

BUONE PRATICHE

Apprendimento esperienziale nella formazione di insegnanti.

Experiential learning in the training of teacher.

Elena Nardiello, Università degli Studi di Parma.

ABSTRACT ITALIANO

Il presente contributo di tipo teorico indaga l'apprendimento esperienziale - *experiential learning* - partendo dalla teoria di David A. Kolb e da alcune riflessioni in ambito nazionale. La modalità esperienziale viene successivamente approfondita nei processi di formazione degli adulti, in particolar modo degli e delle insegnanti, per i quali la letteratura segnala la sopra citata modalità formativa feconda per accompagnare processi di sviluppo professionale e per l'acquisizione di saperi e competenze spendibili nel proprio agire educativo. La modalità esperienziale risulta avere delle ricadute positive anche nelle pratiche di formazione all'aperto per adulti.

ENGLISH ABSTRACT

The present theoretical contribution investigates experiential learning starting from the theory of David A. Kolb and some national reflections. The experiential modality is subsequently deepened in the processes of adult education, especially of teachers, for which the literature indicates the already mentioned method as a fruitful training to accompany professional development processes and for the acquisition of knowledge and skills that can be used in their own educational action. The experiential modality turns out to have positive repercussions also in the practices of outdoor training for adults.

Introduzione

Il presente contributo di tipo teorico pone al centro l'apprendimento esperienziale – *experiential learning* – come modalità per la formazione delle professioni educative, nello specifico degli e delle insegnanti. Lo studio analizza pertanto il pensiero di alcuni studiosi in ambito nazionale, tenendo come riferimento il modello teorico dell'apprendimento basato sull'esperienza elaborato nel contesto nordamericano. Si ritiene che il tema oggetto di indagine sia di rilevanza in quanto scarsamente presente nel panorama di riferimento della formazione degli insegnanti e si intende metterne in luce gli aspetti di interesse che la letteratura propone.

L'apprendimento esperienziale – *experiential learning* di D.A. Kolb

David A. Kolb, teorico statunitense di uno dei modelli recenti più in voga dell'apprendimento esperienziale, ha dedicato gran parte della propria vita nell'indagine della natura dell'esperienza e come da essa si apprenda.

La teoria dell'apprendimento esperienziale - *experiential learning* – si discosta da una visione del processo di apprendimento di tipo “tradizionale”, ovvero di trasmissione di saperi veicolati in forma perlopiù orale e scritta, proponendo forme altre, di natura esperienziale, per la conduzione dei processi di apprendimento (Kolb, 2015).

Kolb, nella seconda edizione del libro *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, nell'introdurre la teoria dell'apprendimento esperienziale utilizza le seguenti parole:

Experiential learning theory offers a fundamentally different view of the learning process from that of the behavioral theories of learning based on an empirical epistemology or the more implicit theories of learning that underlie traditional educational methods, methods that for the most part are based on a rational, idealist epistemology. From this different perspective emerge some very different prescriptions for the conduct of education; the proper relationships among learning, work, and other life activities; and the creation of knowledge itself (Kolb, 2015, p.31) (1).

Kolb è altresì il teorico del ciclo dell'apprendimento esperienziale (2) e lo descrive come:

the most widely recognized and used concept in Experiential Learning Theory (ELT) (Kolb 2015; Kolb & Kolb 2017). The simplicity and usefulness of the four stage cycle of experience, reflecting, thinking and acting is the main reason for its popularity [...]. It is an adaptable template for the creation of educational programs that actively engage learners in the learning process, providing an alternative to the overused and ineffective traditional information transmission model (Kolb & Kolb, 2018, p.8) (3).

Dalle parole dello studioso si evince che il ciclo dell'apprendimento esperienziale comprende una serie di fasi che danno origine e costituiscono il processo di apprendimento. Pertanto è un *ciclo* adattabile a qualsiasi contesto il cui fine è facilitare, condurre e promuovere momenti di apprendimento.

