

L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita

a cura di Liliana Dozza
e Simonetta Olivieri





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, Lifedeeep 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_pubblicare/pubblicare_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



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 comunica sul sito
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>*

Indice

Introduzione , di <i>Simonetta Ulivieri e Lilliana Dozza</i>	pag. 15
---	---------

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

Cultura dell'infanzia, diritti e pedagogia dell'infanzia , di <i>Simonetta Polenghi</i>	» 35
Per una storia dell'infanzia. Nuove metodologie e linee plurali di ricerca e di interpretazione , di <i>Simonetta Ulivieri</i>	» 44
Educazione permanente nelle prime età della vita , di <i>Liliana Dozza</i>	» 60
L'educazione per il corso della vita , di <i>Isabella Loiodice</i>	» 72
Pedagogia e diritti dei bambini , di <i>Emiliano Macinai</i>	» 79
Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità , di <i>Teresa Grange Sergi</i>	» 88
La scuola dell'infanzia nella prospettiva di un'educazione per tutta la vita , di <i>Anna Bondioli</i>	» 101
Welche Merkmale können den Berufserfolg von frühpädagogischen Fachkräften beeinflussen? Eine Zusammenschau von Forschungsbefunden zu (potenziellen) Prädiktoren , di <i>Wilfried Klaas Smidt</i>	» 112
Genitori a lungo termine, figli a breve termine , di <i>Michele Corsi</i>	» 124
La formazione docente nell'ottica dell'Educazione Permanente , di <i>Maurizio Sibilio</i>	» 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 formativo 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 lifedee 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*

<i>Dalla permanenza dell'educazione all'educazione permanente e... ritorno</i> , di Marinella Attinà e Paola Martino	» 273
<i>The determinants of Participation in Adult Education and Training: a Cross-National Comparisons Using PIAAC Data</i> , di Andrea Cegolon	» 278
<i>Qualificazione e formazione dell'istruttore sportivo nei contesti nazionale ed europeo</i> , di Ferdinando Cereda	» 285
<i>Modul-life. Scaffali, palcoscenici e narrazioni: la logistica delle vite</i> , di Matteo Cornacchia	» 296
<i>Riflessioni sull'importanza della literacy, design di ricerca, il ruolo degli insegnanti e la filosofia inclusiva promossa in Italia, Germania e Finlandia</i> , di Christiane Hofmann, Arno Koch, Kristin Bauer, Leena Holopainen, Minna Mäki-honko, Airi Hakkarainen, Siegfried Baur e Doris Kofler	» 303
<i>Costruire la qualità. Un percorso partecipato di ricerca-formazione con le scuole dell'infanzia</i> , di Cristina Lisimberti e Katia Montalbetti	» 311
<i>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</i> , di Massimo Marcucci	» 322
<i>Etica e legalità nella formazione iniziale degli insegnanti: il progetto LEG-ETI</i> , di Antonella Nuzzaci	» 331
<i>In quale misura gli stili di apprendimento dei docenti influenzano i loro stili di insegnamento? Uno studio esplorativo</i> , di Valeria Rossini	» 340
<i>Quel che è permanente nell'educare, dalle prime età della vita all'età adulta: una rilettura di testi antichi per riflettere su problemi contemporanei</i> , di Gilberto Scaramuzzo	» 349
<i>Studenti di cittadinanza non italiana nelle aule accademiche: costruire l'Università interculturale</i> , di Alessandro Vaccarelli	» 358
	» 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 Massimiliano Fiorucci e Marinella Muscarà	»	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 Loretta Fabbri e Massimiliano Tarozzi	»	782
<i>Profughi di guerra e nuovi cittadini: quali istanze formative?</i> , di Luca Agostinetto	»	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 Orladini	»	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 intellettuale. La sfida dell'integrazione al lavoro</i> , di Tamara Zappaterra	»	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

Il tirocinio curricolare per gli studenti-lavoratori

di Andrea Potestio – Università degli Studi di Bergamo

Abstract: The main international and national educational studies consider traineeship a special methodology, for students, to enter the labor market and, widely, to promote lifelong learning in each human person.

This paper analyzes the pedagogical reasons which constitute the theoretical framework of a particular form of traineeship, rarely investigated and experienced in the Italian tradition: the curricular traineeship for working students.

Keywords: education, traineeship, lifelong learning

La letteratura pedagogica nazionale e internazionale sottolinea che il tirocinio, curricolare ed extra-curricolare, può rappresentare una metodologia idonea per migliorare le condizioni di accesso dei giovani al mondo del lavoro e per una formazione continua della persona. Partendo da questo presupposto, è opportuno considerare il tirocinio non semplicemente un mezzo utile per favorire l'apprendimento degli studenti negli ultimi anni del loro percorso, ma un'autentica metodologia formativa che permette un'educazione integrale e continua della persona (Bertagna, 2011; Lave & Wenger, 2006). Sia gli studi psicologici sia quelli sociologici sul tema dell'educazione permanente mettono in evidenza che gran parte delle conoscenze e competenze personali vengono acquisite, in particolare dai giovani, in ambienti non formali e informali (Erickson, 1981; Levinson, 1986, pp.123-144). Per questa ragione, è opportuno valorizzare, attraverso la circolarità tra pratica e teoria, esperienza e riflessione, lavoro e scuola, tutte le forme di apprendimento utili per una formazione integrale della persona¹.

