

Proyectar en la formación: entre la teoría y la práctica

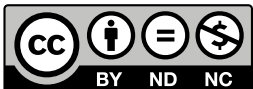
To project in training: between theory and practice

Por: Giuseppe Tacconi¹ & Claudio Girelli²

1. Docente investigador. Departamento de Humanidades, Universidad de Verona (Italia) Contacto: giuseppe.tacconi@univr.it

2. Docente investigador. Departamento de Humanidades, Universidad de Verona (Italia) Contacto: claudio.girelli@univr.it

 OPEN ACCESS



Copyright: © 2018 Tacconi, G., & Girelli, C.

La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Atribución- NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo:

Reflexión derivada de investigación.

Recibido: octubre de 2017

Revisado: noviembre de 2017

Aceptado: diciembre de 2017

doi: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3455>

Citar así: Tacconi, G., & Girelli, C. (2018). Proyectar en la formación: entre la teoría y la práctica. El Ágora USB, 18(1), 268-275. doi:<http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3455>

Resumen

La acción de planificación, como "teoría" del diseño, tiende a acercarse cada vez más a como la construcción del proyecto se produce en la práctica, es decir, no tanto como fase puntual dentro de un proceso lineal y rígidamente predeterminado, sino como acción creativa y recursiva, coextendida a todo el proceso formativo, y como espacio intersubjetivo de investigación, orientado a liberar múltiples posibilidades - en términos de acción y transformación personal y social - de lo contrario, destinadas a permanecer invisibles e inviables.

Palabras clave. Planeación; diseño; ámbito formativo; acción transformadora.

Abstract

The action of planning, as a "theory" of the design, tends to approach more and more as how the project construction occurs in practice. That is to say, not so much as a punctual phase within a linear and rigidly predetermined process, but as creative and recursive action, coextended throughout the training process, and as intersubjective space of research, oriented to free many possibilities - in terms of action and social - and personal transformation otherwise, they are intended to remain invisible and unviable.

Key words. Planning; Design; Training Area; Transforming Action.

Introducción

Proyectar en el ámbito formativo: primer acercamiento al sentido

Proyectar es un concepto polisémico. "Progettare", palabra italiana, no encuentra una fácil traducción al español. Literalmente sería "proyectar". Pero en el uso cotidiano, cuando se habla de procesos de formación tiene más similitud al concepto que utiliza la palabra: "planificar", puesto que se habla de plan de estudios, aunque también se utiliza "proyecto formativo". Sin embargo, como verbo la palabra "proyectar" es poco utilizada. En el inglés, encuentra una traducción más cercana: "desing", en español: "diseñar". Es incluso una traducción sugerida por algunos diccionarios italiano – Español; sin embargo, esta palabra no logra encajar dentro del sentido fundamental del texto, ni es propia del uso de los procesos formativos. Sin embargo, en la página final de éste artículo también se establece metafóricamente una relación con los procesos de diseño desarrollados en el campo de la construcción, la empresa y la tecnología, similar a los procesos de "diseño" de planos, productos, etc. De esta manera, intentando respetar el sentido general de la palabra "progettare", se utilizan a lo largo de este texto, las tres posibles traducciones que se pueden generar, según el sentido referido en cada parte del texto original en italiano.

Etimológicamente deriva del término tardo latino *proiectare*, compuesto de *pro* (adelante, además) e *iactare*, forma intensiva de *proicere* (tirar, pero también sembrar) y significa no solamente "echar adelante el pensamiento para pensar una acción posible", sino también "sembrar" para recoger sucesivamente los frutos, preparar un plan de acción para aplicar una idea en la cual se entrevé una posibilidad de aplicación o para resolver un problema. En el lenguaje común son diversas las acepciones que podemos recobrar: propósito, intención, mira, plan o programa de trabajo, croquis, folleto, boceto o dibujo etc. El término puede ubicarse por primera vez en la época renacentista, en el ámbito de la arquitectura (Boutinet, 1986); indicaba un plan de trabajo que contenía las previsiones sobre los materiales, las intervenciones y los costos necesarios para realizar una determinada construcción. Hoy se utiliza en diversos sectores - en los ámbitos social, económico, político, científico, etc. - para diseñar planes encaminados a producir nuevas ideas/conocimientos o nuevos artefactos o para afrontar y resolver problemas o inducir cambios. Aquí nos interesa el uso que se le puede dar en el ámbito formativo.