Il concetto di esperienza è stato ampiamente studiato in ambito pedagogico: lo stesso Kolb (2015, pp. 31- 36) analizza il pensiero di Lewin, Dewey e Piaget per definire il suo modello. Secondo Kolb i tre studiosi sono concordi nell'asserire che l'esperienza concreta sia la base per l'osservazione e la riflessione.

Kolb in particolar modo ritiene che due aspetti del modello teorizzato da Lewin sull'esperienza siano particolarmente degni di nota: il primo è l'enfasi sull' “esperienza concreta del qui e ora” funzionale al mettere alla prova/confutare concetti astratti; il secondo è il processo di feedback, ripreso dall'ingegneria elettrica, attraverso il quale si valuta e attiva l'azione.

Dewey, in sintonia con Lewin, secondo Kolb pone “enfasi sull'apprendimento come processo dialettico che integra esperienza e concetti, osservazioni e azione” (p. 33). Piaget per Kolb introduce l'elemento dell'ambiente, asserendo che il processo di apprendimento attraverso il quale avviene lo sviluppo del pensiero sia un ciclo di interazione tra individuo e ambiente. La chiave dell'apprendimento pertanto, sempre secondo Piaget letto da Kolb,

risiede nella mutua interazione del processo di adattamento di concetti o schemi all'esperienza nel mondo e il processo di assimilazione di eventi ed esperienze dal mondo in concetti e schemi esistenti (p. 34).

L'apprendimento esperienziale nella letteratura nazionale

La teoria dell'apprendimento esperienziale offre quindi una visione del processo di apprendimento che sottolinea il ruolo centrale che l'esperienza può giocare nella formazione. Tra gli autori che nel panorama nazionale si sono interessati al tema, facendo riferimento in modo più o meno esplicito al pensiero di Kolb, troviamo Davide Capperucci (2007), Piergiorigio Reggio (2013), Luigina Mortari (2017) e Monica Guerra (2019).

Capperucci analizza l'*experiential learning* all'interno della cornice di riferimento della formazione in età adulta. Si avvale quindi di un'analisi mirata che affida al contributo dell'*experiential learning* la possibilità

di individuare uno dei tratti distintivi dell'apprendimento, ancor più se legato all'età adulta, che chiama in causa la centralità dell'esperienza quale dimensione fondamentale per la realizzazione di processi costruttivi di conoscenza (Capperucci, 2007, p.18).

Il contributo di Capperucci analizza la teoria dell'*experiential learning* proposta da David. A. Kolb alla luce anche della relazione che esiste naturalmente tra individuo e ambiente descrivendola come "transazionale" e attivata "all'interno di un ciclo euristico e indagativo che porta il soggetto a de-costruire e ri-costruire costantemente i propri modelli rappresentativi della realtà" (Capperucci, 2007, p.18).

Reggio, nella propria ricerca, posiziona l'esperienza all'origine dell'esistenza di ogni individuo sostenendo che la quotidianità sia l'origine dell'esperienza. Descrive tuttavia l'esperienza odierna come "immediata" (p. 21). Le attese e le pause diventano interruzioni dell'intensità dell'esperienza piuttosto che elementi fondanti l'esperienza stessa (Reggio, 2013). Lo stesso Reggio ci ricorda come "dell'esperienza non possiamo fare a meno, pena la rinuncia a costruirci come soggetti nel mondo, ma occorre oggi riconoscere l'effettivo esaurimento dell'esperienza come categoria progettuale, di produzione del senso e della conoscenza. Da tale riconoscimento realistico pare opportuno (ri)cominciare una ricerca di significato e [...] di prospettiva formativa" (Reggio, 2013, pp. 22-23.).

