

Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro¹

Loredana Perla², Laura Sara Agrati³, Ilenia Amati⁴

Abstract

Esiste un vuoto teorico nello studio della *mediazione* e dei *mediatori* che formano l'educatore alle competenze di governo delle dinamiche relazionali e situazionali educative e formative: eppure, si tratta di *learning outcomes* radicati in costrutti teorici fondativi della teoresi pedagogica e in *core contents* fondamentali dell'ordinamento della L-19. Alla luce di queste premesse, il contributo è diviso in due parti. Nella prima, le Autrici ricostruiscono le ragioni della penuria di ricerche empiriche di matrice didattica aventi a oggetto la trasposizione dei saperi della relazione e comunicazione educativa. Nella seconda parte vengono discussi diversi aspetti inerenti alla prassi della trasposizione didattica "interna" nell'ambito universitario della formazione dell'educatore socio-pedagogico in relazione all'oggetto culturale scelto e alla luce di una ricerca-formazione collaborativa realizzata nell'a.a. 2019-2020 presso il Dipartimento di Scienze della formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università di Bari Aldo Moro. La ricerca, di cui vengono presentati impianto metodologico e risultati, è stata svolta con gli studenti e le studentesse del secondo anno del Corso L-19 e ha permesso di formalizzare alcune pratiche di mediazione didattica inerenti all'area professionale relativa all'infanzia 0-6. L'articolo intende fornire un contributo al dibattito scientifico in atto sulla costruzione di standard e profili di competenze discendenti dalla L. 205/2017.

¹ L'articolo è frutto di un progetto condiviso. Nella redazione materiale dei paragrafi sono state condivise le seguenti attribuzioni: Loredana Perla, par. 1; Laura Sara Agrati, par. 2, 3; Ilenia Amati, sottopar. 2.1. (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura delle Autrici, N.d.R.*).

² Professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

³ Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale dell'Università Telematica Giustino Fortunato di Benevento.

⁴ Assegnista di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

Parole chiave: formazione universitaria iniziale, mediazione educativa, ricerca collaborativa, laboratorio, *core competences*.

Abstract

There is a theoretical vacuum within the study of mediation and mediators that develop the educator's manage skills regards educational and training relations and situational dynamics. However, these are learning outcomes rooted in the theoretical constructs founding pedagogical theory and in the core contents of the L-19 Course. The contribution is therefore divided into two parts. In the first part, the Authors reconstruct the reasons for the shortage of empirical research of didactic matrix concerning the transposition of the knowledge of the relationship and educational communication. The second part discusses various aspects of the practice of teaching transposition within the university training of the socio-pedagogical educator refers to a chosen cultural object and in light of a collaborative research-training carried out in 2019-2020 at the Department of Education Science, Psychology, and Communication of the University Aldo Moro of Bari. The research, here shown in its methodological structure and outcomes, has been carried out with the second year students of L-19 Course, and it allowed to formalize some didactic mediation practices concerning Early Childhood 0-6 professional area. The paper intends to provide a contribution to the ongoing scientific debate on the construction of standards and profiles of competences referred the Law n. 205/2017.

Keywords: initial university training, collaborative research, didactic mediation, laboratory activities, core competences.

1. Un "vuoto" teorico di trasposizione didattica (da colmare)

La relazione è il *mediatore elettivo* dell'agire educativo (Perla-Riva, 2016): lo spazio in cui l'esperienza educativa e/o rieducativa prende forma e in cui è possibile disegnare nuove traiettorie del divenire persona, della trasformazione dal disagio all'agio. Lo sfondo teoretico di tale mediatore intercetta una categoria portante del Novecento – quella di relazione interpersonale – esplorata a fondo dalle discipline filosofiche, sociologiche, psicologiche, pedagogiche. In innumerevoli, preziosi lavori (Buber, 1954, trad. it. 1991; Lévinas, 1972, trad. it. 1985; Stein, 1917, trad. it. 1985; Ricoeur, 1990, trad. it. 1996; Freud, 1936, trad. it. 1967; Bertolini, 1988), tali discipline, dall'angolo visuale delle singolari prospettive di riferimento, hanno diversamente illuminato il tratto umano di "struttura originaria" indisgiungibile dall'altro che è la relazione interpersonale, incarnato in quel movimento Io-Tu che è proprio degli esseri umani: al punto da indurre Bruner a ribattezzare l'*Homo sapiens* come *Homo docens*, unica specie vivente capace di «intersoggettività insegnante» (trad. it. in Masoni, Vezzani, a cura di, 2004, pp. 11-23, *passim*).

