

Metodi e strategie didattiche in *Higher Education* per formare alla gestione delle dinamiche relazionali e comunicative. Il caso dei servizi educativi 0-6 di fronte all'emergenza da Covid-19

*Daniela Frison*¹

Abstract

La gestione di dinamiche relazionali e comunicative nei diversi contesti educativi e formativi è riconosciuta come elemento centrale sia dei percorsi di istruzione e formazione dei professionisti dell'educazione che dei processi di *Quality Assurance* dei servizi. A partire da una riflessione sulle dimensioni che influenzano, oggi, le dinamiche di relazione e comunicazione nei servizi educativi, il contributo si sofferma, in particolare, sull'esposizione ai *rischi globali* e la risposta di fronte all'emergenza epidemiologica da Covid-19. A partire dai risultati di uno studio di caso multiplo che ha coinvolto scuole dell'infanzia, nidi d'infanzia e centri estivi del territorio toscano, il contributo perviene ad alcune sollecitazioni conclusive volte a intravedere strategie e metodi *allineati* orientati ad includere la centralità delle dinamiche relazionali e comunicative nella didattica in *Higher Education*.

Parole chiave: didattica, *Higher Education*, rischi globali, comunicazione, relazione.

Abstract

The management of relational and communicative dynamics in a variety of educational and training contexts is recognized as a key element of both education and training courses for educators and educational services' *Quality Assurance* processes. The paper widely reflects on educational and communicative dynamics in today's world and educational settings and focuses on the exposure to global risks and the response to deal with the epidemiological Covid-19 emergency. Starting from the results of a multiple case study involving ECEC staff, the paper aims to figure out aligned strategies, teaching, and learning methods to embrace relational and communicative dynamics in the Higher Education classroom.

Keywords: teaching and learning methods, Higher Education, global risks, communicative dynamics, relational dynamics.

¹ RTDb in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze.

Introduzione

L'esposizione di istituti scolastici e servizi educativi al rischio contagio da Covid-19 ha messo l'accento sulla centralità delle abilità di gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nei diversi contesti educativi e formativi, sia nella fase di *lockdown* e sospensione delle attività didattiche in presenza, sia nella cosiddetta fase 3 di *ripartenza* dei servizi secondo protocolli e misure di contrasto al virus. La *relazione* è stata messa al centro delle narrazioni dei *practitioner*, con particolare riferimento al rischio di un suo indebolimento nella fase di interruzione dei servizi o loro trasposizione a distanza, ma anche delle riflessioni da parte della comunità scientifica, che si sta interrogando rispetto al nuovo scenario imposto dall'emergenza epidemiologica e alle implicazioni nei contesti educativi (Bertagna, 2020).

Entro la cornice di urgenza con cui la pandemia ha imposto al sistema formale e non-formale di ripensarsi e ripensare la relazione con la molteplicità di attori con cui si interfaccia, il presente contributo si propone di mettere a fuoco le dimensioni chiave che connotano, oggi, le dinamiche relazionali e comunicative nei servizi educativi, dimensioni da cui l'*Higher Education* non può prescindere nei processi di formazione di insegnanti e professionisti dell'educazione e da cui anche la didattica viene coinvolta.

A partire da uno studio di caso multiplo che ha visto partecipi scuole dell'infanzia, nidi d'infanzia e centri estivi del territorio toscano con l'obiettivo di indagare le strategie di comunicazione e relazione messe in campo sia a distanza, prima, che in presenza post-*lockdown*, il contributo perviene ad alcune sollecitazioni conclusive volte a intravedere strategie e metodi *allineati* orientati ad includere la centralità delle dinamiche relazionali e comunicative nella didattica in *Higher Education*.

1. La gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nel processo di formazione degli educatori

La gestione delle dinamiche relazionali nei diversi contesti educativi e formativi assume centralità fin dal processo di istruzione e formazione del personale educativo. Con particolare riferimento ai professionisti dell'educazione, in uscita dal Corso di Laurea L-19, il Progetto Teco-D/Pedagogia, identificando i contenuti *core* del percorso in Scienze dell'educazione e della formazione, ha formulato un Obiettivo Formativo Finale (OFF) dedicato specificamente a «dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi» (Federighi, 2018, *passim*).

Senza entrare qui nel merito del complesso processo di lavoro attivato e condotto dal gruppo Teco-D/Pedagogia, per il cui approfondimento si rimanda alla letteratura già rintracciabile sul tema (Fabbri, Torlone, 2018), è importante evidenziare come gli Obiettivi Formativi Finali siano stati elaborati con riferimento ai Descrittori di Dublino e declinati, ciascuno, in Obiettivi Formativi Specifici (OFS) in relazione agli stessi Descrittori. Come sottolinea Federighi (2018), il processo di definizione è avvenuto seguendo un approccio induttivo, assicurando priorità ai più attuali avanzamenti della ricerca nell'ambito dell'educazione e della formazione e centralità alle conoscenze e competenze che debbono contraddistinguere il professionista dell'educazione e della formazione e che il mercato oggi richiede, con uno sguardo già proiettato alla domanda di professionalità prevedibile nel medio termine.

Tra esse è stata dunque riconosciuta particolare attenzione alla gestione delle dinamiche relazionali e comunicative, che il gruppo Teco-D/Pedagogia declina, relativamente ai primi due Descrittori *disciplinari*, con riferimento alla «conoscenza delle teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e organizzativi e all'intervento nelle dinamiche relazionali attraverso adeguati metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario» (Federighi, 2018, p. 31).

