Luisa Zecca | » | 450 |
| | | |
| 3. Multimedia, tecnologie e lifelong lifewide learning. Un contributo a una riflessione pedagogica , di Francesco C. Ugolini | » | 463 |
| <i>Il Cinelinguaggio. Un mediatore tecnologico, trasversale a tutte le età, per analizzare i processi inclusivi a scuola e nella società</i> , di Fabio Bocci | » | 469 |
| <i>Tabletti@mo: una proposta di ricerca su educazione, prima infanzia e tecnologie digitali</i> , di Rosy Nardone, Elena Pacetti e Federica Zanetti | » | 480 |

| | | |
|---|---|-----|
| <i>Ambienti tecnologici e apprendimento nei servizi all'infanzia: dall'interazione all'inclusione</i> , di Valentina Pennazio | » | 490 |
| <i>Le pratiche videoludiche dei ragazzi: relazioni e sfide per l'educazione</i> , di Alessandra Carenzio, Lorenzo De Cani e Pier Cesare Rivoltella | » | 497 |
| <i>ePortfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente</i> , di Lorella Giannandrea | » | 508 |
| <i>Piccole scuole crescono. Possibili scenari per superare l'isolamento delle piccole scuole</i> , di Giuseppina Cannella e Stefania Chipa | » | 516 |
| <i>Una vita nelle immagini. Video sharing, competenze digitali ed educazione permanente</i> , di Filippo Ceretti | » | 525 |
| <i>L'ePortfolio come strumento a supporto dell'apprendimento permanente e dell'occupabilità: potenzialità ed elementi critici</i> , di Maria Lucia Giovannini e Alessandra Rosa | » | 534 |
| <i>Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un model-lo tutoriale di blended-learning</i> , di Cristina Palmieri, M. Benedetta Gambacorti, Andrea Galimberti e Lucia Zannini | » | 544 |
| <i>Strumenti multimediali per la formazione dell'architetto: l'esperienza di una spring school ad istanbul: "communicating architecture and built environment"</i> , di Alessia Bianco | » | 553 |
| 4. L'attualità pedagogica dell'orientamento fra teoria e pratiche di ricerca , di Daniela Dato e Katia Montalbetti | » | 562 |
| <i>Orientare l'istituzione. Conferire voce per promuovere dialogo</i> , di Giuseppe Annacontini | » | 567 |
| <i>L'orientamento narrativo come strumento di prevenzione della dispersione scolastica</i> , di Federico Batini e M. Ermelinda De Carlo | » | 577 |
| <i>«Cosa voglio fare da grande?»: aspirazioni professionali e modelli adulti di riferimento in adolescenza</i> , di Melania Bortolotto | » | 586 |
| <i>Metamorfosi del lavoro e funzione orientativa della scuola</i> , di Fabrizio D'Aniello e Luca Girotti | » | 596 |

| | |
|--|-------|
| <i>Percorsi di orientamento per il post diploma: vissuti e considerazioni degli studenti della quinta superiore</i> , di Giuseppe Filippo Dettori | » 605 |
| <i>Dalla narrazione alla poiesi: spostare la domanda di orientamento nelle agenzie culturali locali</i> , di Laura Formenti e Alessia Vitale | » 614 |
| <i>Verso una vecchiaia attiva. Orientare alla transizione lavoro-non lavoro</i> , di Manuela Ladogana | » 622 |
| <i>L'orientamento permanente e l'Università. Un'ipotesi di ricerca tra formazione, territorio e lavoro</i> , di Emiliana Manese e Maria Grazia Lombardi | » 630 |
| <i>La discontinuità tra sistemi educativi e la dispersione scolastica. La prospettiva ecologico-culturale</i> , di Paolo Sorzio | » 641 |
| 5. Servizi e percorsi di educazione e cura per le prime età della vita , di Sergio Tramma e Roberto Piazza | » 647 |
| <i>Una Casa "con tante finestre". Storie di bambini in ospedale</i> , di Rossella Caso | » 650 |
| <i>Tra fili d'erba e cielo aperto. Prospettive di ricerca di educazione all'aperto in Sicilia</i> , di Gabriella D'Aprile | » 657 |
| <i>Success and Welfare for Life</i> , di Viviana De Angelis | » 665 |
| <i>La Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori tra passato, presente e futuro</i> , di Barbara De Serio | » 672 |
| <i>Progetto pilota di strutturazione e implementazione di interventi di cura ed educazione sanitaria ad hoc per giovani ragazzi trapiantati di fegato</i> , di Silvia Lazzaro, Natascia Bobbo, Alberto Ferrarese, Mara Cananzi, Giorgio Perilongo, Patrizia Burra e Giuseppe Milan | » 679 |
| <i>Lo sviluppo della partecipazione delle famiglie attorno alle Storie di apprendimento dei bambini. Primi esiti di una ricerca empirica in alcuni servizi per l'infanzia italiani</i> , di Elena Luciano | » 689 |
| <i>Il disagio esistenziale dei minori stranieri di seconda generazione: dalla pedagogia interculturale alla pedagogia sociale</i> , di Angela Muschitiello | » 696 |
| <i>La voce delle cose: il ruolo dell'affordance nelle pratiche esplorative sonoro-musicali in un nido d'infanzia</i> , di Gianni Nuti | » 705 |