La relazione interpersonale è, dunque, un «archetipo della riflessione contemporanea» (Boffo, 2011, p. 1). Ma è anche un «oggetto culturale» (Damiano, 1999, *passim*) fondamentale del dominio professionale educativo e formativo. Si tratta di un costrutto che si declina nella fragilità e nella vulnerabilità:

siamo fragili perché non abbiamo l'essere da noi stessi, perché dobbiamo dare forma al nostro essere ma senza garanzia di risultato; ogni nostro progetto esistenziale, ogni nostra azione di cura (di sé, dell'altro, o del mondo) non ha nulla di certo nei suoi esiti. Siamo vulnerabili perché viviamo in uno spazio esperienziale condiviso con altri, co-costruito, nel quale ognuno è soggetto all'azione di altri: e l'altro può avere cura di noi, ma può anche minacciare il nostro spazio di vita. Ognuno di noi è affidato ad altri e a essi esposto, esposto alla "minacciosità o non minacciosità" del mondo (Heidegger, 1975, trad. it. 1999, p. 314, cit. da Mortari, 2017, pp. 96-97).

Se ne evince che l'autonomia umana non è mai compiuta perché sempre, nella vita, la persona fa esperienza della "dipendenza", e questa esperienza testimonia della sua ontologia relazionale e del bisogno di cura di cui ciascuno è portatore. Peraltro la connotazione relazionistica dell'esperienza umana ha finito nel tempo col condannare come «scientificamente inaccettabili tutte le interpretazioni soggettivistiche od oggettivistiche dell'evento educativo» (Bertolini, 1988, p. 92)⁵, decretando uno spazio teorico peculiare: quello delle *prospettive dinamiche della relazione educativa*, proprio della riflessione pedagogico-didattica, in cui educatore ed educando sono "studiati" nel loro mettersi in dialogo fra loro e coi contesti, facendosi parte di un progetto di *ben-essere* comune (e perciò orientato verso la QoL⁶), mai del

⁵La fondazione relazionistica dell'esperienza educativa proposta da Bertolini inerte anche l'agire educativo sgomberando il campo dalle opacità interpretative circa ciò che va considerata esperienza fra le due soggettività dell'educatore e dell'educando: «unilaterali e spurie dunque sarebbero tanto quelle prassi (e quelle corrispondenti teorizzazioni) che intendono il rapporto educativo come risolvendosi nel soggetto (in una difesa/affermazione dei diritti, della libertà, della spontaneità, e quant'altro di analogo, dell'educando); quanto quelle prassi (e quelle corrispondenti teorizzazioni) che al contrario intendono il rapporto educativo come risolvendosi nell'oggetto (in una difesa/affermazione dei diritti, delle necessità, delle "verità" dell'educatore inteso come l'autentico rappresentante della società»; Bertolini, 1988, p. 92).

⁶«La percezione dell'individuo della propria posizione nella vita nel contesto dei sistemi culturali e dei valori di riferimento nei quali è inserito e in relazione ai propri obiettivi, aspettative, standard e interessi» (WHOQOL, 1995, p. 1405).

tutto pre-definito e mai lasciato al caso (Deluigi, 2016, cfr. in particolare p. 134).