El término fue adoptado en pedagogía, sobre todo por J. Dewey quien, precisando su posición respecto de algunas visiones ingenuas del activismo (1938), desplazó la atención de quienes se ocupan de los procesos formativos, centrados en el simple contenido, hacia los fines (purpose), para identificar, mediante la observación atenta de los sujetos implicados y sus experiencias, además de la consideración precisa de las condiciones para el ejercicio de la acción, y para perseguir estos fines, a través de la preparación de situaciones, instrumentos y medios adecuados. Pero es en particular en su obra de 1933, dedicada al pensamiento reflexivo, que J. Dewey pone las bases para la comprensión de lo que significa proyectar (planificar). Es cuando, en el transcurso de una acción, nos encontramos confrontados con un problema, cuando aparece un obstáculo en el camino y no se consigue ir hacia adelante, que se siente la necesidad de pararse a reflexionar, a pensar. Precisamente estos obstáculos y problemas se convierten en un desafío que moviliza el pensamiento para buscar soluciones y posibles vías de salida. El pensamiento reflexivo se configura entonces como pensamiento profundamente planificador, el cual, permite identificar el camino que debe tomarse para superar esos obstáculos que se oponen al logro de las metas que deseamos alcanzar.

La planificación formativa entre racionalidad y acontecimiento ético

Planificar, en el ámbito formativo, presupone como premisa una cierta racionalidad de la acción, en particular su orientación a la realización de un objetivo, pero es precisamente sobre el terreno de la racionalidad que se puede identificar, en el debate pedagógico, esta diferenciación. Si por una parte tenemos las teorías que subrayan el valor de la racionalidad, principalmente de naturaleza técnica, y por tanto la formulación precisa y puntual de objetivos por alcanzar, la previsión de resultados observables y medibles, la detección de recursos y tiempos necesarios, la elaboración de programas y secuencias de acciones coherentes con los objetivos, eficaces y replicables (Tyler, 1949; Gagné, 1965; Mager, 1972; Isfol, 1983), por otra, tenemos la crítica a lo que se denomina "racionalidad técnica" (Schön, 1993) - y, con esta, al pensamiento planificador, reduccionista y racionalista, de la ingeniería - por parte de quienes pretenden una formación, preferiblemente, como acontecimiento ético, relación y encuentro; donde lo inesperado, el fracaso, el error y la incertidumbre también pueden representar fisuras inéditas y llenas de posibilidades. En contraposición precisamente al dominio de la planificación tecnológica, en la que importarían solo los resultados esperados que deben ser alcanzados por los sujetos, casi automáticamente, después de un cierto tiempo en que han sido propuestos para la formación (Bàrcena, Mèlich, 2009, en particular pp. 58-60).

En la base del discurso sobre la planificación formativa se evidencia así un dilema de naturaleza ética entre formar, en el sentido de "poner en forma", activando todas las técnicas que permiten controlar el proceso y hacerlo eficaz, y formar en el sentido de "permitir a cada sujeto formarse", haciendo emerger su propia forma, reconociéndole autonomía y libertad, respetando sus intenciones y voluntad (Pellerey, 1999, pp. 43-44; Lipari, 2002, p. 18).

Otra perspectiva que expresa la misma tensión fundamental es la consideración que se le da al sujeto en formación, que puede ser visto como individuo para ser "tratado", como sujeto pasivo, cercano a lo que a menudo se utiliza cuando nos referimos a la intervención médica, o como sujeto que interpela y que quiere ser encontrado (Meirieu, 1995). En el primer caso, la planificación formativa se coloca todo en el exterior del sujeto en formación, que se convierte en destinatario de intervenciones pensadas y diseñadas por otros, desde arriba; en el segundo caso, el sujeto se configura como socio activo no sólo de la formación, sino también de la elaboración misma de su proyecto (del proyecto que es él mismo).