| | |
|--|-------|
| <i>Con i bambini e i ragazzi di Lampedusa: costruire futuro attraverso i libri</i> , di Elena Zizioli | » 714 |
| 6. Lingue e linguaggi per l'insegnamento-apprendimento , di <i>Massimiliano Fiorucci e Marinella Muscarà</i> | » 723 |
| <i>L'intersezione letteratura-musica come modello interdisciplinare e linguaggio educativo permanente</i> , di Leonardo Acone | » 730 |
| <i>Educazione permanente e apprendimento linguistico degli adulti immigrati. Un'indagine sulle scuole di italiano per immigrati</i> , di Marco Catarci | » 739 |
| <i>Ri-animare la lettura e costruire patrimoni culturali e relazionali</i> , di Rosita Deluigi | » 746 |
| <i>"Drawing" as a key skill for visual literacy in life-long and life-wide learning</i> , di Patrizia Garista, Letizia Cinganotto e Fausto Benedetti | » 755 |
| <i>"Adultescenza", una new entry nel linguaggio dell'educazione degli adulti: significati e orientamenti di ricerca</i> , di Elena Marescotti | » 763 |
| <i>Contesti eterogenei... e capovolti. Flipped classroom e inclusione nei contesti scolastici eterogenei</i> , di Luisa Zinant, Francesca Zanon e Davide Zoletto | » 774 |
| 7. Contesti e territori per l'apprendimento lifewide , di <i>Loretta Fabbri e Massimiliano Tarozzi</i> | » 782 |
| <i>Profughi di guerra e nuovi cittadini: quali istanze formative?</i> , di Luca Agostinetti | » 788 |
| <i>Educazione permanente in contesti difficili</i> , di Gabriella Aleandri | » 802 |
| <i>L'apprendimento lifewide: per un setting pedagogico motorio e sportivo resiliente</i> , di Mirca Benetton | » 814 |
| <i>La mobilità autonoma dei bambini come atto trasformativo della città</i> , di Antonio Borgogni | » 823 |
| <i>Team learning e Comunità di pratica. Maestri artigiani e novizi in un'azienda del lusso Made in Italy</i> , di Francesca Bracci | » 832 |

| | | |
|---|---|-----|
| <i>Contesti e territori per l'apprendimento lifewide. L'evoluzione delle Università della terza età</i> , di Paola Dal Toso | » | 843 |
| <i>Educazione permanente e cultura di pace: percorsi culturali per comprendere il razzismo e l'antisemitismo e prevenire i conflitti distruttivi</i> , di Silvia Guetta | » | 851 |
| <i>La coltura della terra tra metafore educative, ecologia e didattica</i> , di Raffaella C. Strongoli | » | 862 |
| <i>Prendersi cura della città "per" e "con" le giovani generazioni</i> , di Emanuela Toffano Martini e Orietta Zanato Orlandini | » | 871 |
| <i>"Teatro e cittadinanza": percorsi formativi per la comunità e l'inclusione sociale</i> , di Federica Zanetti | » | 882 |
| 8. Le competenze per l'apprendimento permanente , di Roberta Caldin, Manuela Gallerani e Massimiliano Costa | » | 891 |
| <i>Competenze emotivo-relazionali come fondamento dell'apprendimento permanente</i> , di Luana Collacchioni | » | 899 |
| <i>La competenza di apprendere ad apprendere come sfida individuale, sociale ed ecologica</i> , di Paolo Di Rienzo | » | 906 |
| <i>Competenze per la gestione continua del sé professionale del dottore di ricerca</i> , di Lorena Milani | » | 914 |
| <i>Apprendere l'autonomia e la resilienza: giovani adulti in uscita dalle comunità per minori</i> , di Luisa Pandolfi | » | 924 |
| <i>Le "capacità in azione" tra "apprendimento profondo", "apprendimento di risposta" e "apprendimento permanente"</i> , di Nicolina Pastena | » | 931 |
| <i>L'autovalutazione delle competenze trasversali da parte degli studenti per migliorare la qualità della didattica universitaria</i> , di Liliana Silva | » | 938 |
| <i>Costruire competenze permanenti nella disabilità intellettiva. La sfida dell'integrazione al lavoro</i> , di Tamara Zapattera | » | 946 |
| 9. A margine del dibattito sul gender , di Elisabetta Musi | » | 954 |
| <i>Dai saperi delle donne alla cura come principio di democrazia</i> , di Anna Grazia Lopez | » | 959 |