Una relazione che voglia farsi educativa chiede, dunque, in ragione della sua complessità e rilevanza culturale, un'attenzione peculiare nel momento in cui la si renda oggetto di trasposizione didattica in contesto universitario: le pratiche di formazione dell'educatore, nel rispetto del *core* problematico del costruito, dovrebbero recepire il circuito virtuoso tra modelli teorici esplicativi della relazione educativa e azioni mirate ai contesti differenziati dell'agire educativo. Ogni contesto dell'agire educativo, infatti, richiede *creatività* nell'ideazione delle strategie relazionali più efficaci e una precisa competenza relazionale, che va promossa e formata a partire dagli anni di frequenza universitari. Peraltro ogni strategia relazionale dovrebbe rispondere alle logiche della *progettazione educativa*, il che chiede al futuro educatore flessibilità di pensiero e una vigilanza costante sul rischio, sempre possibile, della standardizzazione del suo intervento (cosa che inficerebbe la sua strategia relazionale).

Se, dunque, non possono esistere, “manuali della relazione educativa”, certamente esistono strategie peculiarmente pedagogiche – diciamo “creativamente pedagogiche” – di governo delle dinamiche educative che possono essere sperimentate sul campo, in relazione ai diversi soggetti e contesti, e che possono diventare oggetti fondamentali di ricerca empirica educativa, oltre che cardini di modelli di induzione universitaria degli educatori socio-pedagogici. Sottoposta quotidianamente a una pluralità di sollecitazioni e di fattori dipendenti dai soggetti e dai contesti del lavoro educativo, la gestione della relazione educativa richiede una formazione di alta qualità che discenda dal profilo dell'educatore professionale socio-pedagogico congedato dalla L. 205/2017 e dagli “obiettivi formativi qualificanti” della classe L-19 di Scienze dell'educazione e della formazione che prevedono, in relazione al tema qui considerato, il seguente “approdo” formativo: «abilità e competenze [...] comunicativo-relazionali [...] anche mediante tecnologie multimediali e sistemi di formazione a distanza» (L. 205/2017; cfr. anche <https://www.uniba.it/corsi/scienze-educazione-formazione/presentazione-del-corso>; data di ultima consultazione: 9.11.20).

Tali abilità e competenze perimetrano in modo professionalmente e socialmente riconoscibile l'agire di un educatore. Un bravo educatore si riconosce, anzitutto, per la qualità della competenza relazionale espressa. Si riconosce anche per la sua padronanza della didattica dell'implicito (Perla, 2010) e della clinicità (Laneve, 2017): perché in educazione un'azione solo mentalistica e cognitivistica è destinata quasi certamente al fallimento. Infine si riconosce per la qualità delle triangolazioni che è in grado di attivare

fra attori e soggetti istituzionali. In questo caso la competenza relazionale funziona come una “cerniera professionale” tra il mondo delle istituzioni formali (si pensi alla scuola e al ruolo che l’educatore può assolvere nella gestione delle dinamiche relazionali, funzionali e non, fra famiglie e insegnanti) e l’universo delle istituzioni non formali e informali (si pensi alla domiciliazione e territorializzazione delle funzioni educative laddove la specializzazione relazionale-comunicativa dell’educatore risulta forse più idonea, sul piano della qualità dinamica, di quella sanitaria).

Come si vede, non si tratta, dunque, di far maturare alle studentesse e agli studenti una competenza di generico ascolto empatico, ma di promuovere sofisticate abilità di analisi e di governo della asimmetria/simmetria della relazione educativa in tutti i contesti ove l’agire di un educatore venga richiesto. Tali abilità e competenze sono cariche di non poca affettività e perciò aperte all’intuire (*intus-ire*, ovvero al “penetrare” senza mediazione) e al comprendere (che abbraccia la dinamica relazionale in un movimento di andirivieni fra Io-Tu che de-costruisce e ricostruisce continuamente, in direzione evolutiva il progetto educativo; Bertolini, Caronia, 1993). Esse si declinano nel rapporto individuale e col gruppo e nei diversi contesti dell’agire educativo. Sono questi ultimi che orientano l’individuazione delle “famiglie” delle competenze relazionali e comunicative correlate. Nel disegno di percorsi didattici in L-19 mirati allo sviluppo di tali famiglie di competenze, è utile mappare i confini fra le aree professionali di incidenza del lavoro educativo e individuare le famiglie di competenze relazionali e comunicative ad esse connesse, come nella tabella che segue. In tal modo diventa più facile, nella progettazione didattica “micro” degli insegnamenti pedagogici di L-19 identificare prassi, strategie e metodi ai quali formare i futuri educatori.

