

Dinamiche-didattiche laboratoriali e spazi educativi. Logiche comunicative e assetti relazionali degli educatori in formazione¹

Massimiliano Stramaglia², Rosita Deluigi³, Laura Fedeli⁴

Abstract

La formazione degli educatori socio-pedagogici è in continuo rinnovamento e dialogo con i luoghi della crescita personale e relazionale in cui costoro vivono e operano. Dalla famiglia agli spazi educativi, i soggetti in formazione hanno cura della propria prospettiva professionale, grazie all'attivazione di dinamiche democratiche e partecipative che li vedono muoversi in équipe e rivolgersi a contesti complessi e comunitari. In questa sede, al fine di cogliere e valorizzare la logica trasformativa della Pedagogia, è illustrata un'esperienza formativa realizzata con gli studenti del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, ponendo in evidenza le dinamiche comunicative e gli assetti relazionali generati all'interno dei piccoli gruppi di lavoro. L'analisi consente di focalizzare il peso delle scelte didattiche effettuate per la conduzione dell'esperienza, attraverso riflessioni pedagogiche sui significati emersi, valorizzando i vissuti e le percezioni degli studenti, in chiave progettuale, a partire dall'ascolto dei loro *feedback*.

Parole chiave: didattiche laboratoriali, posture cooperative, strategie comunicative, relazioni dinamiche, équipe professionali.

Abstract

Training of socio-pedagogical educators is being continuously renewed and open to dialogue with personal and relational spaces they live in. From family to educational settings, students take care of their own professional expectations, thanks to the activation

¹L'articolo è espressione di una sinergica condivisione da parte dei tre Autori; tuttavia, per quanto riguarda le responsabilità individuali nella redazione, i paragrafi sono così attribuiti: Massimiliano Stramaglia, par. 1, 2, e *Conclusioni*; Rosita Deluigi, par. 3, 4; Laura Fedeli, par. 5, e sottopar. 5.1, 5.2 (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura degli Autori, N.d.R.*).

²Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata.

³Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata.

⁴Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Macerata.

of democratic and participatory dynamics, which make them work in teams and address community complex contexts. In order to comprehend and underline the transformative value of Pedagogy, the paper shows a training experience, run with students of the Degree Course in Education Science, in which communication and relational dynamics within small group are highlighted. The analysis, which focuses on the impact of the didactical strategies selected for the development of the above mentioned experience, is run through pedagogical reflections on the emerged meanings and by valorising students' expertise and perceptions, with a design-perspective, starting from the collection of their own feedback.

Keywords: lab-teaching, cooperative approaches, communication strategies, dynamic relationships, professional team.

1. Per una definizione di "attività laboratoriale"

In ambito pedagogico e didattico, l'importanza del laboratorio come luogo di connessione fra teoria e pratica è divenuta, negli ultimi anni, sempre più manifesta. Ciò è dovuto, da una parte, alla necessità di un ancoraggio maggiormente stringente fra contenuti disciplinari, formazione alla professionalità e indice di gradimento espresso dallo studente (si constati, a titolo esemplificativo, il valore progettuale delle Schede SUA-CdS dei singoli Corsi di Studio⁵); dall'altra, al bisogno di un radicamento cospicuo dei molteplici luoghi dell'educare ai risultati conseguiti dai differenti saperi che compongono le Scienze dell'educazione. Si transita, per siffatta via, dal tema dell'aggiornamento continuo a quello dell'educazione permanente, sino agli emendamenti della Legge di Bilancio del dicembre 2017, entrata in vigore nel 2018⁶, che hanno portato al riconoscimento delle figure dell'educatore e del pedagogista sulla base di una solida e certificata preparazione teorica.

Se, al proposito, si considera l'etimologia stessa della parola *laboratorio*, ciò che viene realizzandosi nell'ambito di questa attività si disvelerà quale avente a che fare con il concetto di *labor: fatica*; lemma, questo, che richiama il saper svolgere un mestiere in virtù di un sapere: saper fare, saper essere e sapersi relazionare, di stampo *artistico* (Bauman,

⁵La Scheda Unica Annuale di un Corso di Studio (SUA-CdS) è redatta con cadenza annuale dal presidente del Corso o da un suo delegato, al fine di riflettere sull'offerta formativa, gli obiettivi, i risultati conseguiti e conseguibili da parte del Corso di Laurea, pure nei termini della qualità del rapporto con gli *stakeholders* e dello stato occupazionale effettivo dei laureati.

⁶Per tutti i dettagli si rimanda ai *Riferimenti normativi*, N.d.R.

2008, trad. it. 2010⁵), di fattura artigianale (Stramaglia, 2016, cfr. in particolare pp. 9-13) e, per questo, *originari*: ossia, generantisi in seno alla propria «bottega familiare» (Corsi, 2016, *passim*). Coloro che si occupano di educazione possono, appunto per questo motivo, formarsi almeno intorno a due nodi *fattuali*, di rilievo, o *materici*, che hanno a che fare con lo “stare-in-famiglia”: il vissuto affettivo e educativo, e la dimensione relazionale.

In merito al primo snodo, la famiglia è realtà educante per antonomasia, ove si apprendono i valori della reciprocità, della comunanza e dell'appartenenza e si esperiscono le conflittualità, le tensioni e le disarmonie che caratterizzano ogni contesto organizzato. All'interno della famiglia, «le capacità del singolo, e quindi la sua personalità irripetibile, sono fondamentali, ma devono contribuire alla riuscita di un risultato comune» (Andreoli, 2008, p. 5). In altri termini, la famiglia è una delle prime *comunità di pratiche* (Wenger, 1998, trad. it. 2006; Bracci, 2012) per la persona umana: mediante l'agire genitoriale, il figlio impara sia la *teoria* (piano assiologico-morale) che la *pratica* (piano etico-sociale). Fra i più importanti insegnamenti della famiglia, l'educando impara ad avere amor proprio: il genitore “con-vince” (vince *con*) il figlio che lui «non [è] *da meno* degli altri, e forse [...] nemmeno *più* degli altri, ma anche quando [dovesse] sentirsi da meno, [...] [è] sempre, e comunque, *alla pari* degli altri» (Stramaglia, 2009, pp. 252-253); comprende che talune relazioni hanno da essere asimmetriche, come quelle fra padre e figlio o fra madre e figlio – prima esperienza del comportamento di ruolo: saper stare-al-mondo e saper essere-in-relazione; capisce che non vi è rapporto che sia privo di ambivalenze e, di conseguenza, conosce il *so-stare* in conflitto senza per questo fissarvisi (Moscato, 2020); elabora un'immagine di sé come persona degna o indegna. La famiglia, in codesto frangente, può essere “buona o cattiva maestra”, poiché

la formazione della prole è da intendersi opera congiunta del padre e della madre, ognuno dei quali vi partecipa con le sue caratteristiche. I buoni risultati sono frutto dell'impegno di entrambi; ciascuno se li potrà godere in funzione del lungo lavoro svolto [*il labor è qui concepibile come processo* in fieri, ossia laboratorio, N.d.A.]; dei tratti di cui dispone; della riconoscenza che i figli, presto o tardi, sapranno esprimere, ricambiando ciò che avranno [*nel bene e nel male*, N.d.A.] ricevuto (Galli, 2002, p. 48).