Il processo qui brevemente descritto, invita dunque gli attori dell'*Higher Education* ad interrogarsi su come, mediante il proprio insegnamento, la definizione del syllabo e dei *learning outcome* che si propongono di perseguire, e mediante la scelta di metodi e strategie di insegnamento e apprendimento «allineati» (Biggs, 1996, *passim*) stiano o meno intercettando gli stimoli offerti dalle più attuali ricerche sul tema della gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nei contesti educativi e incontrando le sollecitazioni e i bisogni dei contesti professionali a cui studenti e studentesse si candideranno in uscita dal percorso di studi. Tale riflessione è qui condotta mediante alcune domande guida: come *relazione e comunicazione* stanno cambiando, nel lavoro educativo e formativo? Quali nuove dimensioni le caratterizzano, in particolare nella fase di emergenza da Covid-19? E dunque, richiamando la proposta Teco-D/Pedagogia e gli OFS sopra citati, come accompagnare studenti e studentesse nel collegare i contenuti teorici e metodologici all'interpretazione delle situazioni, relazionali e comunicative? E infine, quali strategie e metodi consentono agli studenti di apprendere a osservare e poi avanzare proposte di cambiamento e trasformazione negli stessi contesti?

2. La gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nei processi di Quality Assurance

La gestione di dinamiche relazionali e comunicative nei diversi contesti educativi e formativi viene fortemente valorizzata anche nei processi di *Quality Assurance* (QA), come evidenziano i documenti elaborati da European Commission (2013) e OECD (2012, 2015) con particolare riferimento ad un ambito che rimane ancora particolarmente frammentato a livello europeo ossia quello dei servizi dedicati alla *Early Childhood Education and Care* (ECEC).

Il recente *report Key Data on ECEC in Europe* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019) mette in evidenza tale frammentazione mediante un'analisi comparativa dei sistemi di 38 Paesi europei con riferimento a ben 43 diversi sistemi educativi, indagando cinque categorie di comparazione che rimandano alla *governance* dei servizi 0-6, ai criteri e alle modalità di accesso, alla formazione iniziale e continua dello staff, a quelle che ampiamente vengono definite *educational guidelines* con riferimento a tutti i documenti di carattere pedagogico ed educativo che guidano i servizi e, infine, ai sistemi di monitoraggio, valutazione e *Quality Assurance*. Questi ultimi differiscono per *mission*, attori coinvolti e grado di libertà nel completamento delle procedure richieste. Ampia variabilità è inoltre rintracciabile nell'implicazione dei Paesi e dei relativi servizi a livello di *qualità strutturale* e *qualità di processo*.

La prima – la *qualità strutturale* – richiama, tra i molteplici aspetti, la rispondenza a standard minimi, con riferimento, ad esempio, al livello di qualifica professionale richiesto allo *staff* o alla dimensione dei gruppi di bambini e al conseguente rapporto numerico adulto-bambini.

La seconda – la *qualità di processo* – prende in considerazione, tra gli altri elementi, l'approccio pedagogico implementato al fine di un'efficace integrazione delle dimensioni di cura ed educazione con ricadute importanti sullo sviluppo ed il benessere di bambini e bambine, le procedure di accesso ai servizi, costruite e negoziate con gli attori del territorio a supporto di processi di inclusione di bambini e bambine provenienti da molteplici realtà socio-economiche, etniche e culturali, e le strategie volte a favorire l'interazione, la relazione e la comunicazione con le famiglie oltre che con gli *stakeholder* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019; Lazzari, 2016).

È dunque al raggiungimento di standard di qualità di processo che contribuiscono conoscenze e competenze degli educatori nella gestione delle dinamiche relazionali e comunicative, riguardo alla relazione

educatori-bambini, alla relazione tra pari, tra *staff* e adulti di riferimento e *stakeholders* e, ancor più, tra genitori e bambini, dinamiche che si concretizzano, tra gli altri aspetti, nella promozione di un coinvolgimento attivo e di una partecipazione delle famiglie con profonde ricadute sull'innalzamento dei livelli di qualità dei sistemi ECEC (Lorenzini, 2015; Luciano, Marcuccio, 2017; Oke, Butler, O'Neill, 2020). Si tratta di un tema profondamente discusso in letteratura, preso ampiamente in considerazione dalle agende politiche nazionali e internazionali, nonché rilevante nella pratica quotidiana dei servizi educativi. Già nel 2004, Sylva e colleghi evidenziavano come la qualità delle interazioni tra genitori e bambini abbia significative ricadute nello sviluppo cognitivo di questi ultimi, ancor più dei livelli di istruzione dei genitori, della loro professione e del loro salario.

A fronte di tale centralità, il coinvolgimento della famiglia nei processi educativi e di cura guidati dai servizi resta una sfida aperta a causa degli impegni professionali dei genitori, delle difficoltà nella conciliazione dei tempi di vita e lavoro oltre che delle aspettative e credenze implicite agite dagli stessi genitori in merito al loro ruolo, più o meno attivo, più o meno richiesto, all'interno del servizio educativo e dei processi di educazione e cura "a suo carico".

3. La gestione delle dinamiche relazionali e comunicative in contesti educativi mutevoli

Entro la cornice sopra tracciata, che mette in evidenza la centralità che la gestione delle dinamiche relazionali e comunicative è chiamata ad assumere nei percorsi di istruzione e formazione dei professionisti dell'educazione, ma anche nei processi di QA dei servizi, è necessario riflettere su come tali dinamiche stiano cambiando nei servizi e nel lavoro educativo, ponendo educatori ed educatrici di fronte a nuove sfide, spesso in evoluzione così rapida da non essere state contemplate nel percorso di studi, seppur nei casi di recente conclusione. Quali "nuove" dimensioni caratterizzano, dunque, relazione e comunicazione nei servizi educativi, oggi?

Globalizzazione. Il rapido movimento di beni, servizi, persone e idee oltre i confini nazionali impatta evidentemente anche sui servizi educativi e formativi accrescendo velocità e intensità delle relazioni e delle comunicazioni e richiedendo ai professionisti dell'educazione nuove conoscenze e competenze. Come evidenzia Federighi:

la riprogettazione dell'offerta formativa dei sistemi educativi – dalla scuola di base alla formazione superiore – richiede studi sui cambiamenti che la nuova fase della globalizzazione produce e la conseguente individuazione delle capacità che consentano ai giovani di vivere, lavorare e migliorare questo mondo (2014, p. 34).