I saperi pedagogici possono contribuire assai significativamente alla formalizzazione di modelli di induzione formativa *bottom-up*, delineati cioè, a partire dall’analisi di pratiche educative concrete (Fabbri, 1994; Perla, 2010). E l’apprendimento «*alla, dalla e sulla pratica*» (Perla, 2016, p. 32) della relazione educativa andrebbe costruito in L-19 con un sapiente ripensamento della mediazione didattica mirata allo sviluppo delle competenze relazionali e comunicative.

Tuttavia, a fronte della rilevanza del tema, duole constatare una certa penuria di studi pedagogici specifici sulla trasposizione didattica dei saperi relazionali-comunicativi per la formazione dell’educatore. Prassi di matrice sanitaria e psicologica finiscono talvolta con l’esautorare il “*proprium* pedagogico” in questo ambito fondamentale imponendo una tendenza formativa clinicizzante, poco adatta al profilo di un futuro edu-

Tab. 1 – Rapporto aree professionali/famiglie di competenze relazionali

AREE PROFESSIONALI CUI CORRELARE ABILITÀ E COMPETENZE RELAZIONALI	
Servizi educativi del territorio	- <i>Competenza relazionale “preventiva”</i> mirata a promuovere aggregazione/animazione nei territori con particolare attenzione alla dimensione dell’integrazione scuola-territorio; alla mediazione culturale e interculturale, alla costruzione di occasioni culturali trasformative del territorio, alla costruzione di reti istituzionali fra luoghi formali-non formali-informali.
Educazione degli adulti	- <i>Competenza relazionale “preventiva” e di “cura educativa”</i> mirata su un’area di intervento considerata unica in ragione del venire progressivamente meno di confini certificabili e indicatori di passaggio tra l’età adulta e l’età senile. Le competenze relazionali-comunicative da sviluppare nell’educatore riguardano soprattutto il supporto da offrire in passaggi chiave delle diverse età della vita: supporto alla genitorialità; supporto al <i>digital divide</i> ; supporto alla cura in età avanzata; supporto alla comunicazione scuola-famiglia ecc.
Disagio, marginalità, devianza	- <i>Competenza relazionale “preventiva” e di “cura educativa”</i> mirata ad azioni di intervento supportivo in tutti i contesti <i>borderline</i> nei quali il malessere si esprime in forme variegate di disagio comprese in soglie di accettabilità sociale che non evolvono in sintomatologie psicologico-psichiatriche tali da richiedere intervento terapeutico (centri di salute mentale, case circondariali, case famiglia, case per senza fissa dimora); legate a deprivazioni materiali, affettive, a disadattamento, a rischio di devianza, alle dinamiche bullistiche e cyberbullistiche.
Infanzia 0-6	- <i>Competenza relazionale “preventiva”</i> da declinarsi in contesti storicamente strutturati (asili-nido, sezioni primavera, scuole dell’infanzia in tandem con insegnanti) nei quali il governo della gestione relazionale si gioca nella dinamica fra educatori-genitori-insegnanti entro spazi connotati da tradizioni di lavoro educativo-didattico ben riconosciuti.

catore. Non si spiegherebbe diversamente la “sudditanza” professionale, ancora spiccata, dell’educatore al professionismo di matrice clinica che è facile osservare nell’analisi di pratiche in contesti educativi. Questa

penuria di studi (e di prassi) pedagogiche purtroppo non giova al consolidamento del profilo identitario del futuro educatore che dovrebbe invece apprendere, sin dal triennio universitario, a presidiare e qualificare in senso propriamente educativo e formativo il proprio ruolo e le proprie competenze relazionali.

