



Il tirocinio come apprendimento.  
Indagare l'accompagnamento alla pratica  
degli educatori professionali socio-pedagogici  
**Apprenticeship as learning.**  
**Investigating the accompaniment to practice  
of socio-pedagogical professional educators**

---

Enrico Miatto

IUSVE – Università Pontificia Salesiana - e.miatto@iusve.it

Luciana Rossi

IUSVE – Università Pontificia Salesiana - luciana.rossi@iusve.it

Beatrice Saltarelli

IUSVE – Università Pontificia Salesiana - b.saltarelli@iusve.it

---

**ABSTRACT**

The contribution enters into the merits of the didactic activity that accompanies the curricular traineeships for the training of the socio-pedagogical professional educator, starting from the revision of the Baccalaureate cycles in Science of Education “Professional social educator” and “Educator of educational services for children”, within the IUSVE training offer. Against the backdrop of the “reflective turn” (Mortari, 2003; Fabbri, 2014) that brings value to reflection and reflexivity, the main features of the training model proposed to students are outlined, valuing situated and abductive learning (NASEM, 2019), whose outcomes become the object of research in the perspective of monitoring-improvement of teaching action.

Il contributo entra nel merito dell'attività didattica che accompagna i tirocini curricolari per la formazione dell'educatore professionale socio-pedagogico, a muovere dalla revisione dei cicli di Baccalaureato in Scienze dell'Educazione “Educatore professionale sociale” ed “Educatore dei servizi educativi per l'infanzia”, nell'ambito dell'offerta formativa IUSVE. Sullo sfondo della “svolta riflessiva” (Mortari, 2003; Fabbri, 2014) che porta a valore la riflessione e la riflessività, si delineano i tratti principali del modello formativo proposto agli studenti, valorizzante l'apprendimento situato e abduativo (NASEM, 2019), i quali esiti diventano oggetto di ricerca nella prospettiva del monitoraggio-miglioramento dell'azione didattica.

**KEYWORDS**

Didactics, Internship, Reflexivity, Transformative Learning, Abductive Reasoning.

Didattica, Tirocinio, Riflessività, Apprendimento Trasformativo, Ragionamento Abduativo.

## 1. Introduzione<sup>1</sup>

Il recente aggiornamento dei curricula dei cicli di Baccalaureato in Scienze dell'educazione "Educatore professionale sociale" (EPS) ed "Educatore dei servizi educativi per l'infanzia" (ESEI), nell'ambito dell'offerta formativa dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia, aggregato all'Università Pontificia Salesiana di Roma, ha comportato una revisione della proposta culturale volta a promuovere figure educative "in uscita", così come invita a fare la Costituzione apostolica *Veritatis Gaudium*, promulgata nel 2018 e ispirante le università ecclesiastiche. In tali cicli, uno degli elementi di novità consta nell'aumento del monte ore di tirocinio curricolare. Si tratta di 350 ore annue nel curriculum triennale in EPS e di 300 ore collocate al secondo e al terzo anno di corso del curriculum ESEI. Così come avvenuto anche in altre esperienze universitarie italiane, è proprio a muovere da tale modifica che a partire dall'anno accademico 2019/2020 ha preso abbrivio un percorso di ricerca volto a sondare gli aspetti che connotano l'agire riflessivo dell'esperienza di tirocinio. Ciò non già per esplorare *tout court* la connessione tra esperienza e sapere, (Dewey, 2019; Mortari, 2010), ma per indagare gli aspetti fondativi alla base di ogni sapere professionale, poiché ancorati a valutazioni forti (Taylor, 1993) e intrinsecamente correlati al sapere della pratica (Wenger, 2006; Macintyre, 2007; Fabbri, 2014).

