

CONTRIBUTO TEORICO

Profilo professionale del docente e cultura *andragogica*. La necessità di un rapporto.

Teacher's professional profile and the andragogical culture. A connection worth establishing.

Andrea Bignardi, Università degli Studi di Ferrara.

ABSTRACT ITALIANO

Alla luce dei riferimenti normativi attualmente vigenti, il saggio si prefigge lo scopo di dimostrare la necessità di includere contenuti relativi alla cultura *andragogica* nella formazione e nel profilo professionale del docente abilitato. In primo luogo, si rileverà l'importanza, al fine del perseguitamento dell'ideale educativo della scuola, della necessità di riportare i saperi pedagogici (e tra di essi l'Educazione degli adulti) al centro della riflessione sull'istituzione scolastica e accanto a istanze didattico-disciplinari. Successivamente, verranno proposti alcuni modelli di sviluppo professionale docente mutuati dal contributo della ricerca in Educazione degli adulti. In ultima istanza, si argomenterà circa il ruolo di quest'ultima come pista di ricerca privilegiata per presidiare i bisogni formativi dell'adulto.

ENGLISH ABSTRACT

Aim of this essay is to demonstrate the necessity of the inclusion of Andragogy, given its absence, within the current Italian teacher-qualification courses scenario. Preliminary, it will be identified the importance of recognizing the pivotal role of education, alongside disciplinary teaching, for allowing school systems to pursue their ideal outcomes. More specifically, will be pointed out how Andragogy can implement teacher's global competences. Therefore, there will be presented some teacher professional profile models rooted in Adult Education theoretical contribution. Eventually, it will be shown how the latter, preserving the attention to the adult's learning needs and processes.

Considerazioni preliminari e domande di ricerca

Il tema della formazione degli insegnanti in Italia ritorna ciclicamente di attualità. Ogniqualvolta a livello ministeriale viene annunciata una rilevante modifica nelle modalità di formazione e reclutamento della classe docente, il dibattito torna ad animare il confronto pubblico, quest'ultimo non circostanziato ai soli "addetti ai lavori" (*pedagogisti, insegnanti, dirigenti scolastici e formatori*).

Tutto ciò dovrebbe rappresentare il segnale che l'attenzione verso il sistema scuola, dove "istruzione, formazione ed educazione trovano, anzi *devono* trovare, pratica traduzione e completa attuazione" (Bellatalla, 2007, p. 36), rimane costantemente vigilato da più parti sociali e non solo da quelle direttamente implicate.

Il ricorso al condizionale è però doveroso, se consideriamo il fatto che, ancora una volta, si è scelto di *non* incidere "in profondità" per un significativo allargamento delle *competenze* e delle *conoscenze* in relazione al profilo del *docente abilitato*.

Anche in occasione dei recenti interventi ministeriali, il Legislatore non ha ravvisato la necessità di fornire l'insegnante di quell'equipaggiamento teorico necessario per potenziare l'efficacia di un agire didattico nei contesti di *istruzione degli adulti*. Questa dotazione *andragogica*, in virtù della sua natura *critico-trasformativa*, riteniamo sia capace di contribuire al miglioramento *globale* delle pratiche formative che si trovano svolgimento nell'istituzione-scuola, ad ogni grado.

L'accesso ad iniziative *formali* di istruzione per un utenza superiore ai 16 anni di età (e impossibilità a frequentare i corsi diurni) previsto dal vigente ordinamento, si realizza a livello infrastrutturale all'interno della rete dei CPIA (*Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*) istituiti con il decreto del Presidente della Repubblica del 29 ottobre del 2012. I CPIA, operanti anche all'interno delle istituzioni penitenziarie, erogano corsi di *primo* e *secondo livello*, propedeutici al conseguimento, rispettivamente, del *titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione* e dell'attestazione dell'acquisizione delle *competenze di base* connesse all'*obbligo di istruzione*, nonché corsi di *alfabetizzazione* e apprendimento della lingua italiana. Lo stesso decreto che istituisce i CPIA regola, altresì, il funzionamento dei *corsi serali* attivati presso le istituzioni scolastiche.