In questa direzione si è mossa la ricerca-formazione con le studentesse e gli studenti di L-19 presentata in questa sede: per offrire un contributo, attraverso lo studio dei processi traspositivi del costrutto della relazione educativa e dei mediatori ad essa correlati, alla formalizzazione di dispositivi di accompagnamento allo sviluppo di competenze di governo delle dinamiche relazionali e situazionali in direzione educativa e formativa. Nel rispetto del principio che l'attività educativa è basata su fondamenti scientifici e che questi fondamenti devono trasformarsi in competenze agite e da agire (ovvero, in *learning outcomes*): competenze specifiche senza le quali il profilo dell'educatore professionale socio-pedagogico risulterà sempre "sfumato".

2. Verso i learning outcomes dell'abilità relazionale: una ricerca sulla trasposizione didattica interna dei core contents di L-19 di Uniba

È di fondamentale importanza conoscere significati e confini delle competenze relazionali dell'educatore professionale socio-pedagogico perché tale chiarezza aiuta i portatori d'interesse (destinatari dei servizi) a orientarsi nella richiesta di sostegno (Crisafulli, 2018) e, soprattutto, concorre a definire la funzione stessa del "profilo professionale" dell'educatore socio-pedagogico. Altrettanto importante è suscitare quelle competenze sin dal tempo della formazione iniziale, ovvero nel percorso triennale della L-19 (Federighi, 2018), il che può esser fatto attivando peculiari processi di trasposizione didattica degli "oggetti culturali" da insegnare entro gli spazi curricolari previsti dall'ordinamento, compresi i laboratori annessi alle discipline e il tirocinio. Com'è noto, la trasposizione didattica è il lavoro che di un oggetto del sapere da insegnare fa un "oggetto di insegnamento" (Chevallard, 1985; Arsac *et al.*, 1989, 1994; Astolfi, 1997; Astolfi *et al.*, 1997).

Anche l'abilità relazionale (che costituisce un obiettivo formativo preciso del CdL-19, richiamato dalla SUA-CdS L-19, come già evidenziato nel paragrafo 1), richiede l'attivazione di un processo traspositivo in due stadi: uno esterno (TDE) e uno interno (TDI). Con la TDE l'obiettivo formativo viene declinato nel suo carattere disciplinare e trasversale secondo

i cinque Descrittori di Dublino⁷ (è il lavoro attualmente in atto da parte della rete universitaria coinvolta in TECO/D L-19, coordinata dal prof. Federighi, 2018⁸). Con la TDE gli oggetti culturali dei saperi della relazione educativa entrano nel palinsesto formativo sotto forma di *core contents*, ovvero di modelli esplicativi (concetti e metodi) codificati in una letteratura scientifica di riferimento e del tutto “indipendenti” dalle dinamiche del soggetto conoscente, ovvero dallo studente. Quest’ultimo li trasforma in *conoscenze interiorizzate* solo grazie al lavoro traspositivo interno (TDI) che si fa in aula e che fa il docente (da solo o in collaborazione con lo stesso studente) il quale, avvalendosi di mediatori specifici (e quello laboratoriale è fra i più efficaci: cfr. Perla, 2010; Agrati, 2008, 2015; Perla, Agrati, 2020), crea le condizioni di una partecipazione attiva del soggetto che apprende.

Lo studente, dunque, grazie alla TDI, ri-elabora il sapere – i *core contents* – ri-costruendolo in forma di conoscenza significativa. E solo attraverso tale ri-costruzione arriva a comprendere in profondità il sapere insegnato: riorganizzando i *patterns* cognitivi per “conformarli” alle nuove conoscenze apprese. In questo processo una delle maggiori preoccupazioni del docente consiste nello studiare vincoli, ostacoli, condizioni da adottare affinché il sapere insegnato possa effettivamente tradursi in sapere appreso. Un modello traspositivo *student-centered* (Perla, 2020) risulta, a parere di chi scrive e alla luce della ricerca svolta, assai utile per

⁷ I titoli finali di primo ciclo (laurea triennale) possono essere rilasciati a studenti che maturano conoscenze, abilità e competenze di natura disciplinare e trasversale secondo i seguenti descrittori: D1 – abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione in un campo di studi di livello post-secondario e siano a un livello che, caratterizzato dall’uso di libri di testo avanzati, include anche la conoscenza di alcuni temi d’avanguardia nel proprio campo di studi; D2 – siano capaci di applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione in maniera da dimostrare un approccio professionale al loro lavoro, e possiedano competenze adeguate sia per ideare e sostenere argomentazioni che per risolvere problemi nel proprio campo di studi; D3 – abbiano la capacità di raccogliere e interpretare i dati (normalmente nel proprio campo di studio) ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione su temi sociali, scientifici o etici ad essi connessi; D4 – sappiano comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti; D5 – abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che sono loro necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia (cfr. *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, 2005).