Luigina Mortari scrive che

La Mortari sostiene che non vi sono dubbi nell'affermare che l'educatore sia un "pratico" dal momento che "il suo compito è quello di dare forma all'azione educativa" (Ivi, p.13). L'esperienza di un agire riflessivo e *pensoso* dovrebbe dunque essere facilitata durante i momenti formativi di chi è coinvolto in processi di relazione di cura.

Monica Guerra all'interno del libro *Le più piccole cose* individua connessione tra il concetto di esperienza di cui effettua un'articolata analisi e il costrutto dell'esplorazione, definendola come una feconda possibilità di costruzione di apprendimenti anche a partire dalle *più piccole cose* del quotidiano.

L'autrice sostiene che:

L'esplorazione critica tende a mettere alla prova anche il consueto, l'ovvio, il quotidiano.

L'assunto da cui parte è che, normalmente le cose comuni, considerate ordinarie, non sono oggetto di interesse per la nostra attenzione e dunque vengono trascurate. La consuetudine, magari il loro abituale utilizzo o la loro presenza continuativa nelle nostre vite, porta a presumere di conoscerle, di sapere che cosa ci si può attendere, così come la quotidianità induce raramente a doverle mettere in discussione (p.50).

L'esperienza esplorativa allora, è "un invito costante a stare nel presente" (p.103.) Ad esplorare quel che c'è, ad indagarne le trasformazioni nel tempo, ad assumere una postura di accoglienza e di apertura alla scoperta.

I movimenti dell'apprendimento esperienziale in P. Reggio

A questo punto giova chiedersi quale sia l'esperienza ritenuta potenzialmente educativa, quali siano le caratteristiche dell'esperienza generativa e le condizioni necessarie affinché da essa possano generarsi apprendimenti.

Dewey, all'interno dello scritto *Il mio credo pedagogico* (1954) affermava che "la natura dell'esperienza può essere compresa soltanto col notare che include un elemento attivo e uno passivo particolarmente combinati."

Facciamo qualcosa all'oggetto e in compenso esso fa qualcosa a noi; questa è la combinazione particolare. Il nesso di queste due fasi dell'esperienza misura la fertilità o il valore dell'esperienza. La sola attività non costituisce esperienza. È dispersiva, centrifuga, dissipante. L'esperienza come tentativo implica un cambiamento, ma il cambiamento non è che una transizione senza significato a meno che non sia coscientemente connesso con l'ondata di ritorno delle conseguenze che ne defluiscono. Quando un'attività è continuata *in* un sottostare alle conseguenze, quando il cambiamento fatto dall'azione è riflesso in un cambiamento fatto in noi, il mero flusso viene investito di significato e noi impariamo qualcosa (p.130).

Nuovamente, nelle parole di Dewey emerge un pensiero sostanziale per il concetto di apprendimento esperienziale. All'interno di *Esperienza e educazione* (1938) afferma che non sia sufficiente insistere sulla necessità di fare esperienza; tutto dipende dalla qualità dell'esperienza che si fa.

Oltre alla qualità, quando si pensa all'esperienza che produce esiti di apprendimento, secondo Reggio (2013), è necessario soffermarsi anche su alcune caratteristiche che ricorrono in modo insistente: la *realtà* (dimensione della concretezza), la *continuità* (un singolo evento non può costituire un'esperienza) -la cui importanza era già stata individuata da John Dewey -, la *problematicità* (in senso lato, esperienza che richiede di adottare un atteggiamento critico), la *complessità* (intesa sempre per chi la vive) ed in ultimo il *trattamento didattico* (delle situazioni, cioè della possibilità di trasformarle in esperienze d'apprendimento). Specificità, queste ultime, che si pongono in una dimensione *di carattere intrinsecamente processuale* nel quale sono riconoscibili tappe e sviluppi.

I fatti e le situazioni non generano, di per sé, esperienza, intesa come individuazione del sé, e quindi apprendimento. Essi vanno trattati e trasformati e tale processo avviene in un movimento continuo tra aspetti *consци* e *inconsci* (Id.).