L'esperienza di tirocinio ha da sempre caratterizzato, seppur con modalità e valenze differenti, la formazione dell'educatore professionale socio-pedagogico e nell'ultimo decennio, nel panorama italiano, le riflessioni su tale proposta formativa si sono concentrate prevalentemente su due dimensioni che connotano il prendere forma professionale: quella orientativa e quella formativa (Bastianoni & Spaggiari, 2015). La prima, rimanda alla possibilità per ciascun studente di individuare, attraverso il tirocinio, contesti operativi e ambiti specifici di azione congeniali (Palmieri et al., 2009), di sperimentare l'effettiva operatività che connota ogni intervento educativo, di riflettere sull'appropriatezza della scelta professionale intrapresa (Traverso & Modugno, 2016), facendo i conti anche con le spinte motivazionali ed emotive, gli interessi, le attitudini, i valori, le competenze sociali e non per ultimo con i processi decisionali (De Pieri, 2012). La dimensione formativa, invece, riverbera sulle dinamiche dell'apprendimento: sulle conoscenze, aiutando l'educatore in formazione a selezionare e implementare gli aspetti formativi teorici in funzione della pratica, ma anche su abilità e competenze, accompagnandolo progressivamente a trasformare il sapere in azioni. Di fatto, è proprio la stretta connessione tra teoria e prassi a connotare la pedagogia quale sapere specifico dell'educatore: aperto, plurale e che porta a valore l'esperienza sempre inedita della relazione con l'altro da sé. Proprio in tale prospettiva il tirocinio va ben oltre l'essere una mera attività di raccordo e di integrazione tra dimensioni teorica e pratica, facendosi sapere in esperienza e fronetico, in quanto occasione per alimentare quella saggezza educativa che rende l'educatore tale, alimentandone la «disposizione a cercare l'azione che meglio consente di conseguire ciò che è ritenuto cosa buona» (Mortari, 2003, p. 10) e perseguendo nel soggetto in educazione la sua educabilità.

1 L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori, nello specifico, essi hanno contribuito alla stesura dei seguenti paragrafi: Enrico Miatto e Luciana Rossi hanno redatto il paragrafo 1. *Introduzione*, Enrico Miatto ha redatto il paragrafo 2. *Accompagnare il sapere in esperienza per un educatore "in uscita"*, Beatrice Saltarelli ha redatto il paragrafo 3. *Apprendere dall'esperienza dei tirocinati* e con Enrico Miatto il paragrafo 4 *Per concludere: prospettive euristiche sulla didattica dei tirocinati*.

L'educatore in formazione non apprende solamente conoscenze e abilità, ma è chiamato a realizzare processi di apprendimento sulla e nella pratica, in modo critico e consapevole, che permettono una circolarità tra modelli teorici di riferimento e agire concreto. In merito è Schön (2006), sulla scorta delle indagini di Dewey, a ricordare che la pratica diretta consente tanto di riflettere sull'azione, quanto di riflettere durante l'azione, soprattutto laddove una prestazione intuitiva arriva a sorprendere, piacevolmente o meno, oppure si rivela non desiderata.

Stare dentro il lavoro educativo, richiede una costante messa a fuoco di situazioni in cui è necessario abitare problemi, prendere decisioni, operare scelte, argomentarle e condividerle, progettare l'accompagnamento, senza tralasciare la portata etica di ogni azione che fa appello alla messa in gioco sul piano culturale, personale e umano (Striano, 2006; Palmieri, 2018; Mari, 2018). Si fa dunque necessario coltivare un'attitudine a mantenere uno sguardo plurale sull'esperienza educativa, capace contemporaneamente di cogliere e riconoscere il contesto di riferimento, le sue caratteristiche formali e non formali, il proprio "sé in situazione", e le conoscenze acquisite per la lettura interpretativa dell'esperienza (Dewey, 2019). Tale percorso apre finanche a un autentico confronto e a una concertazione che aiuta a realizzare l'intelligenza collettiva tipica di ogni équipe educativa. Su queste basi, il tirocinio rappresenta uno spazio di avvicinamento alla professione che consente di realizzare percorsi di apprendimento critico per mezzo dell'analisi di una esperienza di qualità, che mette al centro osservazione, ascolto e riflessione sull'atto e sul fatto educativo quali condizioni irrinunciabili.