Il PNRR (2021), prevedendo la costituzione dei *Teaching and Learning Centers* per il potenziamento della qualità delle pratiche di insegnamento dei docenti del settore universitario e della scuola secondaria, sembrava avere "aperto" al problema di intervenire in maniera più netta sulla formazione specifica dei professionisti impegnati in questi *snodi* nevralgici dell'istruzione. Un problema che, nel panorama internazionale, ha trovato attenzione in altri Paesi come, ad esempio, il Regno Unito. Il Governo britannico (2025), attraverso il *Department of Education*, ha recentemente deciso di implementare gli standard professionali dei docenti che intendono lavorare nell'istruzione degli adulti, intervenendo sull'offerta formativa per il conseguimento del *Diploma in Teaching (Further Education and Skills)*.

Nello scenario italiano, Il DPCM 04.08.2023, Definizione del percorso accademico e di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, non fa però alcun riferimento diretto in merito all' occorrenza di dotare i neo abilitati di conoscenze e competenze relative alla sfera dell'Educazione degli adulti. Ma non solo: non viene fatto cenno nemmeno ai percorsi attualmente disponibili, ed erogati dal servizio pubblico, all'interno dei quali si attua l'offerta formativa relativa all'istruzione degli adulti.

Al netto della rilevanza di arricchire la formazione del futuro insegnante di competenze di carattere *culturale, didattico-disciplinare, psicopedagogico, riflessivo e inclusivo*, non è presente, in questo asse formativo che riteniamo *strategico*, nessuna curvatura verso quelle peculiarità (identitarie e processuali) che caratterizzano l'adulto che apprende.

Il posizionamento disciplinare dell'Educazione degli adulti può assurgere a pista di ricerca a sostegno del *perfezionamento* del profilo del docente e per il pieno svolgimento del suo mandato professionale, non circoscritto solo all'infanzia e all'adolescenza, o più in generale agli individui in "età scolare".

Da qui l'opportunità di irrobustire la sua *cultura andragogica*, ovvero relativa a quel complesso di *teorie, modelli di relazione formativa e metodologie* che, all'interno della

riflessione generale sull'educazione, inquadrano le specificità dei processi di apprendimento in età adulta e i metodi per il loro efficientamento (Knowles, 2005).

Si tratta di assumere uno *sguardo pedagogico* specifico, essenziale per padroneggiare le modalità più funzionali per impostare una progettazione formativa fondata sulla *significatività* degli apprendimenti in un orizzonte che sia il più possibile *trasformativo* per i soggetti coinvolti (Mezirow, 1997).

L'adozione di questo determinato *focus* può, quindi, favorire l'azione didattica nei percorsi offerti dai CPIA e nei corsi serali, dimensioni spesso caratterizzate dalla presenza di speciali forme di *vulnerabilità* che, come rileva Cornacchia (2019), denotano la fenomenologia contemporanea della condizione adulta.

In gioco non c'è solo la possibilità di affermare le *chances* di realizzazione di una scuola che, come sottolinea Genovesi (2008), si avvicini il più possibile ad un ideale di istituzione *autonoma, laica, gratuita* e aggiungiamo noi *permanente*; sono in gioco anche gli interessi politici di chi l'istruzione la organizza e di chi investe nella formazione per l'insegnamento le proprie aspettative professionali.

La scuola, i saperi pedagogici e l'insegnante

L'istruzione rappresenta una leva imprescindibile per i processi di autorealizzazione dell'individuo. Patrimonio collettivo delle società alfabetizzate, è da considerarsi una conquista della civiltà, con particolare riferimento alle vicende europee a partire dal XVIII secolo (Margiotta, 2009).

La trasmigrazione e la comunicazione di quelle conoscenze disciplinari, ritenute di *rilevanza scientifica e socialmente legittimate* da un soggetto ad un altro, e mediante il processo di insegnamento-apprendimento (Damiano, 1993), si attua, principalmente, nella *scuola*. Essa si determina come quell'istituzione sociale a cui è demandata l'*educazione* intesa come il processo che l'individuo compie (e che l'*adulto* continua a compiere) verso i traguardi della piena *autonomia cognitiva e relazionale*.

La scuola rappresenta il fulcro attorno al quale ruota l'intero *sistema formativo*, il luogo nel quale chi apprende, appropriandosi del codice alfabetico, può gettare le basi, come sottolinea Frabboni (2009), per la costruzione di *conoscenze generali* e di *conoscenze euristiche*.