| | |
|--|--------|
| <i>Lo sviluppo della scuola in alcune regioni meridionali negli anni dal dopoguerra al boom economico: “appunti” di una ricerca</i> , di Vittoria Bosna | » 964 |
| <i>Metodologie della formazione: introdurre nella ricerca una prospettiva «Gender Equality»</i> , di Julia Di Campo | » 973 |
| <i>Questioni di genere e professionalità docente. Verso la costruzione di “nuove” competenze</i> , di Valentina Guerrini | » 980 |
| <i>Esistere in quanto giovani: riflessioni pedagogiche sulla formazione dell’identità tra cambiamenti e realizzazione di sé</i> , di Marisa Musaio | » 989 |
| <i>Educazione e stereotipi di genere: una proposta di didattica laboratoriale nel programma Unijunior – l’Università per i bambini</i> , di Rosy Nardone | » 999 |
| <i>Crescere cittadini. Il valore della formazione civica, sociale ed ecologica di adolescenti e giovani</i> , di Claudia Secci | » 1007 |
| 10. Il laboratorio di apprendimento e insegnamento nell’ottica della lifelong, lifewide e lifedeeep education , di Laura Cerrocchi | » 1016 |
| <i>Valorizzare l’apprendimento attraverso la certificazione delle competenze: proposte metodologiche per la scuola del primo ciclo</i> , di Davide Capperucci | » 1022 |
| <i>Le competenze professionali nel tirocinio: laboratorio di co-costruzione del profilo professionale</i> , di Gina Chianese | » 1033 |
| <i>L’educazione degli adulti nei laboratori delle economie diverse</i> , di Antonia De Vita | » 1041 |
| <i>Perché e come studiare la qualità? Riflessioni da un caso di studio sulle buone pratiche di educazione ai media nella scuola primaria</i> , di Damiano Felini | » 1049 |
| <i>Dalla narrazione all’esperienza in laboratorio: giochiamo e ragioniamo sull’Energia</i> , di Alessandra Landini e Federico Corni | » 1059 |
| <i>Riuscire a farcela: determinanti pedagogiche del successo scolastico negli studenti di origine migrante in Trentino</i> , di Giovanna Malusà, Francesco Pisanu e Massimiliano Tarozzi | » 1071 |

| | |
|---|--------|
| <i>Progettare percorsi inclusivi in contesti multiculturali a rischio. Una Ricerca-Azione in una Scuola Secondaria di Primo Grado in Trentino</i> , di Giovanna Malusà | » 1080 |
| <i>Nuovi modelli didattici per l'Università: una ricerca-formazione in Africa Orientale nel progetto di cooperazione ACP-EU EDULINK Energy_Agro-food Synergies in Africa: New Educational Models for Universities</i> , di Elena Pacetti, Marco Setti e Daria Zizzola | » 1089 |
| <i>Apprendere contenuti e apprendere il senso. Per una didattica del significato</i> , di Marco Piccinno | » 1098 |
| <i>I Laboratori tematici di ricerca come dispositivi di promozione della riflessività dell'educatore</i> , di Silvio Premoli | » 1104 |
| <i>La Philosophy for Children come metodologia didattica lifelong</i> , di Giorgia Ruzzante | » 1114 |
| Gli autori | » 1123 |

Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un modello tutoriale di blended-learning

di Cristina Palmieri, M. Benedetta Gambacorti, Andrea Galimberti e Lucia Zannini – Università di Milano Bicocca

Abstract: This paper focuses on a traineeship experience for students of the Master Degree Course in Pedagogical Sciences at the University of Milano Bicocca. After an introduction on the complexity related to the profile of adult educators, the paper will discuss the fundamental assumptions that oriented the provisional traineeship structure and the role of tutors. After the critical process of evaluation of a pilot course, the paper will focus on the transition from a traineeship with a research-based approach to a guidance model with a blended-learning one.

Keywords: Adult educators, Master Degree traineeship, Blended-learning

1. La formazione dei professionisti educativi di secondo livello

Il lavoro educativo non si esaurisce nel diretto agire dell'educatore nei confronti dei destinatari finali del suo intervento: un servizio educativo, infatti, per ben funzionare, necessita di progettare, coordinare, supervisionare l'azione educativa e fare ricerca su di essa. Queste funzioni caratterizzano un profilo professionale specifico, che «con il conseguimento della laurea specialistica ha acquisito il secondo livello di specialista dei processi formativi: opera, in regime di lavoro dipendente o autonomo, nella progettazione, gestione, valutazione dei servizi dell'educazione non formale dei diversi ambiti di intervento, coprendo funzioni di coordinamento, direzione o consulenza di agenzie e servizi di educazione» (Mancaniello, 2011, p. 119). Una siffatta figura professionale, nelle differenti sfaccettature che possono contraddistinguere la sua pratica, si colloca a un secondo livello dell'azione educativa (Regoliosi & Scaratti, 2002), non esclusivamente e totalmente dedicata al diretto contatto con l'utenza.