## **2. Accompagnare il sapere in esperienza per un educatore "in uscita"**

Nei percorsi di Baccalaureato il tirocinio curricolare si pone come tappa formativa che contribuisce alla costruzione del sapere professionale, inteso con Meghnagi quale «esito di un processo cognitivo, fondato sull'esperienza realizzata in ambiti formativi e al di fuori di essi» (2005, p. 220). Tale esperienza coinvolge la soggettività di ogni studente nell'intento di trasformare conoscenze, abilità e competenze, capacitare professionisti "in uscita". Ciò significa contribuire alla formazione di un educatore capace di affrontare l'intangibile e di rispondere alle sfide educative del contemporaneo (Tramma, 2020; Mari, 2018; Palmieri et al., 2009), mantenendo insieme sguardo educativo e azione progettuale, mai disancorati da un sapere pedagogico che richiama a un chiaro orizzonte antropologico ed etico (Taylor, 1993; Macintyre, 2007). Un educatore "in uscita" si riconosce dalla cura che sottende il suo essere in relazione e il suo porsi come figura competente di frontiera, tra le istituzioni formali e la pluralità delle istituzioni non formali e informali, che aprono agli interventi di domiciliazione e territorializzazione e che ne avvalorano la specializzazione relazionale-comunicativa (Perla et al., 2020).

Ai fini della formazione di questo profilo alto, in quanto risposta didattica correlata ad un processo intenzionale di formazione diretta, l'esperienza del tirocinio, necessita di modelli formativi utili a significarla (Perrenoud, 2001; Mortari, 2010; Vacher, 2015; Fedeli et al., 2016). Ciò perché, nella sua natura sfuggibile, l'esperienza che nasce e si produce nell'esercizio della professione, ancorché in qualità di tirocinante, si situa dentro le azioni, trovando radicamento nella dimensione tacita della conoscenza (Fabbri & Romano, 2018). Su queste basi mettere a tema il sapere professionale empiricamente situato, equivale a stabilire un dialogo con le situazioni, che non può che essere alimentato da forme di razionalità riflessiva (Lave & Wenger, 2006). La teoria trasformativa (Mezirow, 2003) offre uno sfondo a

tale approccio in quanto orientata a sviluppare pensiero e ad attivare processi di apprendimento in grado di interpretare il fare e il significare l'esperienza, accompagnando la persona in situazione ad accedere ad un livello maggiore di criticità di pensiero. Su queste basi gioca un ruolo decisivo l'esercizio della riflessione, intesa nella sua essenza di pratica noetica, quale procedura generante nuova comprensione, in quanto ogni soggetto che riflette «si ascolta pensare e si osserva sentire» (Mortari, 2019, p. 46). L'attività riflessiva applicata all'azione *a priori* e *a posteriori* si riscopre nella sua valenza euristica e formativa poiché funzionale all'identificazione e alla ricostruzione di orientamenti professionali in ambito educativo, che può avvenire concretamente attraverso l'analisi delle narrazioni (Striano, 2006). Tuttavia, come affermano Donnay e Charlier (2006), si fa necessario distinguere il piano della riflessione da quello della riflessività. Mentre la riflessione coincide con il processo cognitivo che ha a che vedere con una data situazione e con la sua analisi, la riflessività, partendo da tale analisi, si fa occasione di un suo superamento in quanto rappresenta al contempo la riflessione sulla data situazione e la riflessione sulla riflessione, offrendosi in tal modo come meta-analisi. Ciò definisce un salto epistemologico che ha «come conseguenza l'apertura di una nuova prospettiva in termini di contenuto formativo e chiarimento della natura degli obiettivi della pratica riflessiva» (Vacher, 2015, p. 68).