Infine, il figlio acquisisce un registro comunicativo che fa leva sul grado percepito di intimità domestica e, attraverso il percorso di crescita,

intuisce come dosare il parlare e il fare a seconda dello specifico contesto, della sua identità e struttura di personalità – confine fra sé e ciò che non è sé; condotta educata; livelli di autenticità calibrati; capacità di uscire dalla compiacenza civile (dalle “buone maniere” e dal compromesso) «quando la posta in gioco diventa cruciale» (Winnicott, 1960, trad. it. 2004, p. 190): allorché, nel bel mezzo dell'*in-essere*, dell'*esser-ci* o dell'essere in situazione, ne vada del proprio *essere* (dell'idea di sé). La famiglia è così concepibile quale *laboratorio* che interseca, nella teoria e nella pratica, generi, generazioni e, talora, culture (Portera, 2004, cfr. in particolare p. 229).

In ordine al secondo snodo (la relazione), è forse proficuo soffermarsi sull'azione “contenitiva” del laboratorio, il cui assetto relazionale chiama in causa la pedagogia dei legami, degli attaccamenti e degli affetti.

2. *Il contenimento relazionale: “sentirsi a casa”⁷*

L'idea di “casa” può aprire a “tracciati” pedagogicamente rilevanti in seno a taluni concetti-chiave, uno dei quali potrebbe darsi nella traduzione della casa quale “contenitore”. La casa, in una siffatta accezione, diviene una sorta di prolungamento del *sé corporeo* (con continui rimandi al processo primario di incorporazione) di chi la abita. “La mia casa mi rispecchia”; “qui mi sento a casa”; “da quando lei non c'è, questa non è più casa”: sono tutte affermazioni che testimoniano il pieno coinvolgimento emotivo che investe i luoghi *abitati*, i quali sono, al contempo, *abituati* (Iori, 1996, p. 177) e forieri di relazione. La percezione del nostro corpo è sempre mediata da un impatto relazionale: dalla madre che contiene all'altro/a che, evolutivamente, conferma/disconferma l'altrui *essere*. Noi, infatti, non *abbiamo* un corpo, ma *siamo* un corpo: privi di un contenitore, ci sentiamo deprivati del contenuto.

Alla stessa stregua, la casa prescelta o abitata per necessità è “accomodata” materialmente (o maternamente) a colui/coloro che se ne prenderanno cura, e la materia-casa, nel suo porsi quale ambito o contesto, esige *fatica*: appunto, *labor*. Nel curare o trascurare gli ambienti domestici, diamo forma al reale rispettando le nostre personali inclinazioni,

⁷ I parr. 2 e 6 sono l'esito di una condivisione, da parte dello Scrivente, avvenuta nell'ambito di un Gruppo di studio della Società Italiana di Pedagogia (Siped) dedicato al rapporto fra educazione e affetti (2015). Si tratta di contenuti mai dati alle stampe.

il clima relazionale interno e ciò che *siamo* (per-sone: *esseri-per*). Ci si affeziona a una casa perché le sue pareti hanno protetto (custodito), per lungo tempo, il nostro essere. In questa prospettiva, la totale assenza dei rituali tipici di una *casalinghità vissuta* (dis-impegno) coincidono con una graduale perdita d'essere, che si traduce nel percepire la casa come luogo di transizione e nel cercare il personale *ubi consistam* altrove.

Lungo questo sentiero, un secondo concetto-chiave potrebbe individuarsi nella casa quale crocevia di tempi e di spazi vissuti ed esistenti. La casa natale, ad esempio, conserva nel tempo-spazio della memoria una connotazione positiva, al di là delle caratteristiche strutturali ed emozionali che a essa erano legate (Costa, 2012, cfr. in particolare p. 38). La casa paterna o materna diviene archetipo di stanzialità a partire dalla quale *costruire il proprio abitare = dare corpo all'essere = «progettare il futuro»* (Iori, 1996, p. 198). Il tempo che scorre e produce cambiamenti, come pure la mobilità geografica (la de-spazializzazione), ritrovano, nell'*avere casa*, la madre che accoglie (il sostare e il soggiornare), il permanere nel mutamento.

Un terzo concetto-chiave consiste nell'imprescindibile valore dell'*agibilità educativa* della casa, troppo spesso trascurata. Una casa educativamente orientata non può non tenere conto dei vari ed eventuali «problemi prossemici» (Gennari, 1997, p. 51) – la *separatessa* delle stanze dei figli in fase adolescenziale, come la necessità che ogni singolo componente del nucleo familiare abbia uno spazio nel quale riconoscersi, oppure il rischio che la casa del *single* divenga “deserto domestico” ecc.); del bisogno, accanto all'estetica residenziale postmoderna, della *naturalità* degli arredi (Iori, 1996, cfr. in particolare p. 180); dell'urgenza di cogliere, e di non dare per scontato, il *poetico* insito nelle “cose di casa”: l'«andirivieni di vissuti, di voci che vi abitano, di rumori, di emozioni» che fanno dell'essere *compresenza* (ivi, p. 176). Il “contenitore laboratoriale”, metaforicamente inteso, diviene dunque spazio-tempo affettivo, riconoscitivo, e identizzante.

3. Logiche laboratoriali e riflessività cooperativa: tracce di un'esperienza formativa

Rilevata e condivisa l'importanza delle dinamiche laboratoriali, dalla dimensione dei vissuti affettivi alla sperimentazione di interazioni e di logiche relazionali, intendiamo ora focalizzarci su un'esperienza formativa specifica, mettendo in evidenza alcune traiettorie trasformative di apprendimento.

Durante l'a.a. 2019-2020, gli studenti della Classe delle Lauree L-19 dell'Università di Macerata hanno preso parte a numerosi progetti volti a supportare le loro scelte formative, a orientarli nel percorso accademico e a metterli in contatto con i professionisti e con le diverse culture organizzative del settore, in modo da acquisire maggiore consapevolezza del proprio sé in formazione, anche in chiave professionale.

In queste pagine è analizzata un'azione che ha coinvolto congiuntamente studenti del I e del III anno in un'iniziativa che ha interconnesso due Progetti nazionali a cui il Corso ha aderito. All'interno del Progetto SUPER – Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale (finanziato dal MIUR sulla linea POT – Piani per l'Orientamento e il Tutorato)⁸, abbiamo attivato un seminario-laboratorio relativo al Progetto TECO-D/Pedagogia (TEst sulle Competenze, promosso dall'ANVUR)⁹.