⁸ Il Progetto è centrato sull’elaborazione dei contenuti *core* del Corso di Laurea (CdL) di Scienze dell’educazione e della formazione appartenente alla Classe L-19. La ricerca ha come obiettivo la costruzione di un “quadro di riferimento” dei contenuti *core* comuni alla formazione dei professionisti dell’educazione e della formazione in uscita dai CdL-L-19 attraverso la somministrazione di test e valutazione dei *learning outcomes*).

favorire il passaggio dal sapere alla conoscenza e anzi: dalla prospettiva che gli è propria, lo studente può anche offrire elementi rilevanti per capire i modi più efficaci di un accompagnamento didattico appropriato in questa transizione (Czerniawski, Kidd, 2011; Fielding, 2012; Gemma, 2013, Grion, Cook-Sather, 2013).

In una prospettiva *student-centered* e di recupero del “punto di vista dello studente” si è mosso il progetto di ricerca-formazione collaborativa CoREdu (Competenze relazionali dell’educatore) che viene qui presentato. Esso è stato realizzato nell’ambito dell’insegnamento di Teoria della didattica e analisi delle pratiche educative dell’Università degli Studi di Bari nel corso dell’anno accademico 2019-2020 e ha coinvolto 250 studenti del secondo anno del Corso di laurea in Scienze dell’educazione e della formazione. Gli obiettivi del Progetto sono stati due: costruire un dispositivo formativo di accompagnamento dello studente allo sviluppo delle padronanze relazionali “preventive” inerenti all’area professionale dell’infanzia 0-6 (v. Tab. 1) e far emergere il punto di vista dello studente sugli indicatori di qualità dell’abilità relazionale inerente all’area professionale 0-6.

Gli studenti sono stati pienamente coinvolti nella fase della trasposizione didattica interna⁹ (TDI) laddove – pariteticamente in tandem con noi docenti – hanno attivamente supportato la formalizzazione del dispositivo finale. A partire dal prossimo anno accademico il medesimo dispositivo entrerà a far parte della “cassetta degli attrezzi” del docente di L-19 come *exemplum* di mediatore attivo per formare le abilità relazionali educative e formative. Vediamo specificatamente.

2.1. Impianto metodologico, strumenti e risultati

Il progetto di ricerca-formazione ha perseguito due finalità:

- a) *finalità di formazione*: promuovere negli studenti della L-19 l’abilità relazionale “preventiva” inerente all’area professionale dell’infanzia

⁹Distinguiamo due fasi nella trasposizione didattica: esterna e interna. La prima ha luogo “fuori dall’aula” e gestisce la selezione dei contenuti di insegnamento. Chi se ne occupa? Gli universitari, i ministeriali, le associazioni disciplinari. Questo sapere da insegnare è anche contenuto nei manuali e in tutta l’editoria costruita su quei contenuti scelti a livello centrale. La seconda fase prende il nome di *trasposizione didattica interna* e consiste nella trasformazione del sapere da insegnare in sapere insegnato. Quest’ultimo è frutto di ciò che il docente sceglie di insegnare e, dunque, risulta da un atto di libertà propria del docente di interpretare i contenuti fissati nel programma (Chevallard, 1985).