Attualmente, risultano oggi professionisti educativi di secondo livello i laureati delle Lauree Quadriennali in Pedagogia o Scienze dell'Educazione, i laureati delle Lauree Specialistiche, oggi Magistrali, in Scienze Pedagogiche (LM-85) e Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi (LM-50) o Scienze dell'Educazione degli Adulti e della Formazione Continua (LM-57). Questi profili professionali non risultano ancora chiaramente definiti a livello normativo e giuridico nazionale: la proposta di Legge presentata dall'Onorevole Vanna Iori a ottobre 2014 – “Disciplina delle professioni di educatore e di pedagogista” (2656) – va proprio nella direzione di normare in maniera chiara le professioni educative, anche di secondo livello. In particolare, in riferimento

ai Corsi di Laurea Magistrale presentati, la Legge, qualora approvata, prevedrebbe la loro trasformazione in Corsi di Laurea Abilitanti alla professione di pedagogo.

Nella situazione attuale, i percorsi formativi esistenti (LM-50, LM-85 e LM-57) presentano *curricula* orientati a offrire agli studenti una solida competenza teorica nelle discipline pedagogiche in modo da poter, grazie a questa, illuminare le azioni pratiche progettate e agite nei contesti in cui essi operano. Emerge, dunque, come caratteristica peculiare del professionista educativo di secondo livello, quella di saper costituire un intreccio tra le proprie conoscenze e le pratiche agite, quasi a costituire un circolo virtuoso, che permetta di passare dalle conoscenze alle azioni e viceversa (Schön, 2006). È questa una competenza che si basa sulla capacità di esercitare un pensiero riflessivo che, a partire dalle proprie conoscenze, consente di interpretare e dare un significato alla pratica e ai contesti in cui la si agisce (Schön, 2006; Mortari, 2003).

L'esperienza del tirocinio, per i Corsi di Laurea citati, si rivela un'occasione cruciale per formare gli studenti a questa capacità: attraverso questo percorso formativo, infatti, gli studenti possono essere avvicinati alla pratica e condotti a sviluppare riflessione su essa, supervisionati da tutor e docenti. All'interno della progettazione didattica, dunque, risulta fondamentale l'articolazione dei percorsi di tirocinio per i professionisti educativi di secondo livello, proprio perché vanno a formare competenze fondamentali per le funzioni che andranno a esercitare. Considerando i vincoli rappresentati dalle risorse economiche, organizzative e di personale, i Corsi di Laurea Magistrali dell'area pedagogica sono chiamati ad affrontare la sfida di progettare e revisionare continuamente i percorsi di tirocinio, per offrire agli studenti valide occasioni di sperimentare quell'intreccio tra teoria e prassi (Riva, 2011) che accompagnerà la loro professione.

2. Le attività di tirocinio del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche dell'Università di Milano-Bicocca

2.1. Il primo modello

A partire dalla sua istituzione nell'a.a. 2008-2009, il Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche dell'Università di Milano-Bicocca ha iniziato a interrogarsi su come articolare il percorso di tirocinio. Inizialmente, non potendo dare per scontata la conoscenza, da parte degli studenti, della complessità del mondo del lavoro educativo e delle diverse figure professionali in esso coinvolte, e tenendo conto dei vincoli temporali (il Regolamento prevedeva 150 ore per tali attività), il coordinamento didattico ha scelto di focalizzare le attività di tirocinio sulla ricerca in ambito educativo. Alla base di questa decisione stavano i presupposti teoretici ed epistemologici che concepiscono la ricerca, e in particolare – anche se non solo – la ricerca qualitativa empirica e teoretica in ambito educativo, come dispositivo capace di sviluppare aspetti euristici,

critici e progettuali/trasformativi rispetto al lavoro educativo e al modo in cui esso viene pensato, organizzato, svolto e valutato nei diversi contesti¹.

La ricerca, dunque, è stata pensata quale campo di esperienza (Bertolini, 1998) utile per imparare a esercitare uno sguardo di “secondo livello” che andasse a esplorare e interrogare criticamente diverse dimensioni del lavoro educativo: le dimensioni organizzative dei servizi, il ruolo e le funzioni dei professionisti educativi di secondo livello, l’approfondimento teorico di alcuni concetti centrali per la pratica educativa.

Nell’ambito di questo modello, lo studente, nello svolgimento del tirocinio, denominato “attività di ricerca/tirocinio”, era affidato a un docente, sotto la cui supervisione avrebbe poi scritto la tesi di laurea. Ovviamente, la soluzione auspicabile sarebbe stata quella di istituire un servizio di tutorato per supervisionare il tirocinio degli studenti, ma le risorse economiche e i vincoli strutturali non ne avevano consentito l’avvio.

Nel corso del tempo questo modello si è rivelato insostenibile: l’aumento costante degli studenti ha reso molto difficile riuscire a portare a termine, nei tempi previsti, le attività di ricerca/tirocinio e la tesi. Rilevando questa difficoltà, il Consiglio di Corso di Laurea e la Commissione di Riesame hanno avviato un percorso di valutazione e riprogettazione delle attività di ricerca/tirocinio, inserendo il loro miglioramento quale correttivo del Corso di Laurea: in questo modo si è potuto reperire le risorse necessarie per avviare la sperimentazione di un servizio di tutorato.