Questo saggio vuole analizzare, in sintesi, le radici pedagogiche che costituiscono la struttura teorica dei tirocini curricolari finalizzati a promuovere competenze per gli studenti lavoratori. Attraverso la descrizione di alcune sperimentazioni che si stanno realizzando presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università degli studi di Bergamo, si tenterà di avviare una riflessione più ampia per sviluppare questa specifica forma di tirocinio curricolare che, valorizzando le esperienze professionali degli studenti-lavoratori, consente di strutturare un percorso formativo a partire e attraverso il contesto lavorativo che essi vivono quotidianamente in prima persona. Proprio

¹ Si vedano a titolo d'esempio: J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione* [1762], Mondadori, Milano 1997; J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione* [1933], La Nuova Italia, Firenze 1961.

il lavoro, non solo quello svolto in ambito specificatamente educativo, diventa il giacimento culturale attraverso il quale sviluppare, senza separazioni e gerarchie tra aspetti intellettuali e manuali, tutte le potenzialità dell'essere umano portandolo a compiere azioni in modo intenzionale, responsabile e libero.

1. La separazione tra lavoro e scuola

Nel secondo dopoguerra, in particolare nella tradizione italiana, si è assistito a un processo culturale che ha prodotto una forte svalutazione del lavoro manuale e ha generato, nel dibattito mediatico, una netta separazione tra lo studio teorico e le attività professionali. Se la formazione scolastica tradizionale, basata sull'insegnamento e lo studio dei testi, produce cultura ed elevazione sociale, il lavoro manuale è considerato un'attività, per lo più meccanica, alienante e priva di aspetti teorici e conoscitivi. Questo pregiudizio ha generato una netta separazione tra scuola e mondo del lavoro e ha reso molto difficile la possibilità che un giovane possa accedere a un'esperienza lavorativa prima di aver concluso il proprio percorso di studio: «chi studia, quindi, all'interno di questo paradigma, non deve lavorare, fare, operare con le mani. Chi lavora, per converso, non deve studiare e continuare a studiare» (Bertagna, 2011, p. 43).

Questo paradigma teorico si basa sulla netta divisione tra *otium* e *negotium*, pensare e fare. L'*otium* e il pensare sarebbero le attività più proprie dell'uomo, destinate a chi ne possiede le capacità e a chi può dirigere e guidare la società. Al contrario, il *negotium* e il fare riguarderebbero tutti coloro che non sono in grado di svolgere al meglio le prime occupazioni. Per questa ragione, il fare produttivo e il lavoro manuale si troverebbero in una condizione di subordinazione rispetto a quello intellettuale o artistico, che rappresenterebbe l'essenza reale di ogni attività realmente umana. Questo paradigma separativo considera impossibile che un artigiano, un operaio o un lavoratore manuale possano agire nel loro lavoro, utilizzando pienamente le proprie competenze, la propria razionalità, creatività, libertà e realizzandosi come persone in ciò che producono.

L'etimologia del termine “lavoro” mette in evidenza l'esistenza di due dimensioni al suo interno: la prima rimanda allo sforzo e alla fatica, la seconda mostra l'aspetto produttivo e di azione consapevole e trasformativa. Il *labor* latino insiste in particolare sulla dimensione della fatica, dello sforzo e della pena. Il lavoro esprime la fatica dell'uomo che, per soddisfare i propri bisogni, supera i pericoli e le difficoltà e cerca di ottenere dalla realtà esterna ciò che gli è indispensabile per sopravvivere e per costruire le basi della vita relazionale e sociale. La prima e immediata caratteristica che connota il lavoro è lo sforzo, anche sofferente e doloroso, di chi avendo una natura bisognosa e mancante trova nella sua attività il modo per superare, almeno parzialmente e temporaneamente, le proprie mancanze. Lo stesso orizzonte di significato è espresso dal greco *pónos* che può essere tradotto con afflizione, affanno, travaglio e che, spesso, indica

negli autori greci la fatica dell'attività lavorativa². Se il riferimento etimologico immediato del termine lavoro riguarda la fatica e lo sforzo umano, è necessario sottolineare la presenza di una seconda matrice teorica, non meno importante e riconducibile al termine latino *opus*. Il lavoro assume il senso di attività intenzionale e di laboriosità che genera un prodotto, sia manuale, sia intellettuale. L'area di significato si allarga e si avvicina al verbo latino *facere* e quello greco *poieo*, che indicano una capacità attiva e creativa da parte di chi lavora di trasformare la realtà e di produrre qualcosa di originale.