Il sistema ECEC non è esente da un simile pervasivo mutamento, come dimostrano le riflessioni generate in ambito pedagogico volte a valorizzare la confluenza nelle pratiche educative e di cura di influenze transnazionali e un contesto internazionale di discussione sulle politiche in materia di prima infanzia volto a promuovere una “visione globale” e condivisa sui bisogni e i diritti di bambini e bambine (Faas, Wasmuth, 2019; Lubeck, Jessup, Jewkes, 2001; Tzuo, Liang, Yang, 2014).

Tecnologie. Globalizzazione e sviluppo dell'ICT (*Information and Communication Technology*) rappresentano fenomeni fortemente interconnessi che, ancora una volta, impattano anche sui sistemi ECEC, non solo per le riflessioni metodologiche che riguardano le opportunità di gioco e apprendimento offerte dalle tecnologie (Ferranti, 2018) e per le opportunità formative che si aprono ad educatori futuri o in servizio (Ranieri, Boffo, Fabbro, 2019; Ranieri, Giampaolo, 2018) con impatti su *come* le persone, adulti e bambini apprendono. Le tecnologie aprono a nuove direzioni di interazione, coinvolgimento e partecipazione delle famiglie e del territorio nei e con i servizi, grazie, ad esempio, allo sviluppo e alla sperimentazione di *App* per incoraggiare la comunicazione educatori-famiglie (Oke, Butler, O'Neill, 2020) o alla valorizzazione dei *Social Network* per divulgare, comunicare, documentare pratiche educative e di cura (Knauf, 2016). Ciò aggiunge però a educatori e educatrici una nuova *situazione* da presidiare e valorizzare affinché le dinamiche comunicative promosse e gestite per via digitale *facilitino* la relazione famiglie-servizio e non la rendano, al contrario, più lontana e sfuggevole.

Cambiamenti demografici e flussi migratori. Un altro fenomeno, che espone il sistema ECEC e la formazione iniziale e continua di educatori ed educatrici a nuove sollecitazioni, riguarda i cambiamenti demografici e i flussi migratori con una particolare attenzione ai bisogni dei bambini provenienti da famiglie migranti e richiedenti asilo, nella consapevolezza del ruolo chiave che i servizi per l'infanzia possono rivestire nel processo di accoglienza, sviluppo e integrazione a lungo termine dei bambini stes-

si e del loro nucleo di appartenenza (Giampaolo, 2016; Park, Katsiaticas, McHugh, 2018; Torlone, Boffo, 2008).

Altre dimensioni connotano ampiamente il lavoro del professionista dell'educazione oggi, coinvolgendo, forse meno direttamente, anche educatori e educatrici dei servizi educativi per l'infanzia. Consideriamo la *variabilità e molteplicità di contesti educativi e formativi* in cui il professionista agisce, spesso in un movimento continuo di ingresso ed uscita da progetti che richiedono l'attraversamento di contesti educativi diversi e la necessità di sintonizzarsi su canali e modalità comunicative e relazionali peculiari a ciascuno di essi (Fabbri, 2009; Rossi, 2014). Tale capacità di *navigazione* richiede anche abilità nell'intercettare e gestire *nuovi bisogni educativi e formativi e nuovi interlocutori* (beneficiari diretti, *stakeholders, policy makers* ecc). Adottando un lessico proprio dei processi di progettazione, è possibile sottolineare come i fenomeni precedentemente menzionati modifichino i beneficiari diretti delle progettualità educative e formative imponendo ai professionisti dell'educazione una visione sistemica e una prospettiva gestionale e organizzativa che li guidino nel saper intervenire nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario, come indicato tra gli OFS del CdS L-19 (Federighi, 2018).

Da ultimo, in questa breve riflessione, indichiamo un fenomeno che oggi sfida prepotentemente i professionisti dell'educazione e tutte le tipologie di servizi in cui operano, nessuna esclusa. Il riferimento è all'*esposizione ai rischi globali* (WEF, 2020). Il *Global Risks Report 2020* (WEF, 2020) e prima, nel 2017, il documento OECD *Globalisation of Risk*, dirigono l'attenzione di *policy makers*, ricercatori e organizzazioni coinvolte a vario titolo nei processi di innovazione e sviluppo, verso la centralità del rischio, o meglio, dei rischi, considerati nella loro accezione più ampia, globale, dai rischi ambientali, ai rischi economico-finanziari, alle frodi e agli attacchi informatici, fino a rischi connessi alla diffusione di malattie infettive, che la pandemia da Covid-19 ha purtroppo reso tangibili all'intera popolazione mondiale. Nel declinare le molteplici tipologie di rischio, l'OECD (2017) evidenzia il ruolo chiave dei processi di istruzione e formazione nel prevenire e mitigare rischi e vulnerabilità, promuovendo comportamenti consapevoli, responsabili e resilienti. I servizi educativi per l'infanzia, sospesi insieme alle attività didattiche in presenza nelle scuole di ogni ordine e grado come da Decreti del Presidente del Consiglio dei Ministri che si sono succeduti nella fase di emergenza epidemiologica, "riaprono" con il DPCM dell'11 giugno 2020 (in aggiornamento rispetto al precedente allegato 8 del DPCM 17 maggio 2020) che

autorizza gli enti gestori ad utilizzare gli spazi «per l'organizzazione e lo svolgimento di attività ludiche, ricreative ed educative, non scolastiche né formali» (art. 1 comma q).

Dopo la prolungata fase di *lockdown*, i centri estivi diventano per bambini e bambine la prima opportunità di aggregazione e socialità e per le famiglie, messe a dura prova da una sospensione dei servizi educativi affiancata dalla gestione dell'attività professionale, spesso in *smart working*, la riapertura costituisce, da un lato, un atteso supporto alla conciliazione dei tempi vita-lavoro, ma dall'altro l'uscita dall'area protetta delle relazioni strettamente familiari. L'esposizione ai rischi globali sopra descritta e la sfida relazionale e comunicativa ad essa collegata si propone così, repentinamente, a educatori, educatrici e insegnanti impegnati nei servizi educativi 0-6.