Sul piano dei modelli di formazione che accompagnano l'esperienza del tirocinio, intesa nella sua dimensione formativa, ciò significa che laddove l'obiettivo dell'analisi dell'esperienza è limitato a riflettere sulle situazioni concrete, la via della riflessione si fa sufficiente. È il caso, per esempio di quando gli studenti a partire dalla pratica si interrogano su criteri adottati per la formulazione di scelte, giudizi, procedure, problemi da risolvere, risultati raggiunti all'interno dei servizi (Fabbri, 2014; Fabbri & Romano, 2018). Tuttavia, se l'obiettivo formativo, come nel caso dell'accompagnamento al tirocinio in prospettiva trasformativa, guarda invece ad una comprensione dell'atto e del fatto educativo capace di tenere insieme contenuto e processo, i modelli di formazione che favoriscono la meta-analisi si fanno maggiormente adeguati. Tale scelta, infatti, consente di rilevare la capacità degli studenti tirocinanti di monitorare i propri processi cognitivi, portando alla luce le reti di assunzioni implicite che fanno da sfondo ai pensieri immediatamente prodotti nell'azione educativa agita, ma anche di rilevare quali conoscenze vengano effettivamente utilizzate tanto nel generare l'azione educativa, quanto poi nell'alimentare la rilettura di senso dell'azione stessa.

### 3. Apprendere dall'esperienza dei tirocini

A muovere da quanto finora espresso, poniamo qui l'attenzione alle possibili caratteristiche di un modello formativo finalizzato ad accompagnare gli studenti nel rendere la loro esperienza di tirocinio curricolare fonte di apprendimento esplicito. Punto di avvio nella costruzione di questa proposta è la definizione dell'oggetto di questo apprendimento. I tirocinanti dei corsi EPS ed ESEI fanno i conti con un sapere da apprendere dinamico e poliedrico in quanto «la densità problematica dell'esperienza dell'educare è tale da eccedere qualsiasi sistema di categorie che pretenda di pre-codificare il significato. Ogni situazione educativa, pur presentando delle regolarità, ha qualcosa di proprio e di unico che sfugge a ogni forma di categorizzazione precostituita» (Mortari, 2003, p. 54). Eppure, continuiamo a perseguire l'idea di poter insegnare e quindi di poter apprendere in aula un sapere educativo. Come tenere insieme, dunque, i vincoli che un inse-

gnamento formale esprime con le caratteristiche del suo oggetto, refrattario a semplificazioni, linearità e nessi causali?

Nel tentativo di rispondere a questa domanda, sembra che una pista promettente da percorrere sia quella legata alla forma di ragionamento abduttivo, particolarmente proficua nei contesti educativi e che mette al centro un ragionamento che produce una spiegazione possibile a partire da un insieme di osservazioni<sup>2</sup>.

In specie, per la *National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine* l'apprendimento abduttivo, definito anche come apprendimento attraverso inferenza in riferimento a quanto proposto dal filosofo Charles Sanders Peirce, è particolarmente rilevante per comprendere fenomeni complessi (NASEM, 2019). È soprattutto il ragionamento che produce conoscenza a partire da un modello interpretativo a svolgere più di altri un ruolo rilevante sia nella comprensione del fenomeno, sia nella previsione sull'andamento del suo evolversi. A questo proposito l'atto educativo, per la sua natura dinamica e non lineare richiede a colui che lo agisce certamente una capacità di comprensione con sospensione di giudizio, ma contemporaneamente, proprio perché è "atto", richiede anche una certa capacità di previsione. Tali previsioni, seppur lontane dai parametri probabilistici, entrano inevitabilmente in gioco per scegliere, più o meno consapevolmente, un'azione piuttosto che un'altra.