La lingua latina e quella greca esprimono con chiarezza la presenza di una forte polarità all'interno dei significati attribuibili all'idea di lavoro. Da una parte, il lavoro inteso come fatica e dolore che mostra la dimensione mancante e bisognosa dell'uomo e i suoi sforzi per oltrepassarla almeno parzialmente, dall'altra, il lavoro concepito come tipica capacità umana, che lo caratterizza e che gli consente di produrre e dare forma all'esistente. Questa polarità che appartiene all'idea del lavoro si trova anche nelle lingue moderne. Se il *travail* francese esprime in modo evidente l'aspetto della fatica e della sofferenza insito nel lavoro, la lingua inglese utilizza due espressioni: *labour* che sottolinea nella sua etimologia gli aspetti negativi dell'attività lavorativa, rimandando anche alle doglie del parto, ma anche *work* che esprime il significato di opera e di azione creativa, avvicinandosi maggiormente all'idea latina di *opus*. Lo stesso *Arbeit* tedesco mostra sia l'aspetto dello sforzo, se si prende la radice germanica *arbm-* che significa abbandonato, povero, sia l'idea di generazione positiva attraverso l'opera del corpo, in quanto *Arm* significa braccio (Arendt, 1964)³.

Ogni interpretazione del lavoro che riduce l'importanza di una delle due polarità finisce per tradirne il significato profondo e per generare concezioni separatorie che tendono a svalutare il lavoro manuale e a considerarlo come un'attività meccanica e destinata alle persone che non hanno la possibilità e le capacità di svolgere professioni intellettuali. Il paradigma separativo ha prodotto negli anni una serie di effetti negativi sul sistema di istruzione e formazione italiano che hanno generato un distacco, sempre più evidente, tra la formazione scolastica tradizionale e il mondo del lavoro e hanno causato, in modo diretto e indiretto, l'altissimo tasso di disoccupazione attuale⁴.

Partendo da queste consapevolezze diventa opportuno ripensare l'intero sistema formativo cercando di valorizzare l'unità e la circolarità di teoria e prassi negli apprendimenti. Riprendendo le teorie di pedagogisti come Rousseau, Dewey, Agazzi diventa

² Per un approfondimento dell'etimologia della parola "lavoro", si veda A. Negri, *Filosofia del lavoro*, I, Marzorati editore, Milano 1980, pp. 23-27.

³ Hannah Arendt sostiene: «il tedesco *Arbeit* e *Arm* derivano entrambi dal germanico *arbm-*, che significa negletto, abbandonato», p. 362).

⁴ Le indagini Istat mettono in evidenza i dati molto preoccupanti sulla disoccupazione, in particolare quella giovanile. Il tasso generale di disoccupazione nel nostro paese è del 11,9%, mentre quello giovanile (ragazzi tra i 15 e i 24 anni) raggiunge la percentuale del 40,7%. Cfr. Istat, *Report. Occupati e disoccupati*, Agosto 2015, (<http://www.istat.it/it/archivio/169406>). Sulle conseguenze negative del paradigma separativo sul sistema di istruzione e formazione italiano, si veda: G. Bertagna, *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione*, «Prospettiva EP», XXXVI, 3, 2013, pp. 24-26.

prioritario avviare strategie didattiche che si basano su un'autentica alternanza formativa e che siano in grado di riconoscere che «non esiste lavoro, qualunque lavoro, che non sia ricco di socialità, di cultura umanistica, scientifica e tecnologica e che, per essere svolto a livelli qualitativi adeguati, non richieda soltanto conoscenza pratica, ma anche conoscenze teoriche in grado di interagire in una situazione concreta con la precedente»⁵ (Bertagna, 2012, p. 153).

Il lavoro rappresenta il contesto formativo adeguato per sperimentare principi teorici, tecniche operative e azioni che consentono agli apprendisti di riflettere sulle proprie attività, di acquisire apprendimenti consapevoli e di promuovere competenze. Non a caso, Rousseau suggerisce nell'*Émile* ai maestri: «Conducetelo a visitare fabbriche e opifici, sempre esigendo che di ogni lavoro cui assiste faccia esperienza anche con le proprie mani e che non si allontanano da quei luoghi senza sapere perfettamente la ragione di tutte le attività che vi si svolgono o almeno di quelle che ha potuto osservare. A tale scopo, lavorate voi stessi, dategli dunque l'esempio: perché diventi maestro, recitate ovunque la parte di apprendista e state certi che un'ora di lavoro, gli insegnerà più cose di quante ne terrebbe a mente dopo una giornata di spiegazioni teoriche»⁶ (Rousseau, 1762, p. 239). In questo modo, ogni tipologia di lavoro diviene una pratica in sé istruttiva, formativa ed educativa, che consente al giovane di osservare e prendere parte direttamente a processi produttivi concreti e, partendo dalla sua esperienza diretta, di acquisire abilità manuali e consapevolezze teoriche che lo porteranno a sviluppare in modo integrale e armonico le proprie potenzialità.