L'intento era far riflettere consisti di diverse annualità sull'offerta formativa, a partire dai contenuti *core* del Corso di Laurea, delineati dal Gruppo nazionale TECO-D (Federighi, 2018; Torlone, 2018). Gli studenti che hanno partecipato alla somministrazione del test TECO-D hanno preso parte a un seminario-laboratorio in cui si sono confrontati con il *framework* del Progetto stesso, esplicitando riflessioni, aspettative e prospettive, in riferimento al percorso formativo e al futuro professionale. Partendo dai Descrittori di Dublino (Anvur, 2017), i partecipanti, suddivisi in piccoli gruppi di tre/cinque persone, hanno lavorato congiuntamente per produrre un lavoro di sintesi che rappresentasse le idee emerse.

Confrontarsi su competenze e conoscenze disciplinari e trasversali ha significato, per gli studenti del I anno, tracciare un'ipotesi delle aspettative nei confronti del Corso di Laurea e della vita professionale, mentre gli studenti del III anno hanno effettuato un bilancio di fine percorso,

⁸ Il Progetto, coordinato dall'Università di Siena sotto la responsabilità scientifica della prof.ssa Loretta Fabbri, intende promuovere processi sinergici tra diverse forme di saperi nei contesti educativi, formativi e di lavoro per creare spazi di apprendimento che consentano agli studenti dei CdL in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19) di conoscere diverse identità professionali, orientandosi consapevolmente verso il mondo del lavoro.

⁹ Il Progetto TECO-D/Pedagogia è parte del Progetto TECO (TEst sulle Competenze) promosso dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). TECO-D/Pedagogia, diretto dal Prof. Paolo Federighi dell'Università di Firenze, nasce con l'obiettivo di «costruire indicatori che riflettano le competenze acquisite dagli studenti universitari del I e III anno delle lauree triennali» (ANVUR, 2017, p. 5).

esplicitando le aree essenziali della formazione e della professione educativa ed evidenziando alcuni elementi deficitari.

Il seminario-laboratorio è stato progettato per fornire agli studenti uno spazio di apprendimento cooperativo (Johnson, Johnson, Holubec, 1994, trad. it. 1996; Sharan, Sharan, 1992, trad. it. 1998; Cohen, 1994, trad. it. 1999) che li facesse incontrare e riflettere in modo più consapevole sul percorso formativo scelto e sui profili professionali legati all'eterogeneità dei servizi in cui gli educatori si trovano a operare (Iori, 2018). In tal senso, abbiamo chiesto ai ragazzi di ragionare criticamente sulla trasversalità di alcune competenze e sulla specificità delle aree maggiormente professionalizzanti. Complessivamente, abbiamo organizzato 33 piccoli gruppi eterogenei di tre/cinque soggetti, composti da studenti del I e del III anno, con il supporto di cinque tutor SUPER: ovvero, studentesse della Classe delle Lauree LM-85 che hanno svolto un ruolo di mediazione volto a facilitare il lavoro collaborativo. Dopo una breve presentazione dello scopo dell'attività e dei Descrittori di Dublino, i gruppi hanno lavorato organizzandosi autonomamente, discutendo e producendo materiali di sintesi e di rilancio, utili anche per la progettazione del CdL e delle modalità didattiche.

In questa sede, rispetto all'analisi dell'esperienza, ci focalizziamo in particolare sulle relazioni che si sono instaurate nei piccoli gruppi, sulle dinamiche comunicative che hanno preso forma e, trasversalmente, sui processi creativi attivati. Gli esiti presentati derivano da fonti qualitative che hanno permesso alle ricercatrici coinvolte di raccogliere dati e informazioni attraverso l'osservazione partecipata, la somministrazione di questionari, l'analisi degli artefatti prodotti dagli studenti e la raccolta dei *feedback* delle tutor SUPER.

4. *Dinamiche di gruppo e relazioni "collaterali"*

La progettazione di questo intervento formativo ha richiesto un lavoro dialogico tra docenti e tutor, in una dimensione di *équipe* che, collegialmente, si è interrogata sui contenuti proposti. Tale modello ha orientato la realizzazione del laboratorio con gli studenti, facilitando interdipendenze significative, fondate sull'ascolto attento, sulla responsabilità condivisa, sull'interazione diretta e sulla condivisione dei propri saperi e delle proprie incertezze. I piccoli gruppi hanno sperimentato, seppur in un lasso di tempo limitato, alcune funzioni dell'*équipe* educativa che dialoga, discute e prende in considerazione posizioni differenti,

restando orientata al compito e al raggiungimento degli obiettivi concertati (Milani, 2013).

Il piccolo gruppo è diventato un luogo significativo di scambi che hanno promosso l'interazione su più livelli: da quella formale, orientata al compito, a quella interpersonale, creata attraverso un clima di condivisione tra più persone disponibili alla discussione. L'apprendimento tra pari e l'apprendimento nell'esperienza (Mortari, 2003) hanno permesso agli studenti di supportarsi e di accogliersi reciprocamente, come si può evincere dai loro stessi *feedback*. L'eterogeneità del gruppo, da sempre elemento "sfidante" in ambito educativo, è divenuta risorsa interessante da promuovere e da valorizzare come esperienza appresa, in quanto condotta personalmente e, in prospettiva, come elemento replicabile nei contesti sociali di formazione e di lavoro.

Le competenze trasversali hanno costituito la trama a sostegno del seminario-laboratorio, permettendo ai destinatari di sperimentarsi nella cooperazione in uno spazio partecipativo e generativo. Gli studenti hanno fatto esperienza di quel "Noi-Educativo" (Milani, 2013) che caratterizza le *équipe* professionali e che è un elemento irrinunciabile per la qualità del lavoro stesso. Interrogarsi sugli obiettivi formativi e sui contenuti del proprio percorso di studi ha richiesto ai partecipanti di analizzare i saperi, le conoscenze e le competenze irrinunciabili per tratteggiare il profilo di un educatore socio-pedagogico, articolando diverse rappresentazioni di un'identità professionale complessa, non sempre così riconoscibile e riconosciuta.

La responsabilità individuale per il raggiungimento di scopi comuni, l'essere portatori delle proprie idee all'interno di un gruppo che ascolta e rilancia dei *feedback*, la possibilità di conoscere altri soggetti che hanno compiuto la stessa scelta formativa hanno creato diversi movimenti relazionali, su cui intendiamo soffermarci. Questo consente di rilanciare alcuni snodi significativi dell'esperienza, valorizzando la funzione di orientamento dell'iniziativa in vista della prefigurazione professionale degli studenti.