Uno degli errori principali, dal punto di vista formativo, a detta di Reggio (2013)

consiste nel non attribuire valore all'accesso intuitivo all'apprendimento esperienziale, affermando implicitamente la convinzione che la conoscenza affidabile sia esclusivamente quella di carattere razionale. La realtà però è diversa. La disponibilità a vivere l'esperienza è quasi sempre dettata da sensazione ed intuizione, che richiedono di essere riconosciute e valorizzate per suscitare apprendimenti (p. 37).

Il processo di apprendimento implica infatti l'attivazione di funzioni di carattere percettivo e fondate sulla sensibilità, di carattere intuitivo ed emozionale ma anche di tipo razionale. Quelle intuitive sono considerabili come chiavi di accesso privilegiate alla comprensione attraverso l'esperienza.

In sintonia con quanto elaborato da Dewey, Reggio, propone una serie di movimenti - fondamentali e ausiliari - con i quali l'individuo si dispone ad apprendere dall'esperienza. Ne considera quattro di carattere fondamentale: notare, trasformare, dirigere, generare.

Notare. Movimento che permette al soggetto di entrare in contatto attivo con il mondo. L'attenzione diventa *conditio sine qua non* accedere alla consapevolezza del proprio sentire e stare nelle situazioni.

Trasformare. Insieme di movimenti di varia natura (cognitivi, emotivi, relazionali, pratici) con i quali viviamo l'esperienza, la "facciamo", cioè produciamo qualcosa, che è il risultato di trasformazioni interne ed esterne.

Dirigere. L'apprendimento che prende forma va infatti orientato. La direzione non è contenuta nei fatti ma va cercata e costruita originalmente dal soggetto che apprende.

Generare. È nel movimento del generare che si permette all'esperienza di compiere la sua conversione in apprendimento. La generazione dura nel tempo e produce effetti anche a distanza quando l'esperienza viene risvegliata (Reggio, 2013).

L'attuazione dei movimenti fin qui descritti implica la presenza di altri movimenti definiti da Reggio "ausiliari".

"Si tratta di coppie di movimenti che si sovrappongono (si succedono e si precedono, si intervallano) ai quattro fondamentali, rendendoli possibili ed efficaci" (Reggio, 2013, p.86).

Le due coppie che l'autore del testo *Il quarto sapere, guida all'apprendimento esperienziale* evidenzia, sono azione - pausa e interrogazione - immaginazione. Reggio lo descrive come un processo trasformativo tanto della realtà esterna, quanto di quella interna: l'esperienza modifica il mondo esterno e quello interno.

Professioni educative e apprendimento esperienziale

La formazione degli adulti - nello specifico degli e delle insegnanti - risulta divenire ad oggi fondamentale per sostenere processi di cambiamento sociale. Essendo però l'età adulta una fase della vita in cui si è disposti e motivati ad apprendere solo quando si esperiscono bisogni e interessi che l'apprendimento potrà soddisfare, e se la formazione è percepibile come immediatamente spendibile nel proprio agire quotidiano personale e

professionale (Knowles et al., 2008), è necessario che la formazione sia profondamente stimolante e che muova interrogativi verso la propria ridefinizione e reinterpretazione del sé - personale e professionale.

Ad oggi la scuola viene invitata a prevedere rapporti di scambio con il territorio, con le famiglie, con le altre scuole (Baldacci et al., 2020), con enti di formazione non formale o informale, con la sperimentazione didattica (Galliani, 2007) e soprattutto con gli interessi e i bisogni di chi la abita (*Indicazioni nazionali*, 2012). Se si pensa alle competenze che sono alla base del fare scuola si può prevalentemente menzionare alcune aree ricorrenti quali: competenze disciplinari, competenze epistemologico-didattiche, competenze psico-pedagogiche, competenze relative alle tecnologie didattiche digitali, competenze organizzative e di relazioni tra pari, competenze di ricerca e sperimentazione (Baldacci et al., 2020). E ancora: conoscenza disciplinare e degli specifici programmi d'insegnamento, competenze didattiche e metodologiche, capacità riflessivo-relazionali, capacità di empatia, competenze etiche, gestionali (Tammaro et al., 2016). Troviamo anche le competenze di ordine conativo, affettivo, pratico (Tammaro et al., 2016) e, non da ultimo, competenze di tipo gestionale circa la propria formazione continua (Perrenoud, 2002).