Gli studenti in tirocinio si trovano a fare esperienza di questa tensione, tra la necessità di osservare sospendendo il giudizio e agire giustificando la propria scelta di azione, che in quanto tale implica inevitabilmente una valutazione sulle conseguenze e una ipotesi di previsione degli effetti. Proprio rispetto a questa considerazione sembra che il ragionamento abduttivo e l'apprendimento di tale ragionamento rappresenti una via, tra quelle possibili, attraverso la quale accompagnare gli studenti a imparare a riconoscere e sopportare la "tensione epistemica" propria dell'agire educativo, che trova i suoi poli tra l'azione esclusivamente contingente e l'azione esclusivamente replicativa. Se da una parte, infatti, l'azione rischia di essere isolata, in quanto unica, e quindi indisponibile al confronto con altre possibili alternative, dall'altra l'azione replicativa corre il rischio, invece, di non tenere conto della specificità della pratica educativa e dunque di incorrere in azioni meramente standardizzate.

Operare una inferenza abduttiva significa comprendere il fenomeno attraverso l'utilizzo di un modello interpretativo in quanto la logica abduttiva «assume come riferimento una teoria generale (Tc) che precede (e dunque guida) l'osservazione empirica» (Salvatore et al., 2010, p. 256).

La questione rilevante ai fini del nostro ragionamento sembra essere la natura di questo modello interpretativo. Di fronte ad un evento educativo, soprattutto quando ad incontrarlo sono degli educatori in formazione, è ragionevole ipotizzare che il modello con il quale i tirocinanti leggono e cercano di interpretare il fenomeno è dato da un *mix* tra le loro idee sul mondo, su se stessi e sulla vita, oltre che da quanto stanno progressivamente apprendendo nelle aule universitarie. I modelli interpretativi sono fortemente caratterizzati dalla cultura nella quale prendono forma. Il disallineamento culturale è una potenziale fonte di incomprensioni. Inoltre, mentre chi è dotato di un sapere esperto tende a riconoscere il valore dei modelli che si fondano su ipotesi perché organizza e dà senso

2 In riferimento al concetto di abduzione applicata in ambito educativo sembra qui utile esplicitare un'ipotesi: l'interpretazione del fenomeno educativo che gli studenti in formazione incontrano in ambito di tirocinio è il frutto non solo dei dati osservati, ma della teoria sul mondo con la quale gli studenti stessi approcciano l'esperienza di formazione e di tirocinio.

ad una ricchezza di osservazioni, chi è principiante, invece, non risulterebbe così convinto del ruolo determinante giocato dai modelli stessi, in quanto sottovalutati proprio per la loro natura indiretta e per certi versi invisibile (NASEM, 2019).

La sfida di un modello formativo per la didattica dei tirocini, dunque, è doppia e risponde alle esigenze di educare al ragionamento abducente nella pratica educativa e di indagare con gli studenti la qualità del modello interpretativo messo in gioco da ognuno. Per rispondere a tale sfida è necessario far sì che ogni studente venga messo nelle condizioni di esplicitare il proprio modello interpretativo, mettendone alla prova la pertinenza e la validità e monitorando via via la trasformazione alla quale il modello interpretativo è soggetto, alla luce sia dei nuovi dati osservati, sia delle nuove conoscenze apprese. La proposta formativa deve, quindi, tener conto della necessità di rendere visibile agli occhi di ciascun studente ciò che potrebbe rimanere sempre sotterraneo se non si decide in modo esplicito di portarlo alla luce, ossia il modello interpretativo. Immaginiamo un bambino che indica la luna, la nostra umana (naturale) capacità di fare esperienza di intenzionalità condivisa (Tomasello, 2008) porterebbe proprio a volgere lo sguardo alla luna. In qualità di formatori di studenti tirocinanti lo sguardo dovrebbe invece puntare sul dito, ovvero a ciò che direziona e orienta la scelta, più che sulla scelta in sé.

Proprio per il fatto che i modelli sono invisibili, è sfidandoli in modo esplicito che vengono portati alla luce, come a chiedere, continuando sulla nostra metafora, “perché la luna e non le stelle?” “perché la luna e non l’aquilone?”.

La sfida così pensata sembra richiamare ciò che Michelene Chi definisce «didattica costruttiva» (2009, p. 77), ovvero quella didattica che richiede a chi apprende di produrre risultati che contengano idee al di là delle informazioni presentate esplicitandone il risultato.