2. Il tirocinio in assetto lavorativo: la sperimentazione dell'Università degli studi di Bergamo

Il tirocinio curricolare rappresenta un'importante possibilità per realizzare l'alternanza formativa. A patto però di non considerarlo come un luogo intermedio e un ponte tra la cultura astratta della scuola e la realtà professionale. In questo caso, infatti, si ricadrebbe nella logica separativa che pensa la scuola e il lavoro come due mondi separati, cronologicamente e gerarchicamente scissi, che non possono avere un dialogo costante durante l'intero percorso formativo di una persona. Il tirocinio curricolare non può essere pensato come uno strumento miracoloso che, magari nell'ultimo anno di formazione secondaria o terziaria, unisce improvvisamente e senza preparazione ade-

⁵. Wenger afferma: «la cosiddetta attività manuale non è mai “senza pensiero” così come l'attività mentale non è mai “senza corpo”» (E. Wenger, *Comunità di pratica: apprendimento, significato, identità* [1998], Cortina, Milano 2006, p. 48).

⁶. Il maestro si trasforma in chi non solo spiega e insegna una tecnica o un modo di eseguire un'operazione, ma diviene colui che mostra in atto, lavorando, una specifica azione lavorativa. La spiegazione teorica non esaurisce interamente l'atto lavorativo, ma accompagna l'esecuzione del maestro che, nell'atto professionale concreto, invita l'allievo a imitarlo, generando un'alternanza costante tra teoria e azione.

guata ciò che è stato considerato separato durante tutto il processo educativo. Al contrario, dovrebbe costituire una metodologia continuativa di apprendimento di uno studente che, in tutte le tappe della sua formazione, attraverso l'imitazione di un modello si esercita e si sforza per valorizzare le proprie potenzialità trasformandole in competenze.

Infatti, il termine "tirocinio" deriva dal verbo greco *terein*, da cui il latino *terere*⁷. Entrambi i verbi mantengono il duplice significato di esercitarsi, imitando un maestro e ripetendo con sforzo e a lungo la stessa attività per diventare abili in una specifica azione, e di prendersi cura da parte di chi è esperto di chi si sta esercitando in una determinata attività. Il tirocinio consiste in una scena formativa che prevede la presenza contemporanea di chi apprende, non solo osservando e studiando da lontano, ma sperimentando e facendo una determinata azione attraverso l'imitazione di un lavoratore esperto, e di chi educa, non attraverso lezioni teoriche, ma facendo a sua volta e guidando, con le sue azioni esperte, i comportamenti del tirocinante⁸. Per questa ragione, il tirocinio dovrebbe rappresentare un luogo privilegiato per sperimentare e riflettere su un'attività lavorativa e per realizzare una piena educazione integrale della persona attraverso una costante alternanza formativa.

Nei percorsi universitari, il tirocinio curricolare è previsto nell'ordinamento di un Corso di studi per il conseguimento di un titolo di laurea triennale o magistrale. Ogni Ateneo, in modo autonomo e nel rispetto della normativa nazionale e regionale, riconosce uno specifico numero di crediti universitari per lo svolgimento del tirocinio. Esso ha la finalità generale di «integrare i percorsi didattici con esperienze di formazione professionalizzante, ricerca, elaborazione delle esperienze condotte nelle aree produttive, dei servizi, delle relazioni sociali e delle attività culturali»⁹.

Nello specifico, il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo ha promosso una particolare forma di tirocinio curricolare per promuovere l'esperienza professionale degli studenti-lavoratori. Proprio questa tipologia di tirocinio, ancora poco studiata, può rappresentare una modalità utile e interessante, per sperimentare strategie educative che sappiano attuare, in modo equilibrato e fecondo, il principio pedagogico dell'alternanza formativa.

Negli ultimi anni il numero di tirocinanti nel corso di studi triennale in Scienze dell'educazione e magistrale in Scienze pedagogiche è aumentato in modo significativo e, di conseguenza, sono cresciuti anche gli studenti-lavoratori¹⁰. Per attribuire importanza alla loro esperienza lavorativa, il Dipartimento ha deciso di riconoscere come già

⁷ I *tirones* dell'antica Roma sono, inizialmente, i figli degli aristocratici che devono imparare l'arte militare. Successivamente, la parola *tirones* indica tutti i giovani romani che non hanno ancora indossato la toga virile e che non sono ancora entrati pienamente nella società adulta.

⁸ Su questo tema, si veda: G. Bertagna, *Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extra-curricolari*, in *La regolamentazione dei tirocini in Italia dopo la legge Fornero*, in «Adapt. Labour Studies», 16, Adapt University Press, 2013, pp. 55-60.

⁹ *Regolamento di Ateneo per tirocini curricolari, extracurricolari e professionalizzanti*, art. 1, p. 1, emanato dall'Università degli studi di Bergamo con decreto del 23.12.2013.