2.2. Verso la proposta di una forma blended-learning: il servizio sperimentale di tutorato

L’a.a. 2013-2014 ha visto l’avvio del servizio sperimentale di tutorato alle attività di ricerca/tirocinio in forma facoltativa: a discrezione dei singoli studenti, la scelta poteva essere quella di affidarsi a un docente relatore che seguisse anche le attività di ricerca/tirocinio, oppure svolgere questo percorso sotto la guida di un tutor, separando quindi il tirocinio dall’elaborazione della tesi. Il carattere opzionale del servizio è imputabile a motivi istituzionali: gli studenti al secondo anno di corso erano vincolati al regolamento didattico in vigore al momento della loro iscrizione; tale regolamento stabiliva un percorso di attività di ricerca/tirocinio seguite dal docente relatore di tesi.

Il servizio, nato come “sperimentale”, ha preso le mosse dalla valutazione del modello precedente ed è stato ideato sulla base di presupposti determinati. In continuità

¹ A tale riguardo, è possibile consultare: Massa, R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un’esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano; Schön, D. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*, tr. it. FrancoAngeli, Milano; Mantovani, S. (1998, a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano; Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma; Fook, J. & Gardner, F. (2007), *Practising Critical Reflection. A Resource Handbook*, McGrawHill, Education, Maidenhead; Bove, C. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano; Baldacci M. & Frabboni F. (2013), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Utet, Torino.

col modello di tirocinio precedente, infatti, l'attività di ricerca è rimasta uno dei capisaldi della proposta sperimentale, in quanto campo di esperienza privilegiato per apprendere la postura e lo sguardo di un professionista educativo di secondo livello. Inoltre il progetto prevedeva alcune caratteristiche particolari, pensate quali utili elementi per dare vita all'azione formativa auspicata.

La presenza del tutor è stata pensata quale modalità di aver cura del processo formativo, svolto dagli studenti in piccolo gruppo (al massimo di 15 studenti). In particolare, la scelta del tutorato è stata abbracciata quale funzione formativa "ad alta riflessività" (Scandella, 2004), ed è stata dettata sia dalla necessità di rendere più comprensibile il lavoro da svolgere da parte degli studenti sia dalle caratteristiche della *tutorship* stessa. Pur ricomprendendo la *tutorship* come una delle funzioni della professione docente (Zannini, 2005), è sembrato opportuno attivare figure e ruoli tutoriali specifici per evidenziare il significato esperienziale delle attività di ricerca e il loro scopo, affidandone la conduzione a figure come quelle dei tutor, la cui specifica competenza è proprio quella di rendere possibile l'apprendimento a partire dall'esperienza, attivando riflessione. Il gruppo di tutorato, dunque, era considerato come un possibile ambiente di apprendimento e al tempo stesso *mediatore* tra lo studente, il tutor e l'esperienza di ricerca condotta altrove (Contini, 2000; Prada, 2009).

I vincoli economici e organizzativi hanno fortemente influenzato le modalità e i luoghi in cui i gruppi di tutorato hanno lavorato e si sono incontrati: infatti, considerando le risorse economiche a disposizione e la tipologia di studenti prevalente, ossia quella dei lavoratori, le attività di gruppo e di tutorato sono state proposte in modalità *blended-learning* (Falcinelli, Laici, 2009), prevedendo quindi alcuni incontri tra tutor e studenti in presenza e istituendo processi di scambio costantemente attivi attraverso una piattaforma multimediale. In questo senso, la modalità del *blended-learning*, scelta inizialmente per vincoli strutturali, è stata poi valorizzata e sperimentata quale strumento di costruzione di conoscenza attraverso nuove tecnologie e ambienti di apprendimento virtuali (MacDonald, 2008; McDonald, 2014). Non solo: l'alternanza di diversi contesti di apprendimento (università, servizi, piattaforma), e quindi la creazione di un complessivo e articolato *milieu* formativo poteva dar luogo a un'esperienza educativa tale da generare e sostenere competenze metacognitive circa le differenze tra i processi di apprendimento in gioco (Zanniello, 2009)². Ciò ha significato, inevitabilmente, ripensare e sostenere le competenze del tutor come figura chiave per governare l'intero processo formativo (Rotta, Ranieri, 2005).

Ulteriori presupposti della sperimentazione hanno riguardato le rappresentazioni³, in parte esplicite e in parte implicite, nutrite dagli attori coinvolti nell'ideazione e nell'implementazione del tutorato sperimentale: il progetto, infatti, è stato elaborato dalla Commissione di Riesame (che comprende la delegata per le attività di tirocinio

² Sulle potenzialità apprenditive offerte da ambienti di apprendimento differenziati e supportati da nuove tecnologie, si vedano Rivoltella, Ardizzone (2003; 2008); Maragliano (2004); Falcinelli (2012).