Risulta evidente che il compito della scuola non si limiti alla sola trasmissione e conservazione della cultura, e che quindi si debba estendere alla promozione dello *sviluppo globale* del soggetto che apprende.

Fatte queste precisazioni di fondo, il ruolo docente, garante e gestore della *didattica* (Genovesi, 2008) a sua volta intesa come "motore della formazione" (Frabboni, 1999), richiede interventi di carattere formativo che prevedano la presenza regolativa ed orientativa della Pedagogia.

La sola preparazione didattico-disciplinare è infatti da considerarsi condizione *necessaria*, ma *non sufficiente* per far fronte alle sfide gli insegnanti sono chiamati a sostenere nel corso della loro carriera, e nella pluralità di situazioni formative in cui operano.

Accanto ad una solida *cultura generale* e *didattico-disciplinare*, emerge di concerto l'importanza, nella costruzione del profilo professionale del docente, dello sviluppo di una

altrettanto robusta *competenza pedagogica* quale riflessione teorica finalizzata alla messa a fuoco dell'ideale educativo di autonomia cognitivo-affettiva del soggetto e dei modelli per il suo perseguitamento.

Ricondurre la Pedagogia all'interno del discorso sulla formazione dell'insegnante significa *riconoscere* a questa professione educativa quel ruolo di guida esperta sui sentieri della scoperta e dell'emancipazione, ricostituendo l'unitarietà tra processi didattici e psicosociali che si inverano nella scuola, e quindi tra *istruzione, formazione ed educazione* (Massa, 1997).

Il rischio di separare questi processi è sempre dietro l'angolo, con il pericolo conseguente di perdita del senso educativo dell'azione della scuola.

Questo comporta ravvisare la *centralità* della Pedagogia rispetto alla formazione di chi insegna, e inevitabilmente porla in rete con altri ambiti disciplinari della riflessione sull'educazione (Ferrero, Granata, 2024).

I saperi pedagogici, come rimarcato da Crescenza (2022), aprono a chi insegna le porte dell'interpretazione riguardo l'*intenzionalità* e le *finalità* del proprio agire professionale, che deve sempre tendere alla *trasformazione* in senso migliorativo dei soggetti in formazione.

Genovesi (2002) individua una serie di sette "componenti chiave" caratterizzanti un *modello di professionalità docente* ben strutturato e in relazione alla capacità di:

- a. possedere una solida *cultura generale* tale da muoversi con sicurezza nelle transizioni esistenziali;
- b. possedere una *cultura scientifico-educativa* in modo da inquadrare i problemi dell'educazione;
- c. dimostrare padronanza, da consolidare *in itinere, nel settore disciplinare* di pertinenza specifica;
- d. possedere doti *relazionali*;
- e. *fare ricerca*, ovvero individuare le cause dei problemi e approntare proposte risolutive;
- f. essere in grado di *storicizzare l'educazione* e le sue manifestazioni e modalità di organizzazione fattuale;
- g. gestire la *didattica* e riflettere sull'efficienza delle metodologie impiegate.

A questo profilo ideale, riteniamo di dover specificare, all'interno dei saperi sull'educazione, un'ulteriore componente: la padronanza di una *cultura andragogica*.

Parliamo di una prospettiva pedagogica che una volta adottata, fa della *suscettibilità educativa* dell'individuo lungo tutto l'arco della vita un'ambizione di impegno formativo.

Lo sviluppo di una professionalità docente di *qualità* non può, dunque, prescindere dall'incorporazione all'interno dell'*iter formativo* per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento, di una serie di strumenti interpretativo-metodologici riconducibili all'Educazione degli adulti.

Il pericolo, è quello di venir meno al difficile compito che investe la società e i sistemi educativi, ossia di sostenere gli individui nello sviluppo di quelle che Martha C. Nussbaum (2012) definisce *capacità interne*. Esse sono riferite all'acquisizione di abilità intellettuali e relazionali fondamentali per l'interazione con l'ambiente sociale e la partecipazione politica. Il loro sviluppo rientra tra le *mission basilari* della scuola, che deve

essere in grado di estendere a tutto l'arco della vita la possibilità di accedere ad adeguate occasioni di istruzione.