¹⁰ Nell'anno accademico 2011/12, gli studenti lavoratori del Corso di laurea in Scienze dell'educazione che hanno svolto un tirocinio curricolare in assetto lavorativo sono stati 78 su un totale

acquisiti 3 o 6 CFU agli studenti che hanno effettuato in modo continuativo una professione nei due anni precedenti alla presentazione della domanda di tirocinio curricolare¹¹. La decisione di riconoscere l'acquisizione di alcuni CFU agli studenti-lavoratori non ha l'obiettivo di semplificare il loro percorso, ma di orientare la loro riflessione sui processi professionali che stanno svolgendo.

La struttura di questa forma di tirocinio in assetto lavorativo è flessibile e permette, per il conseguimento dei CFU rimanenti, di compiere un'attività di alternanza formativa, durante la quale lo studente è accompagnato da un docente-tutor¹², che orienta lo studente-lavoratore ad analizzare i suoi comportamenti in ambito professionale.

In questo particolare tirocinio realizzato sull'ambiente di lavoro dello studente non è prevista, almeno in modo formalizzato, la figura del tutor dell'ente ospitante, ossia del lavoratore esperto che guida sul campo il tirocinante, diventandone un modello da imitare¹³. Infatti, il docente-tutor assume sia la funzione di orientare la formazione più teorica del tirocinante proponendo letture adeguate per osservare e analizzare il lavoro e aiutandolo nella scrittura dell'elaborato finale, sia quella di indirizzare la prassi concreta del lavoratore attraverso comportamenti professionali esperti. Il docente-tutor può svolgere la seconda funzione solo in modo indiretto perché non è presente durante l'attività lavorativa e, a volte, non conosce pienamente le dinamiche della professione che il tirocinante sta svolgendo. Questa possibile problematicità non risulta però solo una mancanza e può anche presentare alcuni aspetti interessanti e utili, dal punto di vista pedagogico, per promuovere le potenzialità del tirocinante. In effetti, riflettendo in profondità su ciò che accade nei tirocini degli studenti-lavoratori, la funzione di orientare e migliorare la prassi del lavoratore nel contesto professionale non è assente, al contrario viene assunta in modo condiviso dal tirocinante e dal docente-tutor.

La flessibilità strutturale dei tirocini in assetto lavorativo favorisce una maggiore autonomia dello studente-lavoratore. Il suo lavoro quotidiano diventa il modello che egli stesso, come tirocinante, ha il compito di osservare, analizzare e trasformare, se possibile, in modo positivo. Essendo già un lavoratore, in alcuni casi anche esperto, il tirocinante assume il compito di essere, allo stesso tempo, colui che lavora e colui che osserva e studia le proprie azioni professionali per migliorarle. Il dialogo con il docente-tutor gli consente di approfondire le osservazioni sulla propria attività lavorativa, attraverso la condivisione di alcune categorie concettuali che gli permettono di interpretare

di 310 tirocini curricolari. Nel 2012/13, i tirocini lavorativi 75 su 366; nel 2013/14, 48 su 431 e nel 2014/15, 80 su 531. Nella laurea magistrale in Scienze pedagogiche, i numeri complessivi sono più bassi, ma la percentuale di studenti lavoratori è molto significativa e si attesta, nell'anno 2014/15, sul 28%. Dati dell'Università degli studi di Bergamo disponibili al sito: <http://www04.unibg.it/wps/portal/> (ultima visualizzazione: 1.04.16).

¹¹ Un tirocinio curricolare tradizionale prevede l'acquisizione di 10 CFU. Il riconoscimento dei crediti viene affidato a una commissione di docenti del Dipartimento, che valuta il *curriculum vitae* e le attività professionali pregresse e in atto di ogni studente lavoratore che ha presentato domanda di riconoscimento.

¹² Il docente-tutor è un professore del Dipartimento di Scienze umane e sociali.

¹³ Sulla figura e sul ruolo del tutor nei tirocini curricolari, si vedano: A. Ghidini, M. Toscano, *Immaginare il tutoring*, in «Formazione, lavoro, persona», III, 9, 2013, pp. 19-24; O. Scandella, *Tutorschip e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 1995, pp. 3-20.

le proprie attività professionali, per comprendere al meglio le ragioni di determinati comportamenti professionali e l'influenza dei contesti e dei dispositivi organizzativi e relazionali.

In questa direzione, attraverso il dialogo con il tirocinante, il docente-tutor deve compiere lo sforzo di cercare di comprendere il contesto lavorativo del proprio studente, anche se è lontano dai suoi interessi specifici di ricerca e dall'ambito educativo. Se il tirocinante e il docente-tutor riescono ad avviare una relazione feconda grazie a un reciproco sforzo di ascolto e comprensione, diventa possibile costruire un percorso di tirocinio che realizza un'effettiva alternanza formativa. Per poter aiutare il dialogo tra docente-tutor e tirocinante, si è pensato di fornire allo studente-lavoratore alcuni materiali con il fine di guidare la sua osservazione e analisi.