Data la multiformità degli scenari lavorativi per gli educatori socio-pedagogici, è importante conoscere la propria identità professionale e gli elementi che la caratterizzano per aver cura dell'esperienza educativa e degli stili relazionali tesi alla promozione del cambiamento, sviluppando orientamenti pedagogici e approcci educativi che sappiano interagire con le peculiarità, le sfide e le imprevedibilità dei contesti (Palmieri, 2018). Per quanto riguarda *le relazioni tra pari*, le osservazioni realizzate durante l'esperienza dai docenti e dalle tutor hanno rilevato dinamiche

cooperative e coinvolgimento attivo degli studenti che, in molti casi, hanno approfondito la discussione su un termine e sui suoi possibili collegamenti interdisciplinari. Pari nell'essere sì tutti soggetti in-formazione, ma con diverse esperienze (date le differenti annualità coinvolte), i ragazzi hanno attuato dinamiche proattive di chiarimento, di esplicitazione di concetti, di dialoghi aperti su alcuni dubbi (anche rivolgendosi alle tutor), cercando di costruire significati comuni in cui riconoscersi, per giungere a una definizione chiara per tutti i membri del gruppo.

Vi sono state occasioni in cui i riferimenti a casi esemplificativi, a esperienze, a percorsi vissuti dai singoli hanno facilitato l'ulteriore ridefinizione di quanto discusso. A tal proposito, riportiamo alcune riflessioni degli studenti, raccolte nel questionario qualitativo somministrato al termine dell'esperienza, per recepire i *feedback* dei partecipanti e per individuare nuove aree di progettazione didattico-educativa:

questo lavoro di gruppo mi ha permesso di rapportarmi molto bene con ragazze del I [anno] che hanno appena iniziato il loro percorso. Ho avuto la possibilità di confrontarmi con loro, sapere le loro opinioni, cosa si aspettano da questo Corso di Studi, mi sono sembrate delle ragazze disponibili. Come le ragazze, anche la tutor è stata una persona disponibile a dare indicazioni per aiutarci (Studente del III anno).

Il lavoro di gruppo è stato molto utile e mi ha permesso di condividere idee e ragionamenti con persone che hanno i miei stessi obiettivi. Credo che, per fare un lavoro come quello che ci è stato richiesto, collaborare sia fondamentale. Ho trovato, inoltre, molto produttivo creare un gruppo di studenti del I anno insieme a una studentessa del III anno. Abbiamo così potuto confrontare le nostre aspettative con concetti e competenze che lei ha già acquisito nel corso degli anni (Studente del I anno).

Le docenti hanno facilitato lo svolgimento dei lavori di gruppo assumendo un ruolo marginale rispetto alla gestione delle dinamiche. La funzione di coordinamento e le logiche organizzative sono state supportate dalle tutor, lasciando libertà di auto-organizzazione ai presenti. Abbiamo osservato una *postura cooperativa* per cui ogni soggetto ha condiviso idee e risorse (anche per la realizzazione dell'artefatto conclusivo), mettendo a disposizione del gruppo le proprie capacità e bilanciando la gestione di potere in modo democratico (Woods, 2005). Essendo i gruppi eterogenei, abbiamo chiesto agli studenti del III anno di condurre e supportare la discussione, data la maggiore esperienza universitaria e, anche in questo senso, gli studenti si sono scoperti reciprocamente capaci e,



Fig. 1 – Dinamiche e posture collaborative in piccolo gruppo

parimenti, “deficitari”, lasciando ampi margini di scambio e di revisione interna. La capacità di cooperare si è riscontrata anche nei “gesti” dello stare in gruppo, nel rispetto nei turni di parola, nell’impegno condiviso e nella presenza “non accessoria” di ogni soggetto (Fig. 1).

È stato molto piacevole lavorare in gruppo, perché si è creata subito una situazione di intesa e collaborazione nonostante non conoscessi le tre ragazze del I anno. Ognuno di noi ha messo a disposizione del gruppo le proprie capacità e conoscenze e sono rimasto piacevolmente impressionato dalla capacità di lavorare in gruppo e condividere le proprie idee con delle ragazze del I anno (Studente del III anno).

All’interno del mio gruppo c’è stato subito un legame. Tutti abbiamo esposto delle idee e messe per iscritto: nessuno si sentiva superiore degli altri, ognuno aiutava l’altro. Nel momento in cui dovevamo definire il tutto, ci siamo divisi i compiti: due facevano il disegno e due capivano come scrivere le idee esposte all’inizio in maniera corretta (Studente del I anno).

Tutti i gruppi hanno sviluppato *creativamente* il proprio pensiero, in un processo di esplicitazione individuale, condivisione collettiva, sintesi e restituzione in cui il linguaggio scientifico-disciplinare e le dinamiche relazionali, che andavano crescendo nel tempo a disposizione, hanno trovato un equilibrio. Le modalità di abitare gli spazi delle aule e di interagire con i materiali sono via via cambiate, alimentando le interazioni; inoltre, la creazione di un clima disteso tra pari ha consentito un confronto in cui è stato lasciato spazio all’errore.

In tal senso, si ribadisce l’importanza di educare all’incertezza e nell’incertezza, dando spazio all’errare, in un processo di conoscenza composito e articolato (Morin, 1999a, trad. it. 2000; 1999b, trad. it.



Fig. 2 – Connessioni creative

2001). Ciò avviene più liberamente tra pari e se non sottoposti a giudizio valutativo; ed ecco, nuovamente, l'importanza della relazione di gruppo, della squadra di lavoro che si assume il rischio di cambiare, di divergere, di aprirsi alla novità come elemento inevitabile e irrinunciabile dell'educazione. In questo caso, sottolineiamo anche l'*ars combinatoria* della creatività (Eco, 2004), in riferimento alla capacità di combinare diversi elementi che già esistono in maniera inedita (Fig. 2). Gli studenti, infatti, hanno dialogato collettivamente con materiali insoliti e con sistemi di significato complessi che riguardano il loro futuro.

La mia impressione è stata positiva, sono riuscita ad interagire con il gruppo, anche se non ero a conoscenza di alcuni termini adeguati, ma la ragazza del III anno è riuscita a comprendere i concetti e a dare una terminologia giusta a questi. [...] In alcuni momenti, il confronto è stato acceso, ma costruttivo per il lavoro (Studente del I anno).

Il lavoro di gruppo si è svolto in maniera abbastanza fluida. Dopo un po' di incertezza iniziale dovuta alla poca conoscenza tra le parti, ci siamo aperte, partendo dalla nostra persona, dal percorso che abbiamo deciso di intraprendere e dalle aspettative nei confronti del futuro. Ognuna con il proprio bagaglio culturale ed esperienziale ha contribuito alla realizzazione di un prodotto trasversale che

comprendeva pensieri, riflessioni e competenze di ciascuna. Nello specifico, anche il materiale a disposizione ci ha aiutato a relazionarci, interrogandoci su come proporre in maniera grafica il nostro progetto e come – accogliendo la visuale di ogni membro – potesse avere un respiro di gruppo [...] (Studente del III anno).