³ Il riferimento è al lavoro di Serge Moscovici sulle rappresentazioni sociali come condizioni essenziali del modo di conoscere intersoggettivo, interiorizzate inconsapevolmente attraverso abitudini culturali, sociali e linguistiche. Le rappresentazioni sociali possono essere intese come quell'ineliminabile filtro che orienta la nostra conoscenza.

del Corso di Laurea), condiviso e ampliato successivamente dal gruppo composto dalla delegata e dai tutor. Lo studente a cui si è pensato, progettando questo percorso, infatti, era caratterizzato da alcuni aspetti specifici. Si presupponeva d'incontrare studenti *raggiungibili* (cioè presenti, fisicamente o virtualmente in università); *adeguatamente attivi* (capaci di attivarsi più o meno autonomamente senza recepire passivamente indicazioni e contenuti); *responsabili del proprio percorso di studio* (in grado cioè di scegliere in maniera personale, con motivazioni legate e alla propria esperienza o ai propri desideri); *orientati alla professione* (quindi consapevoli della motivazione alla base della scelta del corso di studi, e quindi curiosi del mondo del lavoro educativo).

Sulla base di questi presupposti, il percorso sperimentale di tutorato è stato attivato da aprile 2014 a luglio 2015, coinvolgendo 85 studenti, suddivisi in 6 gruppi, e 3 tutor. Un tutor aveva anche un ruolo di coordinamento, oltre che di istituzione e monitoraggio delle attività on line. Il gruppo dei tutor si è periodicamente riunito, insieme alla delegata per le attività di tirocinio, per valutare il funzionamento del processo in atto e i suoi effetti; tale processo di monitoraggio è stato affiancato dalla costante attenzione del gruppo di Riesame del Corso di Laurea. Grazie a queste operazioni di valutazione, facilitate dalla documentazione prodotta nel corso delle attività di ricerca e tirocinio, è stato possibile comprendere, in tempo reale, gli effetti prodotti da tale percorso.

3. Una revisione critica del servizio sperimentale di tutorato

In seguito all'implementazione del servizio sperimentale, sulla base degli effetti costantemente monitorati dai tutor, si è realizzata un'analisi critica del percorso effettuato. L'effetto più evidente che sembrava emergere, infatti, era quello del *disorientamento* degli studenti, che ha causato un successivo *disorientamento* dei tutor. Oltre al confronto e alla riflessione dei tutor e della delegata per le attività di tirocinio, la revisione del percorso è stata supportata dalla ricerca svolta da due studentesse per la loro tesi di laurea magistrale⁴: attraverso questa ricerca, dunque, è stato possibile andare a indagare le dimensioni costitutive di questo *disorientamento*.

In primo luogo, gli studenti sono rimasti spiazzati dal modello di tirocinio proposto, in quanto le loro aspettative riguardavano altri aspetti: “Mi aspettavo un percorso ben scandito e con una figura di riferimento pronta a instaurare un rapporto fatto di incontri individuali e periodici” (M.); “Pensavo a delle tappe obbligatorie per tutti” (S.).

Da queste affermazioni, si può desumere quanto sia stato difficile per gli studenti approcciarsi a un dispositivo formativo meno strutturato del tirocinio che avevano svolto durante il Corso di Laurea triennale. Il modello sperimentale chiedeva loro di essere protagonisti e di attivarsi nel processo di apprendimento: richiesta che si discostava molto da quelle fino ad allora ricevute in ambito universitario.

Inoltre, la presenza di un tutor che ha seguito il loro percorso prevalentemente online ha creato un altro forte spiazzamento, legato anche all'utilizzo dell'ambiente virtuale della piattaforma. Questa modalità, oltre che per i vincoli economici sopra indicati, era stata pensata per favorire gli studenti lavoratori e la loro presenza nel percorso

⁴ Il riferimento è alla ricerca effettuata dalle studentesse Alice Giacomelli e Arianna Falcinella.

di tirocinio. In realtà, gli studenti hanno fatto emergere come sia stato per loro problematico e difficoltoso apprendere attraverso questa modalità. Le difficoltà hanno riguardato in primo luogo il rapporto con la piattaforma e la scansione temporale che istituisce (vedi Islam et al., 2015):

“Non mi sento poi così pronta a far da sola, non mi è mai capitato di fare ricerca o di imparare tramite piattaforma” (C.); “Mi sembra che l’università ci voglia incasellare tutti dentro un’idea di studente innovativo e tecnologizzato” (M.); “Sul forum è faticoso interagire in modo continuo e lineare” (S.).

Altro elemento critico è stata la distanza percepita rispetto all’aspettativa di un rapporto di coinvolgimento diretto e personale (vedi Haselberg & Motsching, 2016): “Lo spazio virtuale smorza, secondo me, la voglia di collaborare, non ci si sente parte di un gruppo. Non so come dire...non ci si sente chiamati in causa” (C.).

La sperimentazione del tutorato in modalità *blended-learning*, dunque, sembra aver aperto negli studenti una serie di difficoltà che, a loro volta, hanno generato spiazzamento nei tutor e nei loro interventi in piattaforma per guidare gli studenti all’attività di ricerca. L’impressione, a posteriori, è stata di aver data per scontata l’acquisizione, da parte degli studenti, di quelle “competenze digitali” (Falcinelli, 2012) che avrebbero reso più agile il processo. Tali competenze, nell’arco dell’esperienza, andavano rivelandosi invece come ulteriori obiettivi del percorso di apprendimento.