Nello specifico di un laboratorio di riflessione condotto sull’esperienza di tirocinio, si tratta quindi di permettere allo studente di focalizzare la propria attenzione, non tanto sull’evento educativo in sé, quanto piuttosto sul modello implicito alla luce del quale egli arriva ad una certa lettura di quell’evento (Mezirow, 2016).

Elemento da non sottovalutare è la possibile resistenza da parte degli studenti a soffermarsi con pazienza sull’esplorazione del modello interpretativo più che sull’effetto di tale interpretazione. Ragionare, discutere e confrontarsi su una specifica situazione educativa può risultare più immediato e anche più coinvolgente, rispetto alla riflessione sul che cosa stia guidando quella stessa riflessione. A rinforzare l’opportunità trasformativa di creare le condizioni in aula perché gli studenti possano focalizzarsi sui propri modelli interpretativi è il lavoro di VanLehen et al. (2016), dal quale emerge che quanto più gli studenti sono messi nelle condizioni di costruire propri modelli interpretativi, piuttosto che adottare semplicemente modelli suggeriti da altri, tanto più avranno padronanza di quanto appreso. E potremmo aggiungere che, quando l’oggetto dell’apprendimento è la pratica educativa, è plausibile ipotizzare che ci sarà sempre in sottofondo un modello interpretativo proprio al quale lo studente rischia di giustapporre quello appreso, se non viene aiutato ad esplicitarlo. Alfieri et al. (2011) definiscono “scoperta non assistita” l’apprendimento nel quale gli studenti sono lasciati da soli nella conduzione dell’apprendimento stesso ed evidenziano quanto questo rischi di essere controproducente. Sembra invece estremamente pertinente un apprendimento guidato, nel quale colui che insegna «fornisce al momento opportuno l’accesso a conoscenze critiche, a esempi concreti risolti, supporto nella generazione di ipotesi» (NASEM, 2019, p. 80).

#### 4. Per concludere: prospettive euristiche sulla didattica dei tirocini

Il ripensamento della proposta didattica dei tirocini nei corsi di Baccalaureato in Scienze dell'Educazione EPS ed ESEI ha messo a tema il valore dell'accompagnamento all'elaborazione e alla rielaborazione delle esperienze vissute dagli educatori in formazione nei servizi.

Ai fini di apportare un contributo di miglioramento qualitativo nella formazione universitaria dei profili educativi triennali IUSVE, si fa utile raccogliere e monitorare l'andamento di tale proposta.

Far ciò coincide con l'apertura a possibili orizzonti di indagine, utili tanto a sistematizzare una metodologia di autoriflessione personale, quanto a mettere a sistema una verifica in prospettiva diacronica dell'evoluzione della capacità di ragionamento abduttivo (NASEM, 2019).

Nel primo caso si tratta di contribuire alla professionalizzazione degli educatori in formazione, operando sulle loro cornici di riferimento e dunque sulle abitudini mentali e sui punti di vista (Mezirow 2016, p. 38). Nel secondo, invece, si tratta di monitorare la rilevazione dei modelli interpretativi e la qualità della loro trasformazione lungo il percorso triennale di apprendimento.

Alcune domande fanno da sfondo alla curiosità epistemica sul modello formativo individuato e portano a chiedersi come si modifichino i modelli interpretativi di ogni studente nel suo avanzare nel percorso di formazione e come il loro modello interpretativo vada trasformandosi.

Asse di partenza nel cominciare a rispondere a tali quesiti è che ogni tirocinante incontra nella sua esperienza quel determinato evento educativo ( $E_1$ ) a partire da un tempo 0 ( $T_0$ ) fino ad un  $T_n$  e così per tutti gli altri eventi ( $E$ ) che incontrerà nell'arco sia del tirocinio annuale, sia delle tre annualità di corso. È proprio dentro a tale arco temporale che ai fini euristici si fa utile indagare le caratteristiche del modello interpretativo al  $T_0$  dell'evento educativo 1 ( $MI_{T_0-E_1}$ ) come al  $T_1$  con  $E_1$  e così per gli altri eventi  $E_n$ .