Modelli di competenza *andragogica* per l'insegnante

Le particolarità che caratterizzano l'apprendente adulto, in merito alla specificità dei suoi bisogni formativi, sono state a più voci esplicitamente riconosciute nel novero degli studi sull'educazione (Lindeman, 1926; Knowles, 1980; Biesta, 2013).

Carl Rogers (1969) ci fornisce un primo modello ideale di docente impegnato nell'istruzione degli adulti: una figura professionale che, mutuati aspetti provenienti dalla psicoterapia e dal *counseling*, trasforma completamente il proprio *asset* primigenio, che da *istruttore* di contenuti diviene *facilitatore* di apprendimenti.

Lo psicologo americano sottolinea alcuni tratti identitari che ne delineano i contorni essenziali.

Accanto alla competenza disciplinare, viene evidenziata da Rogers la capacità nello stabilire un clima che favorisca relazioni e stimoli l'intraprendenza, la co-creazione di significati e conoscenza, la capacità di promuovere l'espressione di emozioni conflittuali, la chiarezza nel comunicare gli obiettivi di apprendimento prefissati.

L'interpretazione rogersiana ha fatto da apripista ad una successiva elaborazione di una serie di profili ideali di *docente-facilitatore*, esperto di Educazione degli adulti.

Generatisi all'interno di una tradizione epistemologica facente riferimento al pensiero pedagogico di Paulo Freire (1970) e Jack Mezirow (1978), questi modelli concordano sull'esigenza di favorire lo sviluppo del *pensiero critico* nei contesti di apprendimento di cui gli adulti fanno esperienza (Shor, 1980; Meyers, 1986; Brookfield, 1987).

La studiosa canadese Patricia Cranton (2006) individua tre differenti *posture* che differenziano il ruolo del docente in relazione ad altrettante *dimensioni* dell'apprendimento (*strumentale, comunicativo, emancipatorio*).

In primo luogo l'insegnante si qualifica come *esperto autorevole* nel proprio settore disciplinare, in grado di selezionare *contenuti, materiali e risorse*, presentati secondo una sequenzialità logica e propedeutica a guidare l'apprendente a maneggiare la conoscenza al fine del *problem solving*.

In secondo luogo, il docente si pone come *mentore*, che, attraverso la costruzione di una solida relazione educativa, possa incentivare l'entusiasmo, il senso di fiducia e di apertura, incoraggiando il ricorso al *dialogo razionale* e la *discussione* negli ambienti di apprendimento.

Infine, Cranton individua la centralità di condurre chi apprende a riconsiderare i valori che guidano la sua interpretazione del mondo, aprendosi a nuove alternative e integrando prospettive divergenti. Il docente diviene così *co-learner* e, in questa lettura, le metodologie a carattere collaborativo si designano come strumenti chiave per la creazione di una conoscenza condivisa e un apprendimento autenticamente *trasformativo*.

Il quadro di riferimento teorico sistematizzato da Cranton getta le basi per una più accurata profilazione del professionista ideale.

Infatti, nel solco tracciato dall'Autrice, lo studioso britannico Stephen Brookfield nel volume *The Skillful Teacher* (2015) ne perfeziona a nostro giudizio il modello, individuando quattro *assunti di base* per la definizione del docente competente ed *esperto* nella pratica dell'istruzione degli adulti.

Il *primo* assunto di base evidenzia l'esigenza di conoscere i bisogni, le esperienze pregresse e gli stili di apprendimento dei discenti, con il proposito di identificare le metodologie e le modalità di relazione formativa più efficaci per ogni individualità coinvolta.

Il *secondo* assunto riguarda l'importanza di adottare uno sguardo criticamente riflessivo riguardo il proprio *fare* educativo, integrando suggestioni che provengono dalle reazioni degli studenti, dai colleghi, dalla letteratura pedagogica e dall'esperienza professionale.

Scrive Brookfiled (2015):

La letteratura ci fornisce nuove prospettive su dilemmi che ritenevamo impenetrabili, i nostri colleghi possono suggerirci soluzioni a problemi che nemmeno avevamo considerato prima, i nostri studenti possono sorprenderci con le loro reazioni alla nostra pratica di insegnamento (pp. 21-22, trad. nostra).