Infine, ci soffermiamo sulle relazioni “collaterali” che si sono generate tra i partecipanti. Le dinamiche di lavoro e di orientamento al compito si sono svolte in un clima propositivo e in un arco di tempo adeguato al raggiungimento degli obiettivi previsti. I partecipanti sono entrati in sintonia, avviando modalità di comunicazione informali, scambiandosi i contatti e creando una rete trasversale, dalle matricole del I anno ai laureandi del III, includendo le tutor presenti come ulteriore riferimento. La bassa numerosità all’interno di ogni gruppo e l’eterogeneità di annualità coinvolte ha dato vita a dinamiche interpersonali che hanno facilitato l’ingresso degli studenti “novizi” nella vita universitaria, permettendo agli studenti del III anno di fare un “passaggio di testimone”: divenendo soggetti riflessivi e consapevoli del percorso svolto (Schön, 1983, trad. it. 1993) e non così distanti dai colleghi più giovani. Le relazioni interpersonali e le dinamiche positive e coese rappresentano un substrato importante per un’*équipe* educativa efficace, e questa esperienza ne ha fornito una dimostrazione.

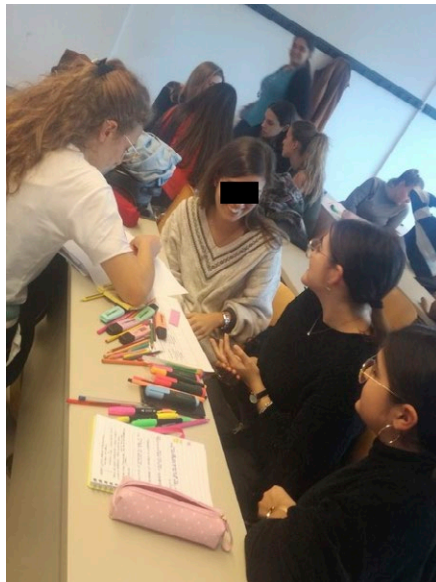


Fig. 3 – Dinamiche collaterali

Penso che il lavoro di gruppo sia servito per confrontare le nostre idee, per conoscere meglio ciò che studiamo, e sia stato utile anche per conoscere nuove persone (Studente del I anno).

Ho ritenuto valida la decisione di creare gruppi misti tra gli studenti del I anno, che hanno intrapreso da poco tale percorso, e quelli del III anno, che invece lo stanno per concludere. Tale impostazione di lavoro ha permesso di confrontarci, scambiarcì opinioni e consigli (Studente del III anno).

Ho apprezzato molto l'apertura e il metodo d'approccio utilizzato nel lavoro: è stata un'attività utile e molto piacevole. Che ha permesso scambi di idee e soprattutto ha fatto capire tutto il lavoro che c'è ancora da fare per la mia realizzazione personale (Studente del I anno).

5. *Il lavoro di gruppo come dispositivo didattico*

In didattica, il “dispositivo” è un concetto chiave che rimanda a «un plesso di fattori attivi che condizionano, indirettamente ma efficacemente, le *performances* di apprendimento degli alunni» (Damiano, 2006, p. 72). Quando il lavoro di gruppo può essere, dunque, considerato un dispositivo? È a questa domanda che si vuole rispondere nel presente paragrafo, individuando nell'esperienza laboratoriale precedentemente descritta gli elementi costitutivi e gli aspetti che, dall'analisi condotta, ne hanno mostrato l'efficacia. Si intende, quindi, riprendere il processo attivato dalle docenti con il lavoro di gruppo, ripercorrendone le modalità e le fasi, al fine di poter rivisitare tali scelte didattiche alla luce delle variabili evidenziate nella definizione di “dispositivo”. Elio Damiano parla di «un plesso di fattori attivi» (*Ibidem*), dove appare significativo il rimando al nodo, all'intreccio di elementi e al concetto di azione: una connotazione del dispositivo che, evidentemente, trova coerenza in una concezione di insegnamento-apprendimento che mobilita l'allievo attraverso un insieme di azioni e di risorse predisposte dal docente, ma che assume nel processo stesso una sua forza propria, una pluridirezionalità che «sovrastra l'insegnante medesimo» (*Ibidem*).

Tale processo è sostenuto da un'impalcatura di risorse contestuali (Calvani, 2000) che incide, indirettamente, sulle «*performances* di apprendimento» (ivi, *passim*); il dispositivo è, dunque, un apparato complesso che può influenzare l'efficacia dell'azione didattica nell'intreccio delle proprie variabili e non in maniera diretta, consequenziale o automatica. Le *performances* di apprendimento dell'allievo appaiono libere dal determinismo della causazione (Damiano, 2006).

La progettazione di un'attività di gruppo da sviluppare in classe presuppone l'allestimento di spazi e arredi idonei, di risorse e strumenti che favoriscano il lavoro collaborativo, e di modalità di sviluppo dell'attività stessa che possano sollecitare la risposta dell'allievo in direzione di un'autonomia di azione e di uno sviluppo della motivazione intrinseca ed estrinseca (Laurillard, 2012, trad. it. 2014; Maccario, 2005), proprio per consentire quella pluralità di prospettive di apprendimento che sfuggono a un controllo deterministico e riduttivo dell'azione didattica.

Il laboratorio avviato in seno al Progetto SUPER ha sollecitato il coinvolgimento degli studenti attraverso un dispositivo articolato in un'attività di gruppo che presentava le seguenti caratteristiche:

- obiettivi basati sulla *performance* (Mager, 1962, trad. it. 1982);
- modalità collaborative senza vincoli di ruoli con gruppi eterogenei;
- utilizzo di materiali e risorse atte a favorire un approccio *hands-on*;
- supporto di studenti-tutor come figure di mediazione;
- realizzazione di un *output* finale in forma di artefatto multimodale.

In un dispositivo di questo tipo, si evidenziano due dimensioni: una *comunicativa*, in cui la relazione tra i soggetti in apprendimento è mediata dal gruppo, e una *costruttiva*, di tipo trasformativo, in cui l'aspetto creativo, rafforzato dalla modalità pratica/laboratoriale, si reifica nell'artefatto conclusivo e nella multimodalità della sua rappresentazione.

5.1. *La dimensione comunicativa*

Quando si affronta il tema della comunicazione in didattica, diverse sono le variabili che possono guidare le analisi interpretative di una situazione di insegnamento-apprendimento: le varietà della lingua da un punto di vista prettamente sociolinguistico e che coinvolgono le posture del docente e dello studente; i ruoli comunicativi; gli aspetti extralinguistici.