4. *Dinamiche relazionali e comunicative nei servizi educativi 0-6 di fronte all'emergenza epidemiologica da COVID-19*

4.1. *Contesto e domande di ricerca*

Con particolare riferimento alla Regione Toscana, l'Ordinanza n. 61 del 30 maggio 2020 definisce le modalità per la realizzazione dei centri estivi secondo le prescrizioni di prevenzione sanitaria per Covid-19, prevedendo la sottoscrizione, da parte dell'ente gestore e della famiglia coinvolta, di un patto finalizzato al rispetto delle regole di gestione e delle misure di contenimento della diffusione del contagio epidemiologico da COVID -19. La relazione con la famiglia, a partire dalla stessa sottoscrizione del patto di corresponsabilità, si inserisce in una cornice imprevista ed extra-ordinaria, che non trova riferimento alcuno in esperienze precedentemente sperimentate e note, né da parte degli operatori, né da parte delle famiglie e tanto meno dei bambini e delle bambine.

Nel quadro teorico e metodologico sopra descritto, la ricerca ha inteso rispondere alle seguenti domande:

- quali strategie di relazione e comunicazione sono state attivate (e sono dunque in corso) nella fase di riavvio delle attività in presenza, con particolare riferimento alla gestione del rischio contagio e dei protocolli di protezione? Quali elementi di continuità o discontinuità con le esperienze “ordinarie” le insegnanti e le educatrici riscontrano?
- Quali difficoltà, bisogni, apprendimenti stanno emergendo in merito alla gestione delle dinamiche di relazione e comunicazione?

- Quali abilità e competenze sono state richieste ad insegnanti ed educatrici dei servizi per l'infanzia nella situazione di emergenza?

4.2. *Metodo, strumenti, soggetti coinvolti*

Per indagare le strategie adottate nei servizi educativi 0-6 attualmente operativi sul versante dei centri estivi, è stato condotto uno studio di caso multiplo (Stake, 2008), strategia di matrice qualitativa particolarmente idonea, come evidenza Yin (2009), all'esplorazione di fenomeni ancora poco noti, che richiedono di essere approfonditi nel corso del loro sviluppo e possibilmente secondo un approccio *situato*, nel contesto reale in cui si realizzano. Date le numerose variabili intervenute nella scelta di organizzazioni e servizi di attivare o meno i centri estivi (dimensioni e numero dei potenziali bambini ammessi in conformità alle attuali restrizioni dovute al distanziamento sociale, criteri per il calcolo delle rette di frequenza, ecc.) sono stati identificati N = 7 casi multipli strumentali (Yin, 2009) ossia servizi attualmente operativi sul territorio toscano (quattro Scuole dell'Infanzia, due Nidi d'Infanzia, un centro estivo gestito da Associazione Onlus) nelle province di Firenze, Livorno, Pistoia e Prato, e come tali *strumentali* all'analisi delle strategie di relazione e comunicazione attivate in questa fase di esposizione al rischio da Covid-19.

Con le insegnanti e le educatrici afferenti ai servizi sopra indicati è stato condotto un *focus group* svoltosi, a distanza, nel mese di luglio 2020, dopo che le stesse avevano dunque sperimentato sia la Didattica a Distanza (DaD) attivata in fase di *lockdown* e sospensione dei servizi e delle attività didattiche in presenza, sia la loro recente ripresa nella cornice delle attività ludico-animative estive.

Il *focus group* ha visto coinvolte sette tra educatrici (tre) di nido (due) e di centro estivo (una) e insegnanti della scuola dell'infanzia (quattro) raggiunte mediante un campionamento di comodo che ha consentito la realizzazione dell'intervista di gruppo nel rispetto delle tempistiche coerenti con la durata, circoscritta, dei centri estivi e dei criteri sopra evidenziati in merito alla definizione dei casi strumentali.

4.3. *Procedura di analisi dei dati e risultati*

Con il consenso delle partecipanti, il *focus group* si è svolto online mediante la piattaforma istituzionale dell'Università di Firenze, è stato

registrato e trascritto *verbatim*, predisponendo così i testi ottenuti per l'analisi di contenuto condotta "carta e matita". Si è trattato di una procedura di analisi che, se da un lato è stata guidata dalla cornice teorico-metodologica presentata, dall'altro ha dato spazio alle prospettive di ciascuna partecipante, secondo un approccio *bottom-up* (Tarozzi, 2008).

Dall'analisi del *focus group* sono emersi quattro temi portanti che hanno consentito di rispondere alle domande di ricerca (figura 1).

Temi emersi
1) Centralità della fase DaD nell'esperienza di insegnanti e educatrici;
2) Nuovi confini nella relazione servizio-famiglia;
3) Uno sguardo rinnovato sui bisogni di educatrici/insegnanti e famiglie;
4) Abilità e competenze nella gestione delle dinamiche comunicative e relazionali.

Fig. 1 – Principali temi emersi dal *focus group*

4.3.1. Tema 1. *Centralità della fase DaD nell'esperienza di insegnanti e educatrici: routine e flessibilità*

Pur non costituendo un nodo direttamente indagato nel corso del *focus group*, educatrici e insegnanti coinvolte hanno da subito ricondotto la riflessione sulle dinamiche di relazione e comunicazione all'esperienza di DaD, attivata in tutti i servizi considerati, sia fascia 3-6 che 0-3. Come evidenzia un'insegnante «è mancata la relazione, l'affettività, che non c'era né tra insegnante e bambino, né tra i bambini», una relazione definita "assente" e un'assenza definita "drammatica" che ha richiesto ai servizi e ai loro operatori di "reinventare un po' la scuola" al fine di "garantire un minimo di continuità tra la scuola e le famiglie".

Non entreremo qui nel merito delle piattaforme e degli strumenti tecnologici adottati dai servizi nella fase di *lockdown*, non primariamente oggetto della presente riflessione, tuttavia va restituita la precisione e il livello di dettaglio con cui sia educatrici 0-3 che insegnanti della scuola dell'infanzia hanno accuratamente riportato le fasi di implementazione dei canali di relazione e comunicazione a distanza, coerentemente con «fasi diverse via via che il tempo passava, man mano sviluppando nuove consapevolezze riguardo alle nuove necessità». L'obiettivo primario

dell'esplorazione tecnologica e della ricerca di vie sostenibili di DaD è stato quello di «mantenere il filo della relazione», soprattutto con i più piccoli, come evidenzia un'educatrice del nido.