Aunque la planificación formativa está siempre expuesta al riesgo de convertirse en una estrategia de poder, que avanza una pretensión de control sobre la vida de las personas y exige por ello una atenta vigilancia, también es cierto que el formador sigue siendo un conductor o al menos un motivador de aquellas situaciones que permiten al sujeto convertirse en co-autor, definiendo su propio recorrido. La planificación formativa puede ser, entonces, definida como una acción deliberada y sistemática, destinada a crear las condiciones para que se dé un encuentro y se inicie una conversación que haga evolucionar a los sujetos implicados hacia un cambio que ellos mismos entrevén como bien para sí y para los demás (Pellerey, 1999, p. 44). Y, en el encuentro, cambia no solamente el sujeto en formación, sino también el formador; que a menudo se enfrenta con la exigencia de revisar profundamente no solo el proyecto formativo, sino también su forma de pensar.

Después de esta introducción general, limitándonos predominantemente a considerar la concepción didáctica de las acciones formativas, intentaremos presentar a continuación algunas de las principales líneas de investigación sobre el tema e indicar lo que el análisis de las prácticas puede sugerir a la propia investigación.

El diseño de actividades formativas complejas, como es eficazmente ilustrado por Lipari (2012, pp. 187-198), es a menudo orientado por lógicas institucionales exteriores, que dejan poca autonomía al diseñador. El diseño didáctico, que se articula a su vez en los niveles del macro y micro-diseño, depende en gran medida de aquellos que lo generan y de la perspectiva que adopten.

Las principales líneas de investigación

Analizando la literatura, se pueden detectar al menos tres ámbitos de investigación, cercanos, pero no coincidentes, que hacen visible una línea evolutiva ampliamente convergente, señalando una especie de curva epistemológica, que modifica las concepciones relativas a la formación, aprendizaje, sujeto, organización, práctica laboral, etc. y cambian profundamente, también, los significados que están en relación con la planificación. Se trata de los estudios sobre formación, de las investigaciones didácticas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y del filón de los estudios sobre la relación entre aprendizaje y trabajo.

La producción sobre estos temas es amplísima y la reseña no podrá ser exhaustiva. Elijamos presentar, a continuación, sólo las referencias a algunos estudios que nos parecen ejemplificadores de las principales líneas de investigación.

Los estudios sobre la formación en las organizaciones

Por lo que respecta a los estudios sobre formación que, con los años, casi se han convertido en un marco disciplinario específico, D. Lipari, que en Italia ha dedicado al tema varias e importantes contribuciones (Lipari, 1987; 1995), describe en un trabajo del 2002, las distintas concepciones relativas a la planificación formativa, poniéndolas en relación con los distintos modos de pensar los contextos organizativos.

Tres son las líneas de aproximación propuestas por este autor para clasificar las culturas organizativas y las correspondientes culturas formativas: las miradas Taylor-fordistas o modernistas, las aproximaciones organicista-sistémicas o neo-modernistas y, finalmente, las post-industriales o postmodernistas. En cuanto a la planificación, en correspondencia con la primera aproximación, tenemos esquemas de acción basados en visiones híper-racionalistas, con tendencias deterministas, estandarizados y secuenciales, que sitúan al centro del proceso formativo objetivos predefinidos, básicamente vinculados a la tarea laboral a desempeñar; a la segunda, corresponden acciones que, aunque con una mayor atención al contexto y a la dimensión procesual del proyecto, permanecen anclados a una visión funcionalista; a la tercera, corresponden acciones de planificación inspiradas en lógicas no deterministas, flexibles, menos vinculadas a objetivos predefinidos y a prefiguraciones secuenciales de las acciones a desempeñar, abiertas a lo nuevo, a lo imprevisto y a lo que sucede en situación. La acción de planificar se configura, así, como un "proceder discontinuo hacia fines que pueden ser modificados - también radicalmente - a partir de las situaciones específicas de aprendizaje que, en el curso de acción, el proyecto (es decir: los actores en él implicados) realiza" (Lipari, 2002, p. 132).

G.P. Quaglino que, con su clásico manual sobre Hacer formación (1985), también había sistematizado el pensamiento sobre la formación en Italia, dándole un ordenamiento sustancialmente racional, mucho más articulado a los acercamientos taylorianos, ha dedicado su estudio más reciente sobre estos temas desde una perspectiva diferente, que declina predominantemente hacia una formación como aprendizaje devuelto al sujeto, formación de sí a lo largo de todo el curso de la vida (Quaglino, 2011).