La dimensione comunicativa che emerge dall'esperienza laboratoriale condotta attraverso il dispositivo dell'attività in piccolo gruppo consente di mettere in evidenza due livelli di analisi legati alla decostruzione dei rapporti di asimmetria (Sposetti, 2013) e dominanza (Linell, Luckmann, 1991): (1) i ruoli comunicativi; (2) gli aspetti extralinguistici (ci si riferisce, in particolare, alla *prossemica* e alla *cinesica*).

Se l'interazione nel processo di insegnamento/apprendimento presuppone necessariamente un rapporto di reciprocità (docente-discente), tale rapporto è marcato da un'asimmetria dei ruoli che si riflette anche nella

comunicazione, non solo in termini prettamente linguistici di padronanza della disciplina (dominanza *semantica* e dominanza *strategica*), ma anche di spazi e tempi per l'attivazione e la gestione dell'interazione (dominanza *quantitativa* e dominanza *interazionale*). In tali tratti di dominanza i fattori contestuali, che sono parte integrante del dispositivo didattico scelto, rivestono un ruolo rilevante. Poter predisporre dispositivi che riescano a determinare situazioni di temporanea decostruzione dei tratti di dominanza e di ricostruzione di varie occorrenze di simmetrie, tra gli attori coinvolti, può risultare produttivo in funzione di uno sviluppo delle abilità sociali/relazionali, ma anche di una maggiore co-costruzione di conoscenza tra pari.

Il lavoro in piccolo gruppo eterogeneo (tre/cinque partecipanti del I e del III anno di Corso), che prevede uno spazio proprio di lavoro e una gestione del tempo condivisa tra i membri, favorisce una comunicazione in cui i tratti di dominanza quantitativa e interazionale tendono ad azzerarsi, in quanto l'interazione è tra pari, seppur con esperienze diverse, e i turni di parola sono negoziati dal gruppo stesso. I pari occupano lo stesso spazio (Fig. 4a: gli studenti sono disposti in circolo e supervisionati dal tutor che sceglie uno spazio "altro"), e se ne appropriano (Fig. 4b: lo studente seduto sul banco assume questa postura non per dominare, ma per partecipare, non potendo posizionarsi di fronte alle colleghe).

Se analizziamo, infatti, alcune riflessioni degli studenti raccolte nel questionario al termine dell'esperienza, notiamo come ci sia un'incidenza di riferimenti espliciti a una confortevolezza nello scambio comunicativo all'interno del gruppo e a una motivazione a prenderne parte:



Fig. 4 – Due diversi gruppi di lavoro (rispettivamente, sn. a, dx. b): nella prima immagine è presente anche un tutor

durante il lavoro svolto in gruppo, sono riuscita a districarmi bene nella comunicazione con gli altri colleghi, abbiamo collaborato per realizzare un progetto che rispecchiasse le nostre competenze e conoscenze dell'ambito educativo-pedagogico. È stato interessante lavorare con chi sta per terminare il Corso di Laurea, perché ho potuto osservare le competenze che arriverò ad acquisire (Studente del I anno).

Secondo me è stato un lavoro di gruppo "formativo", in cui ciascuno di noi ha potuto parlare liberamente e paragonarsi con gli altri compagni (Studente del I anno).

Il lavorare in gruppo è stato molto interessante: innanzitutto non si è caduti nel pregiudizio "tu sei quella grande, noi siamo quelle piccole", anzi abbiamo lavorato alla pari, o meglio abbiamo messo in campo le nostre conoscenze, esperienze, e questo ci ha permesso di ascoltare e di essere ascoltati. Ci siamo molto divertite, e alla fine ci siamo anche scambiate i numeri di telefono (Studente del III anno).

Per quanto concerne la dominanza semantica e strategica, i dati analizzati (le note prese durante le osservazioni e le risposte al questionario finale) dimostrano un uso equilibrato e simmetrico della comunicazione a favore di una maggiore occorrenza della funzione *fatica* (volontà di attivazione dello scambio e mantenimento dello stesso) e della funzione *metalinguistica* (domande rivolte per chiedere spiegazioni e/o per verificare l'avvenuta comprensione) da parte dei membri del gruppo (studenti del I e del III anno di Corso):

personalmente, all'interno del mio gruppo, si è creata una bella atmosfera che ci ha portato a svolgere un lavoro originale; allo stesso tempo, è stato utile confrontarsi con una ragazza dell'ultimo anno, alla quale ho posto diverse domande sul Corso (Studente del I anno).

Per quanto riguarda le colleghe del I anno, credo sia stato stimolante un confronto con noi del III anno, in quanto loro stesse avevano molte domande sul Corso di Studi e su cosa, praticamente, avrebbero imparato durante questi anni. Ci hanno fatto molte domande e le ho trovate molto spaesate sul concetto di "educatore". Eppure, ci hanno fatto rivedere molti dei nostri presupposti quando eravamo al I anno e li abbiamo confrontati con le realtà (Studente del III anno).

Le ragazze presenti all'interno del gruppo hanno partecipato moltissimo e la cosa interessante è che ci sono stati momenti di disaccordo che hanno permesso di approfondire l'argomento di cui stavamo parlando (Studente del III anno).

Il lavoro di gruppo, inteso come dispositivo che sollecita una didattica attiva, alimenta la dimensione partecipativa della comunicazione didattica (Rivoltella, 2017) e lo fa coinvolgendo diversi livelli: linguistici ed extralinguistici.

5.2. *La dimensione costruttiva*

L'attività di gruppo richiedeva di riflettere sui contenuti *core* del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione declinati per competenze e conoscenze disciplinari e trasversali tenendo in considerazione i Descrittori di Dublino presentati dalle docenti ad apertura dell'attività laboratoriale. Il confronto tra studenti del I e del III anno doveva produrre un artefatto conclusivo che comprendesse le direzioni di discussione del gruppo e ne mostrasse le argomentazioni attraverso i modi ritenuti opportuni da ciascun gruppo.

Il lavoro non aveva vincoli, se non quello del foglio A3 su cui gli studenti hanno lavorato. L'obiettivo era lasciare spazio all'azione e alla partecipazione senza dover "costringere" la co-costruzione di contenuti e significati in modelli prestrutturati (ad es. tabelle da compilare), con una logica unica (ad es. gerarchica), né indirizzare lo studente all'uso di codici privilegiati (ad es. lingua scritta). Se la libertà di azione può ingenerare un iniziale spaesamento, l'esperienza descritta dimostra l'indubbio vantaggio di aver offerto agli studenti l'opportunità di rappresentare i propri mondi attraverso scelte che si sono avvalse di modi diversi e che, di conseguenza, offrono maggiori connotazioni espressive alla loro lettura. Ma cosa intendiamo per "modi diversi"? Gunther Kress definisce il *modo* «una risorsa semiotica per significare socialmente modellata e culturalmente data. L'immagine, lo scritto, il *layout* [...] sono esempi di modi usati in rappresentazione e comunicazione» (2010, trad. it. 2015, p. 93). Fare riferimento a più modi per significare conduce ad appropriarsi di una «visione satellitare del linguaggio» (ivi, p. 24), in cui si perde la centralità dell'uso della lingua scritta o parlata, per considerarla uno dei tanti modi possibili.