Tutte le testimoni sottolineano così due dimensioni chiave della relazione con i bambini e le bambine, chiaramente messe a fuoco nel corso del *lockdown*: il *mantenimento delle routines*, da un lato, la *flessibilità oraria* dall'altro. Dopo un momento iniziale di disorientamento coincidente con l'imprevista sospensione delle attività in presenza, i servizi tutti si sono attivati per garantire al personale e alle famiglie una scansione temporale strutturata e organizzata degli interventi in DaD. È stata così offerta una "proposta routinaria" che garantisse il mantenimento di una qualità pedagogica della relazione al nido (Silva, 2019a, 2019b), ad esempio, come riporta un'educatrice di nido, mediante: un primo momento di saluto il mattino, con l'"attività del buongiorno", un secondo "momento didattico giornaliero" come la lettura di una storia o comunque un'attività facilitata dall'educatrice e infine "l'attività della buona notte", "un pensiero serale per accompagnare i bambini a dormire".

Ciò evidenzia come, accanto alla *routine*, "si è cercato di venire incontro ad esigenze di orari, dando più opzioni, tutto per continuare a stare in sintonia con le famiglie oltre che con i bambini". Educatrici e insegnanti escono dunque da una proposta didattica strutturata entro l'orario giornaliero tradizionale, più o meno ampio a seconda dell'offerta dei servizi, e raggiungono bambini e famiglie in fasce orarie per eccellenza di responsabilità dei genitori, come quella serale della messa a letto o quella mattutina del risveglio.

4.3.2. Tema 2. *Nuovi confini nella relazione servizio-famiglia*

La flessibilità oraria sopra menzionata rientra in quel processo di "reinvenzione del servizio" più volte citato sia da educatrici che insegnanti, un processo attivato di fronte ad alcuni elementi emersi nel corso del *lockdown*.

Educatrici e insegnanti riferiscono di «un passaggio dalla cura della relazione con i bambini, alla cura della relazione con le famiglie». Se la preoccupazione iniziale si è concentrata sui bambini, successivamente è emerso come anche i genitori avessero necessità di essere accompagnati e di trovare punti di riferimento nella situazione disorientante a cui erano esposti con i loro figli («i genitori piano piano hanno cominciato prima a raccontare la situazione in cui si trovavano, poi a chiedere consigli, poi

a condividere con noi i progressi dei bambini»), evidenzia un'educatrice del nido, accanto ad un'insegnante che ribadisce:

le insegnanti hanno conquistato un ruolo completamente nuovo, non erano più i punti di riferimento soltanto dei bambini, ma lo sono state per tante mamme, al punto che questi momenti di contatto diretto sono risultati importanti [...] le proposte delle insegnanti dovevano essere rivolte alla famiglia che a quel punto era un nucleo che doveva reinventarsi anch'essa in casa².

Educatrici e insegnanti mettono così in evidenza esempi e dimensioni di quella che un'insegnante ha definito «novità relazionale».

Il coinvolgimento di bambini e bambine è stato possibile grazie al coinvolgimento più allargato della famiglia («la didattica è stata condivisa con le famiglie [...] da sempre sosteniamo che i genitori non devono interferire nella didattica, ma questa volta abbiamo chiesto loro aiuto perché senza di loro non avremmo potuto fare niente. È stata una novità relazionale, di comprensione e di collaborazione») riconosciuta nelle sue potenzialità di facilitatrice della relazione educatrice/insegnante – bambino («la gestione del bambino in casa era diventata difficile [...] era importante riscaldare il momento che precedeva la visione dei nostri filmati. Soprattutto i bambini più piccoli dovevano elaborare dal punto di vista emozionale»).

Il ruolo attivo attribuito e riconosciuto alla famiglia durante il *lockdown*, nella testimonianza di insegnanti e educatrici pare aver accompagnato un processo di consapevolezza della centralità dei servizi nelle vite di bambini e bambine, tale da aver facilitato anche il rientro in presenza («si può intuire il grande lavoro svolto dalle famiglie, per far comprendere la relazione attuale con gli altri», «le famiglie sono pronte», «genitori collaborativi e rispettosi del mantenimento delle norme date, contenti di essere tornati, grande fiducia di nuovo alle educatrici»).

La *novità relazionale* sopra citata si è declinata in strategie relazionali e comunicative mai sperimentate prima: *rapporti più stretti* («tramite chat, inviando messaggi vocali, piccoli video»), *condivisione di dati sensibili* («le famiglie non hanno il telefono delle insegnanti, non era mai stato permesso, [è stato fatto] un passo di condivisione, di dono con fiducia, [richiedendo] correttezza e rispetto della privacy e

² D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, i passaggi citati nel contributo, sul modello di quello in oggetto, sono estrapolati dalle trascrizioni dei *focus group* stessi, effettuate secondo la metodologia descritta nel sottpar. 4.3.1., N.d.R.

del tempo delle insegnanti»), *condivisione di momenti riservati alla vita familiare* (come precedentemente citato in merito alla flessibilità oraria: «la buonanotte, un aspetto nuovo rispetto a quello che era la scuola dell'infanzia prima»), *ambientamento a distanza* («abbiamo proposto alle famiglie la videochiamata per conoscere il bambino» prima del suo ingresso al centro estivo).

L'esperienza di DaD, prima, e il patto di corresponsabilità e fiducia fondamentale per la gestione delle attività in presenza, poi, hanno dunque condotto indistintamente educatrici ed insegnanti ad una riflessione sulla riorganizzazione della mappa della relazione servizio-famiglia e una ridefinizione dei relativi confini. Il *focus group* pare aver offerto l'attivazione di un processo di *esplicitazione* (Vermersch, 2005) sostenuto dal ricorso delle partecipanti a situazioni reali e specifiche, richiamate perché nuove e inattese e non automaticamente collocabili in un *frame* di azioni già note. Il *focus group* ha favorito l'assunzione di una posizione di *parola implicata*, che ha visto le intervistate, nel momento di rievocazione delle situazioni citate, presenti al vissuto delle situazioni stesse (*Ibidem*).