Anche l’attività di ricerca, pensata e proposta secondo i presupposti precedentemente indicati, è stata vissuta con fatica dagli studenti, che hanno trovato estremamente complesso assumere lo sguardo del ricercatore e creare con curiosità e interesse personale una propria domanda di ricerca:

“Per quanto riguarda l’attività di ricerca, direi che non ho ancora la più pallida idea su cosa si concentrerà il mio percorso!” (R.); “Magari ho le idee chiare sul dove svolgere il tirocinio (per mille motivi: interessi, comodità, contatti pre-esistenti...), ma non so cosa interrogare” (M.).

Sottesa alla richiesta di formulare una domanda di ricerca e dirigersi in autonomia verso un ente in cui poterla esplorare, vi era la finalità di orientare gli studenti sia rispetto al mondo esterno all’università che agli studi fatti, individuando tanto una propria posizione (ambizione, interessi, capacità, ecc.) quanto direzioni di approfondimento possibili rispetto alle prospettive e agli oggetti teorici incontrati e al futuro ambito professionale.

Non solo. Tutti questi “disorientamenti”, stando alle parole degli studenti, sottendono anche una difficoltà a sviluppare una posizione autonoma, critica e consapevole nei confronti dell’esperienza proposta e del futuro professionale, che invece era presupposto nel progetto di tirocinio, generando un disorientamento forse ancora più pervasivo:

“Mi sono persa” (M.); “Potrei muovermi in ogni direzione ma la troppa libertà blocca e fa in modo che il percorso non prenda avvio” (A.).

Per proseguire nel percorso, dunque, gli studenti hanno dovuto imparare a orientarsi continuamente e “cambiare la rotta” del loro pensare e agire: “È stato tutto un orientarsi. Partendo dall’idea iniziale di cosa fare, quale direzione prendere, e poi una volta trovata la direzione non sempre c’è la dritta, bisogna sempre cercare il nord, la traiettoria che ci spinge avanti” (F.).

Sulla base, dunque, di quanto emerso dalle riflessioni sia degli studenti, sia dei tutor e della delegata alle attività di tirocinio, si è raccolta la sfida di ripensare il modello di tirocinio, in modo da non abbandonare alcuni presupposti che ne avevano guidato il progetto, ma da rendere il percorso più accessibile e fruibile.

4. Il Tirocinio Formativo e di Orientamento

Per progettare l'attuale percorso di tirocinio, nominato "Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO)", si è assunto in particolare il dato relativo al disorientamento rispetto al mondo del lavoro, al percorso universitario, alle prospettive professionali individuali. Si è così ripensata la struttura e l'articolazione del percorso, in modo da avvicinare in maniera più graduale e accompagnata gli studenti all'attività di ricerca ma anche in modo da rispondere alle esigenze emerse di orientamento professionale. Si è deciso di continuare a implementare il tirocinio in una modalità *blended-learning* in cui, però, la piattaforma virtuale e il lavoro su essa fossero accompagnati da un maggiore numero di incontri di gruppo in presenza coi tutor. Anche la dimensione grupppale, sempre con gruppi non superiori ai 15 studenti, è stata mantenuta quale irrinunciabile ambiente di apprendimento e confronto.

La maggiore novità del percorso è relativa a una precisa strutturazione della proposta, articolata in fasi successive e ben scandite che ogni gruppo avrebbe attraversato con la guida del suo tutor di riferimento.

Il TFO, partito a ottobre 2015, vede tuttora coinvolti 6 tutor più un coordinatore delle attività e 12 gruppi di studenti (ogni tutor supervisiona due gruppi) che hanno attraversato (o stanno attraversando) le fasi pensate per l'esperienza di tirocinio. Dopo una fase di *accoglienza* e conoscenza reciproca tra tutor e studenti, in cui particolare attenzione è rivolta alla presentazione dell'intero percorso e della piattaforma on-line, si passa a una fase di *introduzione alle attività di ricerca e documentazione nei servizi* in cui gli studenti vengono accompagnati a comprendere come assumere lo sguardo del ricercatore all'interno di un servizio educativo. L'attività di ricerca è intesa come un'esperienza riflessiva in cui gli studenti iniziano a conoscere il lavoro dei professionisti educativi di secondo livello, interrogando e provando a comprendere sia il loro lavoro sia il servizio educativo in cui questo viene svolto. Parte dell'esperienza è dunque rivolta a individuare e identificare i contesti di lavoro in cui operano i professionisti pedagogici. Parallelamente a questa fase, i gruppi lavorano all'*accompagnamento nel mondo del lavoro*: si concentrano sulla raccolta di informazioni circa la figura del professionista educativo di secondo livello, in modo che gli studenti conoscano bene le caratteristiche, i ruoli, le funzioni dei soggetti che andranno a osservare. Sulla base di questo lavoro, ogni studente dovrebbe essere equipaggiato per entrare in un servizio educativo, individuato con l'aiuto del tutor, per la fase di *ricerca/documentazione*, che documenterà attraverso una relazione da consegnare al tutor.