Le *Schede di analisi per l'attività di tirocinio degli studenti che hanno ottenuto riconoscimento per le attività lavorative* sono diverse per i tirocinanti della laurea triennale e quelli della magistrale¹⁴. Si presentano come uno strumento didattico che ha la finalità di condurre il tirocinante alla scrittura di una relazione finale, che sappia dare conto delle sue riflessioni analitiche sulla circolarità tra lavoro e studio universitario. Attraverso domande mirate, lo studente ha la possibilità di identificare le attività primarie e secondarie del processo lavorativo, le azioni principali che sono affidate alla sua responsabilità e di riflettere sulle conoscenze, abilità e competenze che sono necessarie per svolgere queste azioni¹⁵. Inoltre, lo studente-lavoratore è chiamato a descrivere esempi rilevanti della sua professione che mostrano l'influenza di dispositivi che rendono il lavoro ripetitivo, meccanico e automatico o, al contrario, che consentono di valorizzare la creatività, l'autonomia e la responsabilità del lavoratore.

Questo tipo di sperimentazione sui tirocini in assetto lavorativo, che è iniziata da circa due anni, è ancora troppo recente e *in itinere* per poter essere considerata un modello definitivo ed esportabile. È necessario raccogliere una serie di dati, osservazioni e riflessioni attraverso analisi qualitative e quantitative sui processi educativi in atto per migliorare le strategie e gli strumenti utilizzati. Nonostante la mancanza di dati empirici, si può affermare che i tirocini in assetto lavorativo presentano aspetti educativi stimolanti e originali almeno per due ordini di ragioni. La prima consiste nel fatto che le criticità, come la mancanza di un tutor formalizzato nel contesto professionale o la possibilità di riflettere anche su professioni non educative e lontane dai desideri occupazionali degli studenti, possono trasformarsi in dinamiche positive, poiché aumentano la flessibilità organizzativa del tirocinio e l'autonomia del tirocinante nell'osservazione e nella riflessione dell'attività professionale attuale, permettendogli di attribuire senso e valore a dimensioni significative della sua vita. La seconda risiede nella valorizzazione degli studenti-lavoratori, che cessano di essere considerati studenti a metà, ma possono diventare protagonisti di percorsi educativi personalizzati e appaganti. Ne consegue che proprio il tirocinio in assetto lavorativo può mostrare una direzione utile per

¹⁴ Le schede sono materiali strutturati che guidano l'osservazione del tirocinante e sono state realizzate dal Gruppo di studio sull'alternanza formativa della cattedra di Pedagogia del lavoro del prof. Giuseppe Bertagna.

¹⁵ Sulle categorie fondamentali per analizzare un processo di lavoro, si veda P. Roncalli, *Giacimenti culturali nei processi di lavoro*, in G. Bertagna (ed.), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 77-136.

ripensare la struttura stessa del tirocinio e trasformare queste esperienze in reali metodologie educative per la formazione continua della persona e per lo sviluppo di apprendimenti basati su una costante circolarità tra teoria e prassi, studio e lavoro.

Bibliografia

- Arendt, H. (1964). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2013). Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione. *Prospettiva EP*, 36 (3), 24-26.
- Bertagna, G. (2013). Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extra-curricolari. *Adapt. Labour Studies*, 16, 55-60.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Erikson, E. H. (1981). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando.
- Ghidini, A. & Toscano, M. (2013). Immaginare il tutoring. *Formazione, lavoro, persona*, 3(9), 19-24.
- Lave, J. & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erikson.
- Levinson, D. J. (1986). La struttura della vita individuale. In Saraceno, C. (a cura di), *Età e corso della vita* (pp. 123-144). Bologna: il Mulino.
- Negri, A. (1980). *Filosofia del lavoro*. Milano: Marzorati editore.
- Roncalli, P. (2003). Giacimenti culturali nei processi di lavoro. In Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti* (PP. 77- 136). Milano: FrancoAngeli.
- Rousseau, J.J. (1997). *Emilio, o dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Scandella, O. (1995). *Tutorschip e apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: apprendimento, significato, identità*. Milano: Cortina.

Gli autori

Acone Leonardo – Università degli Studi di Salerno
Agostinetto Luca – Università degli Studi di Padova
Aleandri Gabriella – Università degli Studi di Macerata
Annacontini Giuseppe – Università del Salento
Attinà Marinella – Università degli Studi di Salerno
Baldacci Massimo – Università di Urbino
Batini Federico – Università degli Studi di Perugia
Bauer Kristin – University Giessen (Germany)
Baur Siegfried – Libera Università di Bolzano
Benedetta M. Gambacorti – Università di Milano Bicocca
Benedetti Fausto – Indire, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
Benetton Mirca – Università degli Studi di Padova
Biagioli Raffaella – Università degli Studi di Firenze
Bianco Alessia – Università degli Studi di Reggio Calabria
Biasin Chiara – Università degli Studi di Padova
Biffi Elisabetta – Università di Milano Bicocca
Bobbo Natascia – Università di Padova
Bocci Fabio – Università degli Studi Roma Tre
Bondioli Anna – Università di Pavia
Borgogni Antonio – Università di Cassino e del Lazio Meridionale
Bortolotto Melania – Università degli Studi di Padova
Bosna Vittoria – Università degli Studi di Bari
Bove Chiara – Università di Milano Bicocca
Bracci Francesca – Università della Valle d'Aosta
Burra Patrizia – Università di Padova
Calaprice Silvana – Università di Bari
Caldin Roberta – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Cananzi Mara – Università di Padova
Cannella Giuseppina – Indire, Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa

Capperucci Davide – Università degli Studi di Firenze
Carenzio Alessandra – CREMIT, Università Cattolica di Milano
Caso Rossella – Università degli Studi di Foggia
Catarci Marco – Università degli Studi Roma Tre
Cegolon Andrea – Università degli Studi di Macerata
Cereda Ferdinando – Università Cattolica di Milano
Ceretti Filippo – Libera Università di Bolzano
Cerrocchi Laura – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Cescato Silvia – Università di Milano Bicocca
Chianese Gina – Libera Università di Bolzano
Chipa Stefania – Indire, Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa
Cinganotto Letizia – Indire, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
Collacchioni Luana – Università degli Studi di Firenze
Cornacchia Matteo – Università degli Studi di Trieste
Corni Federico – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Corsi Michele – Università di Macerata
Costa Massimiliano – Università Ca' Foscari Venezia
d'Aniello Fabrizio – Università di Macerata
D'Aprile Gabriella – Università degli Studi di Catania
Dal Paola Toso – Università degli Studi di Padova
Dato Daniela – Università degli Studi di Foggia
De Angelis Viviana – Università di Bari
De Cani Lorenzo – CREMIT, Università Cattolica di Milano
De Carlo M. Ermelinda – Università degli Studi di Perugia
De Serio Barbara – Università degli Studi di Foggia
De Vita Antonia – Università degli Studi di Verona
Deluigi Rosita – Università degli Studi di Macerata
Dettori Filippo Giuseppe – Università degli Studi di Sassari
Di Campo Julia – Università degli Studi di Padova
Di Rienzo Paolo – Università degli Studi Roma Tre
Dozza Liliana – Università di Bolzano
Fabbri Loretta – Università degli Studi di Siena
Fabbri Maurizio – Università di Bologna
Federighi Paolo – Università di Firenze
Felini Damiano – Università degli Studi di Parma
Ferrarese Alberto – Università di Padova
Fiorucci Massimiliano – Università degli Studi Roma Tre
Formenti Laura – Università di Milano Bicocca
Galimberti Andrea – Università di Milano Bicocca
Gallerani Manuela – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Garista Patrizia – Indire, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
Giannandrea Lorella – Università degli Studi di Macerata