4.3.3. Tema 3. *Uno sguardo rinnovato sui bisogni di educatrici/insegnanti e famiglie*

La riorganizzazione dei confini nella relazione servizio-famiglia, stimolata dalla situazione di emergenza, ha sollecitato uno sguardo rinnovato sui bisogni di educatrici/insegnanti e famiglie, resi più visibili ed espliciti.

Le prime, oltre al diffuso bisogno di formazione alle ICT, hanno evidenziato le difficoltà connesse alla *gestione della relazione educativa mediata dal video* e le resistenze ad una sovraesposizione mediatica dell'azione didattica. Educatrici e insegnanti sono, infatti, concretamente entrate in famiglia, rilevando così anche livelli diversificati di disponibilità dei *device* tecnologici che, in fase di DaD, hanno reso possibile la continuità educativa, ma la cui assenza avrebbe significato, senza interventi di supporto, l'esclusione dal processo di continuità a distanza. Allo stesso modo, insegnanti di sezione e di sostegno hanno, d'intesa, ripensato la relazione educativa con bambini e bambine con Bisogni Educativi Speciali, definendo strategie che hanno consentito il prosieguo delle attività al fine di evitarne il «doppio isolamento» (Fantozzi, 2020, p. 139). Se le strategie didattiche messe in campo dalle insegnanti, accanto alla va-

lorizzazione del *peer tutoring*, hanno sostenuto e raggiunto bambine e bambini con disabilità lievi, complesso e non sempre efficace è risultato invece il ripensamento e mantenimento della relazione con bambini affetti da gravi deficit, le cui famiglie sono state fortemente assorbite dalle necessità di cura quotidiane.

Le educatrici hanno restituito anche la *difficoltà di coinvolgere le famiglie dei bambini della fascia 3-4 anni*, contrariamente al gruppo dei cinque anni evidenziando una esplicita preoccupazione delle famiglie verso la garanzia di una continuità infanzia-primaria («per quanto riguarda la fascia dei 3-4 anni abbiamo notato proprio una disattenzione verso la scuola», contrariamente alla fascia dei 5 anni «per paura che il bambino rimanesse indietro e non arrivasse pronto alla scuola primaria»).

Criticità e bisogni emersi sono stati controbilanciati da livelli di collaborazione tra le educatrici, tra educatrici e famiglie e anche tra le famiglie («i genitori si sono prestati per aiutarsi, nel fornirsi gli strumenti a vicenda» o ancora «le famiglie si sono rispettate molto di più nel parlare») garantendo una gestione dei tempi e delle comunicazioni efficace, costituendo “un patrimonio informativo” che non deve essere perso e che insegnanti e educatrici intendono mettere in valore in vista della ripresa delle attività post-Covid.

4.3.4. Tema 4. *Abilità e competenze nella gestione delle dinamiche comunicative e relazionali*

La gestione delle dinamiche comunicative nella situazione di emergenza epidemiologica ha sollecitato altresì la mobilitazione di abilità e competenze risultate centrali per affrontare il nuovo scenario relazionale. Particolare enfasi è stata data dalle testimonianze alla disponibilità a *mettersi in discussione e in gioco in termini di flessibilità e adattabilità* di fronte ad una situazione fortemente disorientante. *Ascolto, attenzione ed empatia* sono state altrettanto citate come abilità imprescindibili per stare in relazione con i bambini e le loro famiglie “e capire cosa c’è dietro alla reazione di un genitore”. Pur nella consapevolezza della centralità di tali abilità nella relazione ordinaria con le famiglie, educatrici e insegnanti coinvolte nel *focus group* hanno sottolineato come l’emergenza epidemiologica abbia reso visibile l’importanza di “ascoltare e cercare di capire l’altro” e la centralità che, alla luce dell’esperienza in corso, rivestirebbero “corsi sulla gestione dei rapporti umani, sull’ascolto e sull’empatia” nel contesto universitario.

5. *Formare alla gestione delle dinamiche relazionali e comunicative in Higher Education*

I risultati emersi dal *focus group* e le puntuali riflessioni con cui insegnanti della scuola dell'infanzia ed educatrici dei nidi d'infanzia e dei centri estivi hanno contribuito a partire dalla loro duplice esperienza di DaD e ritorno in presenza, consentono di riprendere qui gli interrogativi sollecitati dall'inquadramento metodologico orientato dal progetto Teco-D/Pedagogia: come accompagnare studenti e studentesse nel collegare i contenuti teorici e metodologici all'interpretazione delle situazioni, relazionali e comunicative che incontreranno nei servizi? Quali strategie e metodi consentono agli studenti di apprendere ad osservare e poi avanzare proposte di cambiamento e trasformazione negli stessi contesti? Come la didattica accademica può, dunque, incoraggiare quelle abilità e competenze sopracitate attingendo alla prospettiva di insegnanti della scuola dell'infanzia ed educatrici coinvolte nella ricerca?

La gestione del rischio, dell'imprevisto e delle sue ricadute sulle modalità, i canali, le strategie comunicative e relazionali sia nei contesti scolastici che educativi "aggregati" in Italia entro il sistema ECEC, impone alla didattica universitaria un ripensamento dei metodi e delle attività di insegnamento e apprendimento affinché vengano informate e includano, entro un approccio *student-centred*, un allineamento a *learning outcome* formulati secondo le richieste e i bisogni dei contesti professionali che accoglieranno laureati e laureate. Il riferimento è qui a metodi e strategie che ritroviamo nella letteratura internazionale definiti nei termini di *inductive teaching and learning methods* (Prince, Felder, 2006, 2007; Felder, Brent, 2016) «in which the instructor begins by presenting students with a specific challenge, such as experimental data to interpret, a case study to analyze, or a complex real-world problem to solve» (Prince, Felder, 2007, p. 14).