Tab. 2 – Laboratori di formazione previsti dal Progetto

<i>Laboratorio 1</i>	<i>Laboratorio 2</i>	<i>Laboratorio 3</i>	<i>Laboratorio 4</i>
I saperi della relazione	Scrivere è... Vivere	Io e i bambini al nido... Le pratiche della relazione	La cassetta degli attrezzi della relazione educativa 0-3
Presentazione del modello esplicativo SEL inerente a conoscenze e abilità relazionali dell'area professionale dell'educatore socio-pedagogico.	<i>EDULabo:</i> laboratorio di scrittura autobiografica.	Le pratiche di governo delle dinamiche relazionali inerenti all'area professionale "infanzia 0-6".	La mediazione educativa al nido: le pratiche, gli artefatti, gli strumenti.

0-6 (v. Tab. 1). Per il conseguimento di questo obiettivo si è deciso di strutturare un percorso in quattro fasi utilizzando il mediatore laboratoriale;

- b) *finalità di ricerca*: esplorare le percezioni degli studenti circa le abilità e le competenze necessarie al governo delle dinamiche relazionali educative e formative inerenti al dominio dei saperi "infanzia 0-6" e co-costruire un dispositivo di accompagnamento alla formazione dell'abilità relazionale inerente all'area professionale dell'infanzia 0-6.

Il ciclo dei quattro laboratori ha permesso di indagare la percezione degli studenti, futuri educatori, rispetto alle dinamiche relazionali.

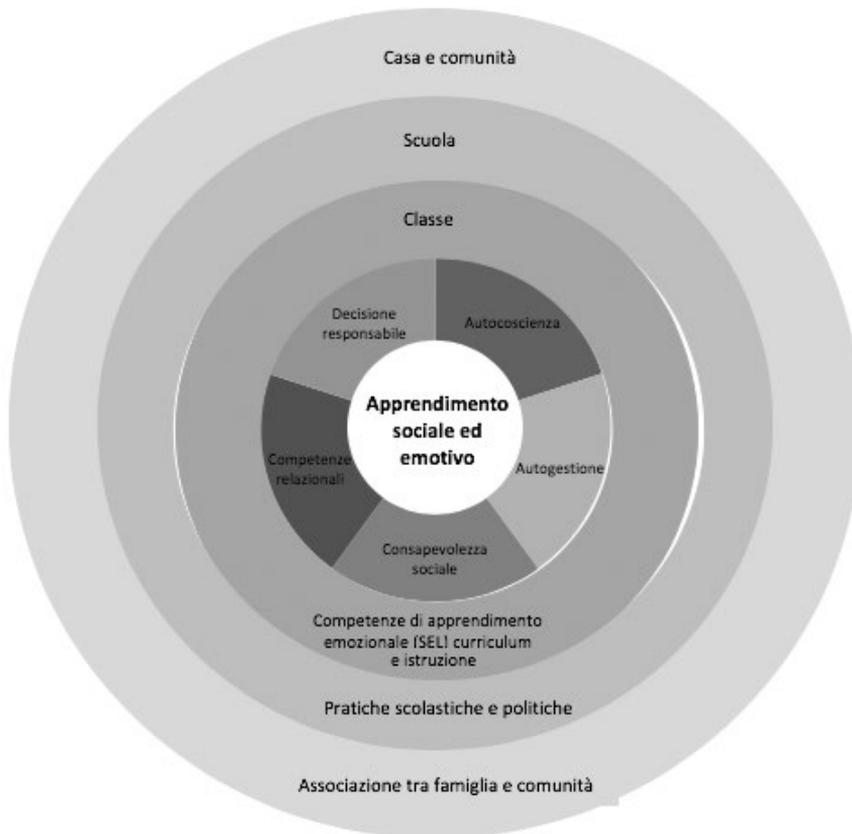
Nel primo laboratorio è stato presentato un esempio di modello esplicativo delle competenze socio-relazionali: il modello SEL (Social and Emotional Learning Competencies, *Wisconsin Department of Public Instruction*, Herman, Collins, 2018). Si tratta di un modello di sviluppo delle competenze di apprendimento sociale, emotivo e relazionale progettato per fornire agli educatori gli elementi di indirizzo utili alla progettazione di approcci educativi e ri-educativi. L'ipotesi che supporta il modello è che le abilità SEL vengano meglio apprese e si trasformino in competenze nel momento in cui tutti gli adulti che gravitano intorno al bambino lo adottano e modellano e rafforzano queste abilità quotidianamente.