Poter accedere alla natura di questo cambiamento informa su come i tirocinanti si muoveranno dall'esperienza dell'evento educativo specifico  $E_1$ ,  $E_2$  etc, verso una progressiva generalizzazione, attraverso la quale acquisire quella padronanza per cui da educatori in formazione diventano educatori di professione. La generalizzazione nell'ambito del ragionamento abduttivo, infatti, «orienta alla costruzione di un modello locale, vale a dire un modello che interpreta le occorrenze fenomeniche del caso» (Salvatore et al., 2010, p. 253). Ciò implica che tale modello chieda costantemente di essere ridefinito alla luce sia di nuovi eventi educativi emergenti, sia delle letture dello stesso fenomeno derivanti da altri educatori. Tale ridefinizione costante caratterizza l'azione educativa portando in chiaro la dimensione prismatica e poliedrica a cui rimanda il fatto educativo in tutta la sua naturale problematicità.

#### Riferimenti bibliografici

- Alfieri, L., Brooks, P.J., Aldrich, N.J., & Tenenbaum, H.R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103, 1-18.
- Bastianoni, P., & Spaggiari, E. (2015). *Apprendere a educare. Il tirocinio in Scienze dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Chi, M.T.H. (2009). Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1, 73-105.
- De Pieri, S. (2012). *Progetto di sé e partecipazione. Psicodinamica esistenziale*. Limena: Libreriauniversitaria.it.

- Dewey, J. (2019). *Come pensiamo* [1910]. Milano: Raffaello Cortina.
- Donnay, J., & Charlier, É. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Fabbri, L. (2014). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2018). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fedeli, M., Grion, V., & Frison, D. (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Lave, J., & Wenger, E., *L'apprendimento situato. dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* [1991]. Trento: Erickson.
- Macintyre, A. (2007). *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale* [1988]. Roma: Armando.
- Mari, G. (2018). *Competenza educativa e servizi alla persona*. Roma: Studium.
- Meghnagi, S. (2005). *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*. Milano: Feltrinelli.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* [1991]. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010) (a cura di). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2019). *Come apprendiamo. Discenti, contesti, culture* [2018]. Roma: LAS.
- Palmieri, C., Pozzoli, P., Rossetti, S.A., & Tognetti, S. (2009) (a cura di). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Perrenoud, P. (2001). *Developper la pratique reflexive dans le metier d'enseignant*. Paris: ESF Editeur.
- Perla, L., Agrati, L.S., & Amati, I. (2020). Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 221-243.
- Salvatore, S. & Valsiner, J. (2010). "Between the General and Unique. Overcoming the Nomotetic versus Idiographic Opposition". *Theory and Psychology*, 20, 817-833.
- Salvatore, S., Gennaro, A., Auletta, A., Grassi, R., Manzo, S., Nitti, M., ... & Gelo, O. (2010). La psicoterapia come scambio comunicativo. Prospettive di ricerca sul processo clinico. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 2, 241-286.
- Shön, D. (2006). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1993]. Milano: Dedalo.
- Striano, M. (2006). La pratica riflessiva nei contesti educativi e formativi. In de Mennato (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione*, Pisa: Edizioni ETS, 35-50.
- Taylor, C. (1993). *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna* [1989]. Milano: Feltrinelli.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge (Ma): MIT Press.
- Tramma, S. (2020). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Traverso, A., & Modugno, A. (2016) (a cura di). *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio*. Milano: FrancoAngeli.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive: comprendre et agir*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Superieur.
- VanLehn, K., Chung, G., Grover, S., Madni A., & Wetzel, J. (2016). Learning Science by Constructing Models: Can Dragoon Increase Learning without Increasing the Time Required? *International Artificial Intelligence in Education Society*, 26, 1033-1068.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* [1998]. Milano: Raffaello Cortina.