Este autor habla de una tercera formación, entendida no como una exposición al saber (primera formación) y ni siquiera como construcción del saber (segunda formación). Sino como "el espacio reservado y exclusivo, alejado y privilegiado. En el que se piensa y se puede 'dar forma a sí mismo'" (2011, p. 18). Una perspectiva similar es la indicada por P. Jarvis (2009).

En esta perspectiva la experiencia de la formación asume los caracteres de imprevisibilidad, indeterminación, imponderabilidad y, con frecuencia, difíciles de nombrar; que no se dejan planificar, porque son propios de la vida misma, puesto que es ella misma el proyecto (Entwurf, para decirlo con Heidegger).

El problema, desde este punto de vista, no es tanto el de "planificar la formación", si no el de "formar a planificar" (Passuello, 2006), para permitir que cada uno pueda construir su proyecto de vida personal.

En el itinerario de reflexión de G.P. Quaglino recogemos, entonces, una forma aún más radical, la evolución de los modelos que D. Lipari traza - de organización, de formación y por tanto también de planificación - desde una alta densidad racional hasta modelos post-modernos, más cercanos a la lógica artística.

Las investigaciones didácticas sobre el proceso escolar de enseñanza-aprendizaje

La segunda línea de investigación que queremos señalar es la específicamente pedagógica y didáctica, que explora los modelos de enseñanza y las lógicas de construcción de los currículos y que, asumiendo como ámbito privilegiado de investigación el ámbito escolar, ha influido considerablemente en el variado mundo de la formación.

La pedagogía, entendida como ciencia de la práctica formativa, se configura como saber profundo de la planificación (Pellerey, 1999); porque no está solamente interesada en comprender las situaciones y problemas que estudia, sino también en configurar y aplicar estrategias de cambio y transformación que mejoren las condiciones de vida de los sujetos y los contextos.

Aquí asistimos al paso de modelos centrados en el "proceso-producto", es decir, en una relación de causación lineal entre la acción del docente (el proceso) y el aprendizaje de los alumnos (el producto) - el llamado "Instructional Design" (Dick et al., 2002) -, a modelos más complejos, para comprender las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, como aquellos de inspiración activista, por ejemplo; que se caracterizan por centrarse en los sujetos en aprendizaje y en los procesos desarrollados por ellos, y los de corte constructivista, centrados en los procesos mediadores (Damiano, 2006, pp. 44-75).

La clásica disputa entre modelos de diseño lineal y modelos de diseño recursivos es eficazmente expresada por la siguiente pregunta que M. Ranieri se hace en relación a procesos de e-learning en contextos formales: ¿el diseño de un proyecto formativo "...puede ser elaborado previamente y en detalle por el planificador, que debe desglosar analíticamente los contenidos, definir operativamente los objetivos, evaluar los conocimientos de ingreso y prever un sistema de feedback continuo; o también puede limitarse a proporcionar un sistema de provocación, destinado a evolucionar gracias a la propia participación del estudiante que, negociando objetivos y contenidos, se convierte él mismo en coautor del proyecto educativo?" (2005, p.43).

En este momento madura la conciencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, que no pueden ser predeterminados. La planificación puede operar, sin embargo, indirectamente, sobre la predisposición de las condiciones oportunas para que se dé el aprendizaje.

Otro estudio de corte pedagógico, llevado a cabo hace algunos años por I. Visscher-Voerman y K.L. Gustafson (2004), estudio realmente muy articulado que propone tanto un análisis de las prácticas de planificación en el ámbito formativo, como un análisis de la literatura sobre el tema. La modelización propuesta está basada principalmente en una reseña de la literatura. agrupa las investigaciones sobre planificación (*desing*) presentes en la literatura dentro de cuatro "paradigmas": el paradigma de la racionalidad instrumental, con su planificación por objetivos; el paradigma comunicativo, con énfasis en las negociaciones que llevan a construir un consenso sobre el proyecto; el paradigma pragmático, basado en un procedimiento de ensayo y error; el paradigma artístico, que ve la proyección vinculada a una particular sensibilidad especial que se desarrolla sólo a través de la experiencia y la reflexión sobre ella. También en este estudio y, más en general, en este marco de estudios, vemos pues una línea evolutiva similar a la trazada anteriormente, en relación con los estudios sobre la formación.