Quando la riflessione si sofferma sulle competenze degli insegnanti e sulla formazione "in servizio" sarebbe necessario, oltre ad ampliare il panorama delle conoscenze, delle competenze e delle attitudini di ciascun professionista dell'educazione, ripensare anche il modo e la modalità con cui la formazione pre, in itinere e post viene proposta. Se non sarà la formazione a porsi con una modalità esperienziale, di scambio e confronto, attiva e dinamica, i saperi continueranno a restare intrappolati nella modalità più nota di trasmissione: quella frontale. Nel nostro paese, a tal proposito, si sta tornando a discutere del problema della formazione dei docenti e delle malintese concezioni dell'insegnamento, spesso visto come una mera trasmissione di un sapere da riprodurre, e quindi legato solo al possesso di certi contenuti da parte del docente (Baldacci et al., 2020). La formazione in servizio deve quindi poter assumere come centrale e punto di partenza dei percorsi di esperienza sul campo, quella fatta in classe e a scuola, contesti nei quali la professionalità si esprime. Si tratta di organizzare le condizioni d'apprendimento idonee per *imparare a insegnare* (Baldacci, 2012).

Le *indicazioni nazionali* del 2012 sostengono che ogni studente

è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato.

E ancora:

L'esperimento, la manipolazione, il gioco, la narrazione, le espressioni artistiche e musicali sono [...] altrettante occasioni privilegiate per apprendere per via pratica quello che successivamente dovrà essere fatto oggetto di più elaborate conoscenze teoriche e sperimentali.

In riferimento con quanto appena riportato giova riflettere sulla necessità di coerenza tra la formazione dei docenti e le successive loro modalità di insegnamento. L'adulto, infatti, tende a riproporre ciò che gli è familiare e di conseguenza ad insegnare con una modalità simile con la quale ha appreso, con il rischio di ripetere, talvolta in modo stereotipato, le modalità di apprendimento che ha sperimentato nelle tipiche situazioni formali di istruzione. Alcuni studi, a tal proposito, mettono in luce un'associazione positiva tra l'aver esperito formazione di tipo esperienziale e la motivazione a riproporre la metodologia durante gli insegnamenti con i propri studenti (Barrable & Lakin, 2020).

Di fatto, se la formazione pre, in itinere e post percorrerà anche le vie dell'esperienza, si giungerà ad una didattica che tenderà a rompere la struttura ordinata delle "materie", a deostruire la modalità di condivisione del sapere, a modificare i tempi e i luoghi della didattica stessa. Le "risorse" dell'apprendimento potrebbero non trovarsi più solo in aula o all'interno della scuola e potrebbe essere necessario vivere lo spazio esterno come contesto di apprendimento. Al docente verrà chiesto di dedicarsi all'identificazione delle opportunità per gli studenti e le studentesse, di "fare esperienza di apprendimento", cioè di ideare, progettare e implementare le attività di apprendimento. Sollecitare un ruolo attivo degli studenti e una continua riflessione su ciò che si fa e che si è fatto. (Reggio, 2015). Pertanto, le pratiche finalizzate all'acquisizione di competenze spendibili nella propria professione di insegnante, dovrebbero includere momenti di apprendimento esperienziale, di esplorazione, che percorrano le dimensioni del corpo, del movimento, della riflessione - aspetti centrali connaturati all'apprendimento (Lo Presti, 2016). Si auspica infatti che le comunità educanti conservino il mandato di proporre ciò che - per dinamiche prettamente evolutive e culturali - stiamo disimparando.