Rintracciamo in questa ampia categoria metodi ispirati all'*experiential learning*, al *problem-* o *project-based learning* o al *case-based teaching* (Frison, 2016) o a quelle che Paniagua e Instance (2017) definiscono ampiamente *innovative pedagogies*.

Ciò che è interessante evidenziare è come tale approccio induttivo, esperienziale e situato, sia negli ultimi anni al centro di un ripensamento della didattica in ambito STEAM (*Science, Technology, Engineering, Art and Math*), settore notoriamente esposto ad alti tassi di *drop out* al primo anno e coinvolto nella messa a punto di strategie per incrementare le iscrizioni, soprattutto da parte della popolazione studentesca femminile

(Felder, Brent, 2016; Pinxten, *et al.*, 2015). Meno diffusi risultano invece la letteratura o i casi di studio che si focalizzano su questo approccio in area umanistica e specificamente educativa, con riferimento ad esempio alla formazione universitaria di insegnanti e professionisti dell'educazione, metodi e *target* che ritroviamo invece nuovamente protagonisti di azioni di *professional development* (Giampaolo, Fabbri, 2019; Ranieri, Boffo, Fabbro, 2019).

Incorporare la gestione delle dinamiche di relazione e comunicazione nella didattica richiede invece un ripensamento di metodi e strategie che consentano di allenare l'osservazione delle dinamiche stesse. Come evidenziano Prince e Felder (2007), metodi induttivi, guidati da casi o problemi reali sollecitati dai contesti professionali o autenticamente ricostruiti e proposti «they impose more logistical problems, require more planning and possibly more resources, and are more likely to arouse student resistance and interpersonal conflicts» (ivi, p. 18).

Essi forniscono dunque opportunità di *teamworking*, mettendo al centro collaborazione e negoziazione, che le educatrici intervistate hanno rilevato come imprescindibili per affrontare efficacemente la situazione emergenziale. *Problem e project-based learning* o la proposta di casi, accolgono studenti e studentesse in uno setting che rende possibile l'osservazione del processo di apprendimento *del* gruppo e *in* gruppo nel contesto formale (Kagan, 1989; Slavin, 1991) attraverso metodi e attività che incoraggino l'osservazione tra pari, l'opportunità di ricevere e dare *feedback*, in presenza e online, e favoriscano la sperimentazione e la riconnessione con contenuti e stimoli teorici, anticipandone e facilitando quella mobilitazione che sarà auspicabile entro il contesto professionale. Il riferimento è evidentemente alle *active learning methodologies* che, come evidenziano Fabbri e Romano «hanno come finalità la trasformazione delle culture personali, dei modi di operare, di apprendere e di lavorare» (p. 19) dei soggetti coinvolti, non solo come soggetti di ricerca, ma come *learner* attivamente (e operativamente) implicati nell'azione e in un processo di *questioning*, messa in discussione e validazione dell'apprendimento *experience-based* (Fabbri, Romano, 2017).

Infine, guardare alla relazione e alla comunicazione nella cornice formale dell'*Higher Education*, porta con sé non solo un ripensamento dei metodi e delle strategie didattiche, ma della stessa relazione docenti-studenti (Cook-Sather, Luz, 2015; Cranton, 2006; Taylor, 2019), docente-docenti (Fedeli, Taylor, 2016; Mullen, Hutinger, 2008), e studenti-studenti (Ender, Newton, 2000; Liem, Lau, Nie, 2008), banco di prova

nel contesto universitario di uno sguardo attento all'osservazione e alla sperimentazione di dinamiche relazionali e comunicative.

Conclusioni

La testimonianza di insegnanti e educatrici coinvolte nel caso studio qui presentato ha messo in evidenza come la situazione di emergenza abbia costretto ad un ripensamento delle strategie di partecipazione delle famiglie ai servizi educativi, ma ancora prima ad una riflessione sulle molteplici direzioni che tale relazione può intraprendere sulla base delle rappresentazioni sociali di bambino, adulto, educatore/educatrice, servizio educativo 0-3 o scuola dell'infanzia (pensiamo alle diverse reazioni delle famiglie documentate dalle partecipanti), ma anche sulla base degli orientamenti teorici e metodologici che guidano i servizi, delle competenze, ancora molto differenziate nel settore 0-6, del personale e di tutti gli attori coinvolti e, più ampiamente, delle *credenze* di entrambi gli attori: famiglie e educatori.

Il percorso universitario può dunque costituire, mediante strategie e metodi idonei e mirati, un contesto virtuoso affinché la gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nei diversi contesti informali e non-formali prenda avvio da opportunità di gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nel contesto formale.

Riferimenti bibliografici

- Bertagna G. (2020): *Reinventare la scuola: un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*. Roma: Edizioni Studium.
- Biggs J. (1996): Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), pp. 347-364.
- Cook-Sather A., Luz A. (2015): Greater Engagement in and Responsibility for Learning: What Happens when Students Cross the Threshold Of Student-Faculty Partnership. *Higher Education Research & Development*, 34(6), pp. 1097-1109.
- Cranton P. (2006): Fostering Authentic Relationships in the Transformative Classroom. *New Directions for Adult and Continuing Education*, n. 109, pp. 5-13.
- Ender S.C., Newton F.B. (2000): *Students Helping Students: A Guide for Peer Educators on College Campuses*. San Francisco (CA): Jossey Bass Publ.