Un'altra domanda si rivela, dunque, necessaria: come può la didattica raccogliere le suggestioni di un approccio socio-semiotico e dare sfogo a rappresentazioni multimodali della conoscenza che possano soddisfare le esigenze comunicative ed espressive degli studenti? La possibilità di creare un artefatto che raccolga l'esito dell'attività svolta e dia voce al gruppo è una delle risposte possibili. L'esperienza riportata mostra non solo l'uti-

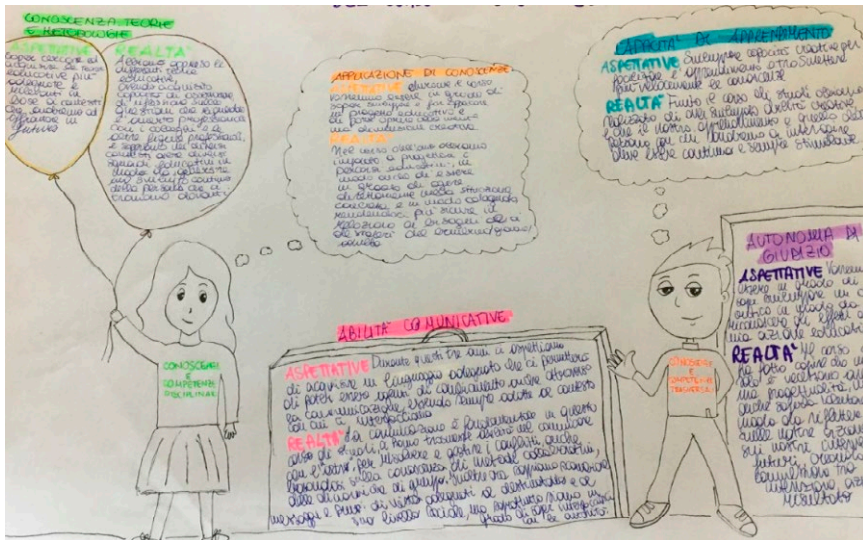


Fig. 5 – Un esempio di lavoro di gruppo nella sua interezza

lizzo di modi differenti (Fig. 5 e 6) con il ricorso a disegni, lingua scritta e gestione della sovrapposizione/intersezione tra segni grafici e lingua, ma mette in evidenza l’aspetto creativo ed emozionale legato al tentativo dello studente di formalizzare il proprio approccio con il Corso di Studi.

I lavori realizzati come consegna finale di gruppo sono riconducibili a più tipologie di artefatti: materiali, concettuali e mediatori delle attività e delle interazioni sociali (Parmigiani, 2007). Parliamo di artefatti materiali in quanto oggetti costruiti dagli studenti stessi con l’ausilio di risorse diverse, ma anche di artefatti concettuali in riferimento all’obiettivo per il quale sono stati ideati e creati, in quanto rappresentano l’elaborazione del processo di co-costruzione di significati rispetto alle competenze e alle conoscenze del Corso di Laurea.

Una connotazione aggiuntiva è, poi, quella che è possibile associare all’artefatto come oggetto mediatore perché è grazie a tali costruzioni che si reifica l’interazione nel gruppo attraverso modi condivisi che, in alcuni casi, riflettono il “mondo sociale” degli studenti; si fa riferimento, ad esempio, all’abitudine di rappresentare la realtà su più livelli, sovrapponendo elementi: ciò che nei *social networks* è realizzato con la tecnica dello *sticker* è riproposto, in molti dei lavori consegnati, con l’uso del *post-it* (Fig. 6).

Ed è proprio in questa ultima funzione, quella di mediazione, che si esplicita la valenza emozionale insita nell’artefatto stesso: l’artefatto cata-

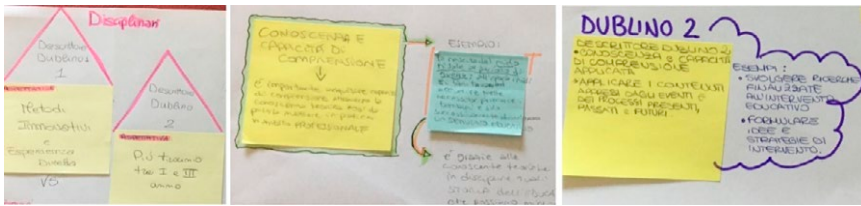


Fig. 6 – Esempi tratti da tre diversi lavori in cui il *post-it* è stato usato in maniera preponderante

lizza, nelle scelte negoziate di usare determinati colori, caratteri, simboli, disposizioni nello spazio, la portata dei vissuti in termini di esperienze, aspettative, speranze legate al Corso di Studi e ai suoi esiti futuri.

Conclusioni. Per una Pedagogia e un'educazione laboratoriali

La Pedagogia che si auspica per il futuro, a questo punto, non può che essere una *scienza incarnata*. In altri termini, il sapere della Pedagogia ha da evolversi tridimensionalmente, operando il passaggio dalla definizione di teoria *con* e *per* la pratica a quella di conoscenza operante, secondo una logica trasformativa.

Lo scenario che si spera di schiudere tratteggia una pedagogia dello *sguardo*: un saper vedere che si traduca in comportamenti etico-riflessivi, co-educandosi a *percepire* per educare a *percepirsi*. Il pedagogista, in consonanza con suddetta chiave di lettura, non è solo uno studioso di Scienze dell'educazione, ma un *autobiografo* che promuove, per il tramite della presa di coscienza dei propri vissuti formativi, la migliore educazione possibile per le generazioni a venire.

Generalmente, infatti, la condivisione dei vissuti viene relegata allo statuto di conversazione “privata” e, pertanto, costretta entro gli angusti confini dei momenti informali o degli scambi episodici. Se, invece, il benessere emotivo è parte integrante e condizione necessaria della stessa prestazione professionale, allora appare improrogabile l'esigenza di disporre di spazi di condivisione (anche formalmente riconosciuti) entro i quali confrontarsi e magari essere aiutati a decodificare significati e generare trasformazioni (Bruzzone, 2010, p. 37).