Conclusione

La riflessione sulla formazione in età adulta dovrebbe analizzare e sperimentare il possibile valore generativo della modalità esperienziale; anche come opportunità per far esperire a chi si occupa di professioni educative, ciò che facilita e faciliterà a educandi e alunni.

La *sfida* della formazione in età non più scolare è chiamata quindi a progettare percorsi di apprendimento che "*usano* il corpo, l'azione, [la pausa, la riflessione], il movimento come tramite centrale dell'esperienza e pertanto, dell'apprendimento, a prescindere dei contenuti dell'insegnamento stesso" (Lo Presti, 2016, p.62). Coerentemente con quanto appena riportato, l'apprendimento esperienziale trova una modalità privilegiata di impiego in ambiente naturale, ambito che risulta interesse di studi e approfondimenti (Reggio, 2013; Antonietti et al., 2022, Mancini, 2020; 2023a).

Christian Mancini (2023b) sostiene che "la natura ha predisposto che l'apprendimento sia collegato al *piacere*, alle leggi basate sull'attrazione" (p.31). L'apprendimento che trova le proprie radici nell'esperienza sposa tale presupposto, profondamente in sintonia con l'interesse, i tempi e i bisogni dei singoli individui inseriti in processi di crescita, siano essi formali, non formali o informali. Siano essi per l'infanzia o per l'età adulta.

In conclusione, riprendendo le parole di Luigina Mortari:

se è vero che si impara nuotando, allora l'arte della riflessione s'impara riflettendo ed è essenziale che sia una riflessione radicata nell'esperienza. Per tale ragione il contesto della formazione – sia iniziale che *in progress* – deve prevedere contesti in cui sviluppare quello che viene definito “apprendimento esperienziale” (Mortari, 2017, p.48).

Note

- (1) Traduzione in italiano a cura di scrive: “La teoria dell'apprendimento esperienziale offre una visione del processo di apprendimento fondamentalmente diversa da quella delle teorie comportamentali dell'apprendimento basate su un'epistemologia empirica o dalle teorie più implicite dell'apprendimento che sono alla base dei metodi educativi tradizionali, metodi che per la maggior parte si basano su un approccio razionale, epistemologia idealistica. Da questa diversa prospettiva emergono prescrizioni molto diverse per la conduzione dell'educazione; le corrette relazioni tra l'apprendimento, il lavoro e le altre attività della vita; e la creazione della conoscenza stessa” (Kolb, 2015, p.31).
- (2) Approfondito anche in ambito nazionale (Cadamuro et al., 2006; Mattalucci, 2010; Morselli & Costa, 2015; Arduini, 2020).
- (3) Traduzione in italiano a cura di scrive: “Il ciclo di apprendimento esperienziale è il concetto più ampiamente riconosciuto e utilizzato nella teoria dell'apprendimento esperienziale (ELT) (Kolb 2015; Kolb & Kolb, 2017). La semplicità e l'utilità del ciclo a quattro stadi di esperienza, riflessione, pensiero e azione è la ragione principale della sua popolarità [...]. È un modello adattabile per la creazione di programmi educativi che coinvolgano attivamente gli apprendenti nel processo di apprendimento, fornendo un'alternativa al tradizionale modello di trasmissione delle informazioni abusato e inefficace” (Kolb & Kolb, 2018, p.8).