Quest'ultimo elemento spinge l'Autore a mettere a fuoco il *terzo* assunto di base, centrato sull'esigenza della creazione di un ambiente di apprendimento di tipo *student-centred*. Brookfield ritiene importante ricorrere all'uso di uno strumento di indagine qualitativa da egli stesso progettato, il *Critical Incident Questionnaire* (CIQ), al fine di scandagliare il tenore emotivo della classe, ottenere feedback anonimi sulla pratica di insegnamento e stimolare gli studenti a proporre eventuali cambi di strategia da parte del facilitatore.

Il *quarto* e ultimo assunto individuato da Brookfiled si presenta come il più *pedagogicamente radicale*: gestire la relazione con gli appendenti adulti riconoscendoli come tali, scardinando così qualsiasi pericolo di derive assistenzialistiche. Per costruire questa modalità di relazione, è imprescindibile, per gli studenti, il contatto con insegnanti che si pongono come "*autorevoli* e non *autoritari*" (Holton, Freire, 1990). Professionisti capaci di identificare e dare risposta alle difficoltà che l'adulto incontra nel percorso formativo, incentivandone gli aspetti trasformativi grazie al ricorso, come suggeriscono Taylor e Cranton (2012), di semplici *dilemmi disorientanti* e volti a stimolare lo sviluppo del pensiero *critico-riflessivo*.

Sebbene provenienti da contesti formativi molto diversi rispetto allo scenario italiano, questi modelli potrebbero trovare applicabilità anche nei programmi di formazione docente attualmente attivi nel nostro Paese.

Questo potrà avvenire, qualora, contestualmente, si decida di intervenire riducendo la concentrazione delle attività formative, progettate ed erogate dalle Università, ad una sola annualità accademica e, allo stesso tempo, suddividendo i docenti partecipanti in classi poco numerose, per facilitare lo svolgimento di attività ad alto gradiente collaborativo.

ANNOTAZIONI CONCLUSIVE

Il percorso fin qui tracciato ci permette di ribadire, alla luce delle argomentazioni presentate, l'esigenza di procedere ad una revisione del profilo professionale del docente abilitato, attraverso un ampliamento del quadro presentato nel recente DPCM 04.08.2023.

Un profilo che al momento risulta, a nostro avviso, contraddistinto da una paradossale *incompiutezza*.

Non considerare l'Educazione degli adulti come parte del suo bagaglio formativo significa mettere a repentaglio la possibilità, da parte di chi insegna, di muoversi con efficacia nella pluralità di ambiti in cui è chiamato ad operare.

Tra questi, figurano anche i percorsi di istruzione degli adulti, ovvero i CPIA e i corsi serali attivati per il conseguimento del diploma di scuola secondaria di secondo grado.

Rafforzare la presenza della *cultura andragogica* nel contesto di una formazione docente progettata e erogata dalle Università, significa accrescere le possibilità della scuola di realizzare un aspetto centrale del proprio mandato sociale: formare i cittadini di uno stato democratico garantendo l'accesso (lungo tutto l'arco della vita) ad un'istruzione pubblica di qualità e che possa tramutarsi in un "volano" di attrattività verso chi desidera entrare (o rientrare) nel circuito formativo.

Per conseguire quei traguardi, auspicati dalla sua stessa essenza istituzionale, la scuola deve riconoscere in *primis* a sé stessa il primato della dimensione *educativa* che ne anima la funzione sociale.

Dimensione che, negli ultimi decenni, è stata offuscata da una eccessiva attenzione verso la costruzione di percorsi formativi il più possibile *performanti*, e, quindi, propedeutici all'acquisizione di competenze e abilità spendibili direttamente nel mercato del lavoro. A questo modello di scuola hanno guardato, più o meno marcatamente, tutti i governi succedutisi in Italia a partire dal Duemila.

Questa interpretazione "aziendalistica" della funzione della scuola ha finito, negli ultimi decenni, per razionalizzare gli interventi di formazione docente unicamente verso l'innovazione *didattico-disciplinare* sacrificando il raccordo con gli altri saperi pedagogici, come abbiamo argomentato nondimeno fondamentali.

Ne deriva una qualificazione *neoliberista* dell'identità docente, che, equipaggiato unicamente di un corredo di sapere spendibile e riproducibile, si avvicina più a quella di un *tecnocrate* che a quello di una *guida esperta sui sentieri della conoscenza*.