Giovannini Lucia Maria – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Giunta Ines – Università degli Studi di Enna “Kore”
Grange Sergi Teresa – Università della Valle d’Aosta
Guerrini Valentina – Università degli Studi di Firenze
Guetta Silvia – Università degli Studi di Firenze
Hakkarainen Airi – University of Eastern Finland
Hofmann Christiane – University Giessen (Germany)
Holopainen Leena – University of Eastern Finland
Koch Arno – University Giessen (Germany)
Kofler Doris – Libera Università di Bolzano
Ladogana Manuela – Università degli Studi di Foggia
Landini Alessandra – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Lazzaro Silvia – Università di Padova
Lisimberti Montalbetti Cristina – Università Cattolica di Milano
Loiodice Isabella – Università di Foggia
Lombardi Grazia Maria – Università degli Studi di Salerno
Lopez Grazia Anna – Università degli Studi di Foggia
Luca Girotti – Università di Macerata
Luciano Elena – Università degli Studi di Parma
Macinai Emiliano – Università di Firenze
Mäkihonko Minna – University of Eastern Finland
Malusà Giovanna – Università degli Studi di Trento
Mannese Emiliana – Università degli Studi di Salerno
Mantovani Susanna – Università di Milano Bicocca
Marcuccio Massimo – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Marescotti Elena – Università degli Studi di Ferrara
Margiotta Umberto – Università Ca’ Foscari di Venezia
Martini Berta – Università degli Studi di Urbino
Martino Paola – Università degli Studi di Salerno
Milan Giuseppe – Università di Padova
Milani Lorena – Università degli Studi di Torino
Montalbetti Katia – Università Cattolica di Milano
Montanari Elke – Università di Hildesheim, Germania
Mortari Luigina – Università di Verona
Musaio Marisa – Università Cattolica di Milano
Muscarà Marinella – Università degli Studi di Enna “Kore”
Muschitiello Angela – Università degli Studi di Bari
Musi Elisabetta – Università Cattolica di Milano, sede di Piacenza
Nardone Rosy – Università di Chieti-Pescara
Nigris Elisabetta – Università di Milano Bicocca
Nuti Gianni – Università della Valle d’Aosta
Nuzzaci Antonella – Università degli Studi dell’Aquila
Pacetti Elena – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Palmieri Cristina – Università di Milano Bicocca
Panciroli Chiara – Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Pandolfi Luisa – Università degli Studi di Sassari
Parricchi Monica – Libera Università di Bolzano
Pastena Nicolina – Università degli Studi di Salerno
Pati Luigi – Università Cattolica di Milano
Pennazio Valentina – Università degli Studi di Genova
Perilongo Giorgio – Università di Padova
Perla Loredana – Università di Bari
Piazza Roberta – Università degli Studi di Catania
Piccinno Marco – Università del Salento
Pisanu Francesco – Università degli Studi di Trento
Polenghi Simonetta – Università Cattolica di Milano
Porcarelli Andrea – Università degli Studi di Padova
Potestio Andrea – Università degli Studi di Bergamo
Premoli Silvio – Università Cattolica di Milano
Riva Grazia Maria – Università di Milano Bicocca
Rivoltella Pier Cesare – CREMIT, Università Cattolica di Milano
Rosa Alessandra – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Rossini Valeria – Università degli Studi di Bari
Russo Veronica – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Ruzzante Giorgia – Università degli Studi di Padova
Scaramuzzo Gilberto – Università degli Studi Roma Tre
Secci Claudia – Università degli Studi di Cagliari
Setti Marco – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Sibilio Maurizio – Università di Salerno
Silva Liliana – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Sirignano Manuel Fabrizio – Università Suor Orsola Benincasa Napoli
Smidt Wilfried Leopold – Franzens Universität Innsbruck
Sorzio Paolo – Università degli Studi di Trieste
Strongoli C. Raffaella – Università degli Studi di Enna “Kore”
Tarozzi Massimiliano – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Toffano Martini Emanuela – Università degli Studi di Padova
Tomarchio S. Maria – Università di Catania
Tramma Sergio – Università di Milano Bicocca
Traverso Andrea – Università degli Studi di Genova
Trinchero Roberto – Università degli Studi di Torino
Ugolini C. Francesco – Università degli Studi Guglielmo Marconi
Ulivieri Simonetta – Università di Firenze
Vaccarelli Alessandro – Università degli Studi dell’Aquila
Vinci Viviana – Università degli Studi di Bari
Vitale Alessia – Università di Milano Bicocca
Xodo Carla – Università di Padova
Zanato Orlandini Orietta – Università degli Studi di Padova
Zanetti Federica – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Zannini Lucia – Università di Milano Bicocca
Zanon Francesca – Università degli Studi di Udine

Zappaterra Tamara – Università degli Studi di Firenze
Zecca Luisa – Università di Milano Bicocca
Zinant Luisa – Università degli Studi di Udine
Zizioli Elena – Università degli Studi Roma Tre
Zizzola Daria – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Zoletto Davide – Università degli Studi di Udine

Formazione e apprendimento sono un processo naturale e sociale che si costruisce a partire dai primi giorni di vita e si estende per l'intera esistenza, fino all'età senile: questa l'ottica sistemica esplorata e articolata nelle tre giornate del Convegno internazionale SIPED 2015 dal titolo *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, che si è tenuto presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano, Campus di Bressanone, di cui questo volume presenta gli Atti.

L'educazione è un processo che continua durante *l'intero corso della vita* (lifelong learning), si costruisce *nei differenti ambienti* di formazione e di esperienza (*lifewide learning*), è tanto più profondo e significativo (*lifedeeep learning*) quanto più assicura salde "radici" cognitivo-emotive a cui ancorare storie e percorsi formativi ed esistenziali, abbracciando lingue di appartenenza, valori sociali, etici, religiosi, comunitari. Si sviluppa sull'idea che *migliore è la qualità dell'educazione a partire dalle prime scuole fino all'università, maggiori saranno le possibilità personali di educazione nella vita intera*. L'idea limite è quella di una formazione come bene per ciascun individuo e per la comunità, come condizione irrinunciabile per una partecipazione effettiva e informata in qualità di cittadine/i alla vita sociale e politica.

Liliana Dozza è professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Bolzano ed è preside della Facoltà di Scienze della Formazione, nella sede di Bressanone. Di formazione problematicista, attualmente i suoi interessi di ricerca sono orientati verso l'educazione permanente, la pedagogia di gruppo e di comunità. Di recente si è occupata di ricerca pedagogica intergenerazionale, in particolare del rapporto nonni-nipoti. Al suo attivo ha numerosi volumi, saggi e articoli in riviste. È inoltre condirettrice della rivista di "Pedagogia più Didattica".

Simonetta Olivieri è professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Firenze, dove coordina il Dottorato di Scienze della Formazione e Psicologia. I suoi studi sono rivolti prevalentemente alla Pedagogia delle differenze, alla *gender education*, alla formazione e istruzione di donne e bambine, alla Pedagogia dell'infanzia e alla storia dell'infanzia. Su questi temi presenta una vasta e continua produzione scientifica. È Presidente della Società Italiana di Pedagogia - SIPED di cui dirige la rivista "Pedagogia Oggi".