Los estudios sobre la relación entre aprendizaje y trabajo

Por último, están los estudios sobre la relación entre trabajo y aprendizaje que llevan a un análogo desarrollo. Atribuyendo a la acción laboral el estatuto de una forma de conocimiento (Lanzara, 1988; Bruni, Gherardi, 2007) y ampliando el significado de formación hasta comprender la vida misma de la organización y el conjunto de las prácticas laborales como lugares de aprendizaje (Billet, 2010), estos estudios tienden a ampliar también el significado de la planificación. La cuestión no es más o menos la de planificar (o proyectar) la formación (*training design*) sino la de proyectar el puesto de trabajo (*workplace design*), para hacerlo transferible como formación (Kupritz, 2002) o mejor para hacer que él mismo se convierta - o sea reconocido como - un espacio en donde puede producirse un aprendizaje relevante, en la interacción con los colegas y en la reflexión sobre las experiencias (Pastore, 2012; Moon, 2004).

Si pasamos por la consideración de las teorías y de los acercamientos al análisis de las prácticas concretas de planificación, y por tanto a la consideración del punto de vista de los prácticos (Visscher-Voerman, Gustafson, 2004; Tacconi, 2009; Lipari, 2012), podemos constatar que estas lógicas de planificación no optan de manera drástica entre un acercamiento y el otro, mas se mueven en una óptica espuria, mezclando acercamientos e integrando diferentes soluciones. Los mismos contextos operativos, con su complejidad, sugieren del resto el recurso a lógicas de tipo diverso y combinatorio.

Para algunas de las recientes exploraciones empíricas sobre las prácticas formativas en los contextos italianos de la formación profesional inicial (Tacconi, 2009; 2011) y continua (Lipari, 2012), emergen trazos de la utilización de diferentes modelos de planificación, desde los más estructurados hasta los más abiertos, también en relación con diversos objetivos formativos.

Mientras los objetivos sean más complejos e importantes, en el sentido que tocan dimensiones profundas de la existencia de los sujetos, soportan menos los acercamientos con alto grado de estructuración.

Tanto en la formación profesional inicial como en la continua, más que recurriendo a complejas formalizaciones, a menudo dictadas por contextos organizativos donde prevalecen lógicas burocráticas, sino también a menudo desenmascaradas como prácticas que fácilmente se separan del sentido (Lipari, 2012), los formadores tienden a pensar la acción posible representándose escenarios y construyendo, sobre su agenda o en su computador, bosquejos, "sinopsis", con la descripción de las fases de trabajo que quieren seguir, o los mapas y esquemas operativos que, en base a su experiencia, consideran pueden ser útiles para configurar una determinada acción formativa. Otras veces planifican construyendo artefactos didácticos - materiales, suministros de trabajo, ambientes - que sean capaces de estimular el aprendizaje de los participantes en los distintos procesos. Casi siempre el proyecto es co-construido con el grupo de los participantes; al menos en el sentido de tomar forma en un clima de diálogo, que permite al planificador-formador, escuchar sus necesidades y sus deseos de formación; además de explorar sus experiencias y sus horizontes de comprensión, y tenerlos en cuenta. Incluso cuando recurren a su inventario de estrategias y modelos que han acumulado en los años, los formadores diseñadores (que diseñan proyectos formativos) saben luego que diseñar un acontecimiento educativo significa siempre construir con otros algo nuevo y único.

Lo que más revelan estos estudios es que los territorios de la práctica no son lugares de simple aplicación de un saber que habita en otros espacios, ámbitos en los que, en conversación con las situaciones, se desarrolla un saber pertinente no sólo sobre los "objetivos" de la formación, sino también en orden al proceso de formación y a su propia planificación. La práctica es en definitiva el terreno en el que el pensamiento proyectual (planificador) se muestra por lo que es: pensamiento complejo, irreductible a la aplicación

de esquemas teóricos, que se convierte él mismo en una forma de conocimiento. En este sentido, los estudios basados en el análisis de las prácticas formativas y de planificación demuestran una buena convergencia con los modelos emergentes de elaboración de proyectos, que son atribuidos a paradigmas que, no por casualidad, invirtiendo precisamente la relación teoría-práctica, se orientan a pensar la planificación (el diseño de proyectos formativos), tanto como arte combinatorio y *bricolage*, como también un verdadero proceso heurístico de carácter hermenéutico y recursivo.