- European Commission (2013): *Barcelona Objectives. The Development of Childcare Facilities for Young Children in Europe with a View To Sustainable and Inclusive Growth*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019): *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faas S., Wasmuth H. (2019): *Globalization, Transformation, and Cultures: Theoretical Notes and Perspectives on Reconceptualization and International Comparison in Early Childhood Education and Care*. In S. Faas, D. Kasüschke, E. Nitecki, M. Urban, H. Wasmuth (eds.): *Globalization, Transformation, and Cultures in Early Childhood Education and Care*. London-New York: Palgrave Macmillan, pp. 1-14.
- Fabbri L., Torlone F. (2018): La formazione dei professionisti dell'educazione tra obiettivi formativi e *learning outcomes*. Prove di condivisione. *Form@ re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 1-6.
- Fabbri L., Romano A. (2017): *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fantozzi D. (2020): Interdisciplinarietà e bisogni educativi speciali in tempi di *lockdown* sanitario obbligatorio: una connessione reale anche in ambiente virtuale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 138-148.
- Fedeli M., Taylor E.W. (2016): Exploring the Impact of a Teacher Study Group in an Italian University. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), pp. 165-178.
- Federighi P. (2014): PhD: Internazionalizzazione e globalizzazione nell'alta formazione. *Pedagogia Oggi*, n. 1, pp. 28-43.
- Federighi P. (2018): I contenuti *core* dell'offerta formativa dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@ re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 19-36.
- Felder R.M., Brent R. (2016): *Teaching and Learning STEM: A Practical Guide*. John Wiley & Sons.
- Ferranti C. (2018): *Giocare e apprendere con le tecnologie: esperienze da 0 a 6 anni*. Roma: Carocci Faber.
- Frison D. (2016): *Esperienza e apprendimento: verso una didattica work-related*. In M. Fedeli, V. Grion, D. Frison (a cura di): *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 259-288.
- Giampaolo M. (2016): Riflessioni sulle prospettive di formazione per gli operatori dei centri di accoglienza per richiedenti asilo in Italia. *Educational Reflective Practices*, n. 2, pp. 109-125.
- Giampaolo M., Fabbri L. (2019): *Online Problem Based Learning for the Professional Development of Educators*. In D. Burgos, M. Cimitile, P. Ducange, R. Pecori, P. Picerno, P. Raviolo, C.M. Stracke (eds.): *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online*. New York: Springer, pp. 41-53.

- Kagan S. (1989): The Structural Approach to Cooperative Learning. *Educational leadership*, 47(4), pp. 12-15.
- Knauf H. (2016): The Mediatisation of Professional Pedagogical Practice. Social Networks in Early Childhood Education and Care. *MedienPädagogik*, pp. 20-36.
- Lazzari A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave: rapporto elaborato dal Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia sotto l'egida della Commissione Europea*. Bergamo: Zeroseiup.
- Liem A.D., Lau S., Nie Y. (2008): The Role of Self-Efficacy, Task Value, and Achievement Goals in Predicting Learning Strategies, Task Disengagement, Peer Relationship, and Achievement Outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), pp. 486-512.
- Lorenzini S. (2015): Comunicare e creare relazioni con i genitori di origine straniera. I saperi professionali nei nidi e nelle scuole dell'infanzia di Bologna. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 127-147.
- Lubeck S., Jessup P.A., Jewkes A.M. (2001): Globalization and its Discontents: Early Childhood Education in a New World Order. *Early Education and Care, and Reconceptualizing Play*, n. 11, pp. 3-58.
- Luciano E., Marcuccio M. (2017): Famiglie e servizi: verso una tipologia di forme di partecipazione nei servizi per l'infanzia. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 123-143.
- Mullen C.A., Hutinger J.L. (2008): The Principal's Role in Fostering Collaborative Learning Communities through Faculty Study Group Development. *Theory into Practice*, 47(4), pp. 276-285.
- OECD (2012): *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015): *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Oke A., Butler J.E., O'Neill C. (2020): Identifying Barriers and Solutions to Increase Parent-Practitioner Communication in Early Childhood Care and Educational Services: The Development of an Online Communication Application. *Early Childhood Education Journal*, pp. 1-11.
- Paniagua A., Istance D. (2018): *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*. Paris: OECD Publishing.
- Park M., Katsiaficas C., McHugh M. (2018): *Responding to the ECEC Needs of Children of Refugees and Asylum Seekers in Europe and North America*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Pinxten M., De Laet T., Van Soom C., Langie G. (2015): Fighting Increasing Dropout Rates in the STEM Field: The European Ready STEMgo Project. In *Proceedings of the 43rd Annual SEFI Conference*, pp. 1-8.
- Prince M.J., Felder R.M. (2006): Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases. *Journal of engineering education*, 95(2), pp. 123-138.

- Prince M.J., Felder R.M. (2007): The Many Faces of Inductive Teaching and Learning. *Journal of College Science Teaching*, 36(5), p. 14.
- Ranieri M., Boffo V., Fabbro F. (2019): Teaching and Researching Relational and Communication Dynamics for Educators through a Blended Programme. In *INTED2019 Proceedings*, pp. 2152-2157.
- Ranieri M., Giampaolo M. (2018): Educators at University. A Blended and Problem-Based Teaching Model for the Training Course of "Socio-Pedagogical Educator". *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 108-125.
- Rossi B. (2014): *Il lavoro educativo: dieci virtù professionali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Silva C. (2019a): La qualità pedagogica del sistema di educazione e della cura della prima infanzia (ECEC) in Italia. *Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 13(24), pp. 276-294.
- Silva C. (2019b): The Professionalization of Early Childhood Education, Care Educators and Pedagogical Coordinators: A Key Issue Of Adult Education. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 19(2), pp. 377-392.
- Slavin R.E. (1991): Synthesis of Research of Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 48(5), pp. 71-82.
- Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. (2004): *The Effective Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. A Longitudinal Study Funded by the DfEs 1997-2004*. Nottingham (UK): DfES Publ.
- Stake R.E. (2008): *Qualitative Case Studies*. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.): *Strategies of qualitative Inquiry*. Los Angeles (CA): Sage, pp. 119-149.
- Tarozzi M. (2008): *Che cos' è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Taylor E.W. (2019): *Student-Teacher Relationships: The Elephant in the Classroom*. In M. Fedeli, L. Bierema (eds.): *Connecting Adult Learning and Knowledge Management*. New York: Springer: pp. 69-83.
- Torlone F., Boffo V. (2008): *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei*. Firenze: Firenze University Press.
- Tzuo P.W., Liang J.C., Yang C.H. (2014): Knowledge Domains in Globalization and their Influence on Teaching in Early Childhood Education and Care. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(2), pp. 213-224.
- Vermersch P. (2005): *Descrivere il lavoro: nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci Faber.
- Yin R.K. (2009): *Case Study Research. Design and Methods*. Los Angeles (CA): Sage.