La parte finale del percorso vede studenti e tutor impegnati a lavorare per tracciare un *bilancio delle competenze* e ragionare *sull'identità professionale*. Specifici incontri condotti da professionisti educativi di secondo livello, nonché il Career Day di Ateneo, aiutano a riflettere sull'identità professionale, mentre un lavoro nei gruppi e col tutor,

da svolgersi sia in presenza sia sulla piattaforma virtuale, va nella direzione di supportare ogni studente nel “mappare” le competenze professionali acquisite fino a quel punto della sua formazione, professionale e personale.

Questa articolazione del percorso, dunque, tuttora in corso, è stata pensata con il preciso intento di provare a superare i limiti e le difficoltà evidenziate dal modello di tirocinio precedente, senza perdere alcuni dei presupposti di fondo, ritenuti essenziali per la formazione di un professionista educativo di secondo livello, quale la postura del ricercatore, la capacità di riflettere criticamente sulle pratiche e sui contesti osservati. La riflessione critica, in particolare, si configura quale caratteristica che permea il Tirocinio Formativo Attivo non solo negli esiti sperati per l'apprendimento degli studenti, ma costituisce la prospettiva che ne ha guidato la nascita e la progettazione, e a cui si tornerà una volta conclusa l'esperienza, per monitorarla e revisionarla continuamente, in linea con la costitutiva postura pedagogica che accompagna qualsiasi esperienza formativa.

Bibliografia

- Ardizzone, P. & Rivoltella, P.C. (2008), *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e pensiero, Milano.
- Baldacci, M. & Frabboni, F. (2013), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Utet, Torino.
- Bertolini, P. (1998), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bove, C. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Contini, M. (2000), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma.
- Falcinelli, F. (2012), *Le tecnologie dell'educazione*, in Rivoltella, P.C. & Rossi, P.G. (2012, a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnamento*, La Scuola, Brescia, pp. 85-96.
- Falcinelli, F. & Laici, C. (2009), *E-learning e formazione degli insegnanti. Un ambiente collaborativo per la costruzione condivisa della professionalità docente*, Aracne, Roma.
- Fook, J. & Gardner, F. (2007), *Practising Critical Reflection. A Resource Handbook*, McGraw-Hill, Education, Maidenhead.
- Haselberg, D. & Motsching, R. (2016), *Students' perspectives on eLearning activities in person-centered, blended learning settings*, in «International Journal on E-learning», vol. 15, n. 1 pp. 47-69.
- Islam, N., Beer, M., Slack, F. (2015), *E-learning challenges faced by academics in higher education: a literature review* in «Journal of Education and Training Studies» vol. 3, n. 5 pp. 102-112.
- Mancaniello, M.R. (2011), *Ambiti e servizi di intervento dei professionisti della Filiera dell'educazione*, in Orefice, P., Carullo A. & Calaprice, S. (2011, a cura di), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*, CEDAM, Trento.
- Mantovani, S. (1998, a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Maragliano, R. (2004), *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari.
- Massa, R. (1992, a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.

- MacDonald, J. (2008) *Blended learning and online tutoring: planning learner support and activity design*. Aldershot (UK): Gower Publishing
- McDonald, P.L. (2014), *Adult learners and blended learning: A phenomenographic study of variation in adult learners' experiences of blended learning in higher education*. in «Humanities and Social Sciences», 73.
- Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Mortari, L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Moscovici, S. (1989), *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, in Farr R.M., Moscovici S. (1989, a cura di), *Rappresentazioni sociali*, tr. it. Il Mulino, Bologna, pp. 23-94.
- Prada, G. (2009), *Il tirocinio: un'esperienza individuale in una cornice di gruppo*, in Palmieri, C., Pozzoli, B., Rossetti, S.A., Tognetti, S. (2009, a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 232-244.
- Regoliosi, L. & Scaratti, G. (2002), *Il consulente del lavoro socio-educativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, Carocci, Roma.
- Riva, M.G. (2011), *Il rapporto tra teoria e prassi: una riflessione clinico-pedagogica*, in «Rassegna di Pedagogia», 18(1-2), pp. 161-178.
- Rivoltella, P.C. & Ardizzone, P. (2003), *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*, Carocci, Roma.
- Rotta, M. & Ranieri, M. (2005), *E-tutor: identità e competenze. Un profilo professionale per l'e-learning*, Trento, Erickson.
- Scandella, O. (2004), *Pensare alla tutorship. Riflessioni su una funzione emergente*”, in «Adul-tà», 20, pp.110-122.
- Schön, D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it. Franco Angeli, Milano.
- Zanniello, G. (2009), *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning: metodologie di apprendimento cooperativo*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Zannini, L. (2005), *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Guerini Scientifica, Milano.