No por casualidad, el diseño como arte del bricolage que, en el estudio teórico de Lipari (2002, pp. 130-137), representa una de las principales lógicas de acción formativa correspondientes al paradigma postmoderno, emerge como estrategia difundida también en la exploración de las prácticas (Lipari, 2012, pp. 185-186).

En la práctica, sobre la razón técnica parece prevalecer la razón narrativa y el mismo proyecto formativo se desarrolla como una especie de relato o guion didáctico colectivo, que conecta los distintos elementos en juego y los liga entre ellos de manera que puedan asumir sentido para los sujetos implicados.

Conclusión

Podemos afirmar que, en la evolución de los modelos de elaboración de proyectos de alta densidad racional a modelos que hacen referencia a una racionalidad más limitada o crítica y hermenéutica (esta es la principal línea evolutiva, más allá de las diferentes denominaciones que se dan a los diferentes modelos, que no se sustituyen el uno al otro, pero sí se acompañan y conviven), el discurso sobre la acción de planificación, como "teoría" del diseño, tiende a acercarse cada vez más a como la construcción del proyecto se produce en la práctica, es decir, no tanto como fase puntual dentro de un proceso lineal y rígidamente predeterminado, sino como acción creativa y recursiva, coextendida a todo el proceso formativo, y como espacio intersubjetivo de investigación, orientado a liberar múltiples posibilidades - en términos de acción y transformación personal y social - de lo contrario, destinadas a permanecer invisibles e inviables.

Referencias bibliográficas

- Bárcena F., Mèlich J.C. (2009), *L'educazione come evento etico. Natalità, narrazione e ospitalità*, LAS, Roma.
- Boutinet J.P. (1986), *Le concept de projet et ses niveaux d'appréhension*, in "Éducation permanente", n. 86.
- Boutinet J.P. (1990), *L'anthropologie du projet*, PUF, Paris.
- Damiano E. (2006), *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia.
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1967), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dick W., Carey L., Carey J.O. (2002), *The systematic design of instruction* (V ed.), HarperCollins College Publishers, New York.
- Gagné R.M. (1965), *The conditions of learning*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Isfol (1983), *Progettazione formativa: teoria e metodologia*, Isfol, Roma.
- Jarvis P. (2009), *Learning to be a Person in Society*, Routledge, London - New York.
- Lipari D. (1987), *Idee e modelli di progettazione nei processi formative*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Lipari D. (1995), *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Lipari D. (2002), *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano.
- Lipari D. (2012), *Formatori. Etnografia di un arcipelago professionale*, FrancoAngeli, Milano.

- Kupritz V.W. (2002), *The relative impact of workplace design on training transfer*, in "Human Resource Development Quarterly", n. 13/4.
- Mager R.F. (1972), *Gli obiettivi didattici*, Giunti & Lisciani, Firenze-Teramo.
- Meirieu P. (1995), *La pédagogie entre le faire et le dire*, ESF, Paris.
- Moon J. (2004), *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*, Routledge, London.
- Passuello L. (2006), "Formazione e progettualità", in Agosti A. (a cargo de), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, FrancoAngeli, Milano.
- Pastore S. (2012), *Lavoro e apprendimento. Intersezioni didattiche*, Guerini e Associati, Milano.
- Pellerey M. (1999), *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma.
- Ranieri M. (2005), *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Erickson, Gardolo (TN).
- Quaglino G.P. (2011), *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Tacconi G. (2009), *Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale in lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano*, in "Rassegna CNOS", n. 25/2.
- Tacconi G. (2011), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale*, Franco Angeli, Milano.
- Tyler R.W. (1949), *Basic principles of curriculum and instruction*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Visser-Voerman I., Gustafson K.L. (2004), *Paradigms in the theory and practice of education and training design*, in "Educational Technology Research and Development", n. 52/2.