Preservare la *funzione educativa* della scuola significa anche riconoscere che, come annota Tramma (2008, p. 12), "educare (professionalmente e non) è stato ed è sempre incerto", e che quindi, occorre rafforzare la presenza *problematizzartice* della Pedagogia (e delle sue piste di ricerca) all'interno della formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado.

Da questa prospettiva, risulta essenziale la necessità di un intervento di natura *strutturale* sulla la formazione iniziale e continua degli insegnanti, inserendo all'interno dei programmi *moduli di Educazione degli adulti* che insistano tanto sulla *cornice teorica* dell'apprendimento in età adulta tanto sulle *tecniche e strategie* formative da adottare, colmando quindi quelle lacune che continuano ad affliggere lo sviluppo professionale dei docenti.

Se consideriamo la vita come "il grande laboratorio della formazione" (Demetrio, 1990, p. 20), occorre identificare il *potenziale trasformativo* che caratterizza la fase adulta a di cui il docente che opera nei CPIA e nei corsi serali può contribuire, facendosene iniziatore e promotore grazie ad interventi specifici e fondati sull'apporto critico-innovativo della ricerca in Educazione degli adulti.

In questi contesti formativi si gioca la possibilità di poter offrire all'adulto risposte logiche e puntuali, intenzionalmente progettate e metodologicamente funzionali per poterne favorire gli apprendimenti e le istanze di sviluppo individuale.

Riferimenti bibliografici

- Bellatalla, L. (2007). L'idea di scuola tra Scienza dell'educazione, politica scolastica e pratica docente. In G. Genovesi (a cura di), *Cultura Pedagogica nella scuola dell'Italia contemporanea*. Franco Angeli.
- Biesta, G.J.J (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers / Taylor & Francis.
- Brookfield, S.D. (1987). *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. Open University Press.
- Brookfield, S.D. (2015). *The Skillful Teacher. On Technique, Trust and Responsiveness in the Classroom*. Jossey-Bass.
- Cornacchia, M., (2019). L'evoluzione della condizione adulta: origini e motivazioni di un profilo in divenire. In M. Cornacchia, S. Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Carocci.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning. A Guide for Educators of Adults*. Jossey-Bass.
- Crescenza, G. (2022). Il contributo del sapere pedagogico per la formazione alla professione docente. *Pedagogia oggi*, 20 (1), 134-141. <https://doi.org/10.7346/PO-012022-17>.
- Demetrio, D. (1990). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. La Nuova Italia.
- Ferrero, V., Granata, A. (2024). Riportare l'educativo a scuola: professionalità docente e derive della medicalizzazione. *Ricerche Pedagogiche*, Anno LVIII, n. 231, aprile-giugno, 63-79.
- Frabboni, F. (1999). *La didattica. Motore della formazione*. Pitagora Editrice.
- Frabboni, F. (2009). *Sognando una scuola normale*. Sellerio.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. The Seabury Press.
- Genovesi, G. (2002). *La scuola che fa ricerca*. Franco Angeli.
- Genovesi, G. (2008). *Pedagogia e oltre. Discorso sulla Pedagogia e sulla Scienza dell'Educazione*. Editori Riuniti.
- Great Britain, Department of Education (2025). *Further Education, initial teacher education*. <https://www.gov.uk/government/publications/further-education-initial-teacher-education>.
- Horton, M, Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking: Conversation on Education and Social Change*. Temple University Press.
- Knowles M., Elwood, F., Swanson, R. (2005). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Butterworth Heinemann.

- Lindeman, E.C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. The New Republic.
- Margiotta, U. (2009). *Genealogia della formazione*, Vol. II. Cafoscarina Edizioni.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Istruire o educare?* Laterza.
- Meyers, C. (1986). *Teaching Students to Think Critically: A Guide for Faculty in All Disciplines*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità*. Il Mulino.
- PNRR (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri. (2023). DPCM 04.08.2023, “Definizione del percorso accademico e di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza”. *Gazzetta Ufficiale*, serie generale n. 224 del 25/09/2023.
- Presidente della Repubblica Italiana. (2012). DPR n. 263 del 29 ottobre 2012, *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali*, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. *Gazzetta Ufficiale*, serie generale n. 47 del 25/02/2013.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Merril.
- Shor, I. (1980). *Critical Teaching and Everyday Life*. South End Press.
- Taylor, E.W., Cranton, P. (2012). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice*. Jossey-Bass.
- Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Carocci.