Bibliografia

- Antonietti, M., Nardiello, E., Mancini, C., Pintus, A. (2022). *Formazione all'aperto per insegnanti - uno studio di caso in La ricerca educativa per la formazione insegnanti* (Convegno, Perugia 27 e 28 ottobre 2022). *Bok of abstract* https://www.researchgate.net/publication/365203368_La_ricerca_educativa_per_la_formazione_insegnanti_Convegno_Perugia_27_e_28_ottobre_2022_Bok_of_abstract
- Arduini, G. (2020). La didattica esperienziale come strategia inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 159-171.
- Baldacci, M. (2012). Formazione e insegnamento. Appunti di lavoro. *Formazione & insegnamento*, 10(1), 61-66.
- Baldacci, M., Riva, M. G., & Nigris, E. (2020). Idee per la formazione degli insegnanti. *Idee per la formazione degli insegnanti*, 1-148.
- Barrable, A., Lakin, L. (2020). *Nature relatedness in student teachers, perceived competence and willingness to teach outdoors: an empirical study*, in “Journal of Adventure Education and Outdoor Learning”, 20, 3, pp. 189-201, DOI: [10.1080/14729679.2019.1609999](https://doi.org/10.1080/14729679.2019.1609999)
- Cadamuro, A., Giovannini, D., Pintus, A. (2006). Modi di pensare e modi di apprendere: uno studio correlazionale con studenti di Scienze della Formazione - In: PSYCHOFENIA. - ISSN 1722-8093. - STAMPA. - 15:(2006), pp. 137-160. [10.1285/i17201632vIXn15p137]
- Capperucci, D. (2007). La valutazione delle competenze in età adulta. Il contributo dell’“experiential learning” e dell’approccio riflessivo. EDIZIONI ETS, Pisa.
- Dewey, J. (1938/1993). *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

- Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. La Nuova Italia, Firenze.
- Galliani, L. (2007). *Le nuove forme della didattica in una Università cambiata in La convergenza dei percorsi formativi da Bologna 1999 a Londra 2007* Camerino, 1 febbraio 2007 <https://www.astrid-online.it/static/upload/protected/Gall/Galliani.pdf>
- Guerra, M., (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. FrancoAngeli, Milano.
- Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, (2012), MIUR
- Knowles, M. S., Holton, III, E. F., Swanson, R. A. (2008). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. FrancoAngeli, Milano.
- Kolb, A., Kolb, D.A. (2018). *Eight important things to know about The Experiential Learning Cycle*. Australian Educational Leader, [s.l.], v.40, n.3, p. 8-14. <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/eight-important-things-to-know-about-the-experiential-learning-cycle.pdf>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Second Edition, United States of America, Pearson Education, Inc.,
- Lo Presti, F. (2016). *La funzione della corporeità nello sviluppo della conoscenza*. In *Formazione & Insegnamento XIV - 1 - 2016*.
- Mancini, C. (2023b). *Fuori, per crescere dentro. Perché parlare di un giardino dolcemente accidentato*. In *Bambini*, marzo 2023.
- Mancini, C., Cataldo, R., (2020) (a cura di). *Educatori esperienziali in Natura. Animali, piante, storie e attività per l'Outdoor Education*, 78EDIZIONI, Massanzago (PD).
- Mancini, C., D'aprile, I. (2023a) (a cura di). *Educazione esperienziale in città. L'attitudine biofilica di scombinare il mondo*, Editore: Autopubblicato (1 maggio 2023)
- Mattalucci, L. (2010). *Formazione esperienziale e processi riflessivi. Dialoghi. Rivista di studi sulla*.
- Morselli, D. & Costa, M. (2015). *Il Laboratorio Imprenditoriale per la formazione degli insegnanti all'imprenditorialità. RicercaAzione*. https://www.researchgate.net/publication/309319537_Il_Laboratorio_Imprenditoriale_per_la_formazione_degli_insegnanti_all%27imprenditi_vita
- Mortari, L. (2017). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci editore, Roma.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma.
- Reggio, P., (2013). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Carocci editore, Roma.
- Reggio, P. (2015). *Lo schiaffo di don Milani. Il mito educativo di Barbiana. Il margine*, Trento.
- Tammaro, R., Calenda, M., Ferrantino, C. & Guglielmini, M., (2016). *The professional profile of quality teacher. Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 16(2), 8-19. <https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3602/3602>.