Se Maria Grazia Riva propone «di creare, come donne pedagogiste, dei “laboratori riflessivi” che ci vedano raccolte nel problematizzare, in prima persona, le nostre storie identitarie e transgenerazionali come pe-

dagogiste» (2011, p. 93), appare utile suggerire un arricchimento dello statuto epistemologico della pedagogia (della formazione degli educatori), annettendovi l'attribuzione di *laboratorio permanente*, che si proponga i fini di chiarificare gli impliciti educativi soggiacenti a ogni biografia personale e professionale; favorire, da parte di tutti e di ciascuno, l'esercizio del «senso sospeso» (Mancino, 2014, p. 179) per «resistere alla tentazione di interpretare, di ricorrere a un senso forte di lettura dell'altro» (*Ibidem*); liberare, per quanto possibile, gli intenti euristici da potenziali ombre ermeneutiche mediante il mutuo rinforzo fra teoria e pratica.

La ricerca pedagogica, per siffatta via, si gioverebbe di un processo triplice di *umanizzazione* (in risposta a bisogni specificamente umani) dei pedagogisti e dei protagonisti dei contesti educativi; di *creazione del senso di comunità* (una comunità non soltanto scientifica, ma propriamente umana e per una società finalmente umana) (Corsi, 2003, cfr. in particolare pp. 94-97); infine, di *incarnazione* – nel senso di dare corpo ai saperi, giacché è «il corpo che sente le idee» (Mancino, 2014, p. 178) e queste ultime non hanno ragione di essere se non nella loro traduzione concreta, o materiale.

La Pedagogia può dunque divenire una scienza ad *opera* di persone per l'*educabilità* delle persone e, lungo questo tragitto, inquieta (Cambi, 2011), in movimento (Pinto Minerva, 2013), e relazionale (Clarizia, 2013). In una sola parola: laboratoriale.

Riferimenti bibliografici

- Andreoli V. (2008): *Lettera alla tua famiglia*. Milano: BUR.
- Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) (2017): *Linee di lavoro per la Definizione dei saperi minimi (TECO-D)*. Roma: ANVUR (su TECO-D/Pedagogia si rimanda altresì ai seguenti indirizzi e relativi documenti accessibili *online*: <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf>; data di ultima consultazione: 5.11.20; https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/03/Delibera12_01_17_2018-Costituzione-GdL-TECO-D-Pedagogia-signed-signed.pdf; data di ultima consultazione: 5.11.20).
- Baumgarten Z. (2008): *L'arte della vita*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2010⁵.
- Bracci F. (2012): *La famiglia come comunità di apprendimento. Saperi genitoriali e pratiche educative*. Terlizzi (Ba): Insieme.
- Bruzzone D. (2010): *L'operatore sociale come professionista riflessivo*. In V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone, E. Musi: *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*. Milano: FrancoAngeli, pp. 34-42.

- Calvani A. (2000): *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2011): *L'inquietudine della ricerca. Bilanci e frontiere di un itinerario pedagogico*. Palermo: Fondazione Nazionale "Vito-Fazio-Allmayer".
- Clarizia L. (2013): *La relazione. Alla radice dell'educativo. All'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Cohen E.G. (1994): *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trad. it. Trento: Erickson, 1999.
- Corsi M. (2003): *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Corsi M. (2016): *La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. (2012): Mollo tutto e vado a vivere a... *Psicologia contemporanea*, n. 229, pp. 36-40.
- Damiano E. (2006): *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Eco U. (2004): *Combinatoria della creatività*. Conferenza tenuta a Firenze per la Nobel Foundation, 15 Settembre 2004.
- Federighi P. (2018): I contenuti *core* per la formazione universitaria dei professionisti dell'educazione e della formazione. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 19-36.
- Galli N. (2002): *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gennari M. (1997): *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando Editore.
- Iori V. (1996): *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Iori V. (a cura di) (2018): *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Johnson D., Johnson R., Holubec E. (1994): *Apprendimento cooperativo in classe*. Trad. it. Trento: Erickson, 1996.
- Kress G. (2010): *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*. Trad. it. Bari: Progedit, 2015.
- Laurillard D. (2012): *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 2014.
- Linell P., Lukmann T. (1991): *Asymetries in Dialogue: Some Conceptual Preliminaries*. In I. Marlová, K. Foppa (eds.): *Asymetries in Dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf, pp. 1-20.
- Maccario D. (2005): *Le nuove professioni educative. La didattica nei servizi socio-culturali e assistenziali*. Roma: Carocci.
- Mager R.F. (1962): *Gli obiettivi didattici*. Trad. it. Teramo: Lisciani & Giunti, 1982.
- Mancino E. (2014): *A perdita d'occhio. Riposare lo sguardo per una pedagogia del senso sospeso*. Milano: Mursia.

- Milani L. (2013): *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*. Torino: SEI.
- Morin E. (1999a): *Una testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- Morin E. (1999b): *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- Mortari L. (2003): *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.
- Moscato M.T. (2020): *Pedagogia del conflitto coniugale. Percorsi di genitori e figli tra crisi e risorse*. Venezia: Marcianum Press.
- Palmieri C. (2018): *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Parmigiani D. (2017): *Dispositivi, ambienti, artefatti*. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di): *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola, pp. 231-246.
- Pinto Minerva F. (2013): *La pedagogia. Scienza dialogica e in movimento*. In I. Loiodice (a cura di): *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Progedit: Bari, pp. 1-12.
- Portera A. (2004): *Educazione interculturale in famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Riva M.G. (2011): *Madri e figlie: costruzione dell'identità e dimensione transgenerazionale*. In S. Olivieri, I. Biemmi (a cura di): *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Milano: Guerini, pp. 77-94.
- Rivoltella P.C. (2017): *La comunicazione e le relazioni didattiche*. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di): *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola, pp. 71-86.
- Schön D.A. (1983): *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Trad. it. Bari: Dedalo, 1993.
- Sharan Y., Sharan S. (1992): *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trad. it. Trento: Erickson, 1998.
- Sposetti P. (2013): *Comunicare in contesti di apprendimento*. In P. Lucisano, A. Salerni, P. Sposetti (a cura di): *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*. Roma: Carocci, pp. 125-156.
- Stramaglia M. (2009): *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: EUM.
- Stramaglia M. (2016): *Alternanze e contrasti, tele e tessiture. La bottega pop pedagogica*. In Id. (a cura di): *Pop education. Chiaroscuri pedagogici nella cultura di massa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 9-13.
- Torlone F. (2018): *Metodi e strumenti per la definizione dei contenuti core del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione*. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 37-60.
- Wenger E. (1998): *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2006.
- Winnicott D.W. (1960): *La distorsione dell'Io in rapporto al vero ed al falso Sé*. In Id.: *Sviluppo affettivo e ambiente*. Trad. it. Roma: Armando Editore, 2004.
- Woods P.A. (2005): *Democratic Leadership in Education*. New York: Sage.

Riferimenti normativi

LEGGE 27 dicembre 2017, n. 205 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.* (17G00222)
(GU Serie Generale n. 302 del 29-12-2017 - Suppl. Ordinario n. 62).