Tab. 3 – Competenze di apprendimento sociale ed emozionale (*Social and Emotional Learning* – SEL)

AUTOCOSCIENZA	CONSAPEVOLEZZA SOCIALE
<p>La capacità di riconoscere accuratamente le proprie emozioni, pensieri e valori e come influenzano il comportamento. La capacità di valutare accuratamente i propri punti di forza e le proprie limitazioni, con un solido senso di fiducia, ottimismo e “mentalità di crescita”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • EMOZIONI IDENTIFICANTI • AUTOPRECEZIONE ACCURATA • RICONOSCENDO I PUNTI DI FORZA • FIDUCIA IN SE STESSI • AUTO-EFFICACIA 	<p>La capacità di prendere la prospettiva e di entrare in empatia con gli altri, compresi quelli di diversa estrazione e cultura. La capacità di comprendere le norme sociali ed etiche per il comportamento e di riconoscere risorse e sostegni familiari, scolastici e comunitari.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ASSUNZIONE DI PROSPETTIVA • EMPATIA • DIVERSITÀ APPREZZANTE • RISPETTO PER GLI ALTRI
DECISIONE RESPONSABILE	COMPETENZE RELAZIONALI
<p>La capacità di fare scelte costruttive sul comportamento personale e le interazioni sociali basate su standard etici, problemi di sicurezza e norme sociali. La valutazione realistica delle conseguenze di varie azioni e una considerazione del benessere di sé stessi e degli altri.</p> <ul style="list-style-type: none"> • PROBLEMI DI IDENTIFICAZIONE • ANALISI DI SITUAZIONI • RISOLVERE PROBLEMI • VALUTARE • RIFLESSIONE • RESPONSABILITÀ ETICA 	<p>La capacità di stabilire e mantenere relazioni sane e gratificanti con individui e gruppi diversi. La capacità di comunicare chiaramente, ascoltare bene, cooperare con gli altri, resistere a pressioni sociali inadeguate, negoziare i conflitti in modo costruttivo e cercare e offrire aiuto quando necessario.</p> <ul style="list-style-type: none"> • COMUNICAZIONE • IMPEGNO SOCIALE • COSTRUZIONE DI RELAZIONI • LAVORO DI SQUADRA

La scelta di presentare questo specifico modello è stata legata al fatto che si tratta di una proposta facilmente integrabile nei curricula dei Corsi universitari che preparano i futuri educatori e insegnanti e anche perché permette di agganciare attività di autoanalisi necessarie per creare il movimento di rispecchiamento fra la competenza esercitata e quella pedagogia dell’interiorità (Demetrio, 2000) che deve creare nello studente le condizioni per l’autovalutazione e l’autoanalisi del proprio mondo affettivo-sociale.

Tab. 4 – Modello Sel (Social and Emotional Learning)



Il secondo laboratorio ha richiesto la costruzione di un *setting* autobiografico. La valenza fortemente formativa di questo tipo di laboratorio risiede nella possibilità, per lo studente che vi si accosta, di rivivere le proprie esperienze e di interpretarle alla luce di un «nuovo statuto» (Cambi, 2002, *passim*), promuovendo una riflessione sul proprio mondo interiore e con sé stesso rispetto a un determinato oggetto culturale. Il modo più proficuo per imparare è innanzitutto *apprendere da sé stessi*.

Si è scelto di adottare il dispositivo *EDULabo*, laboratorio che usa l'approccio autobiografico *Self-Study Research* (SSR) (Bullough, Pinnegar, 2001; Elbaz-Luwisch, 2002; Samaras, Hicks, Berger, 2007; Perla, 2015). L'approccio autobiografico *Self-Study* è basato sul presupposto che l'educare sia un atto sostanzialmente "autobiografico" e che esista

un continuum fra azione, rappresentazione e riflessività. Mediante la narrazione il pensiero si fa auto osservativo e auto consapevole permettendo di prendere coscienza di quelli aspetti di sé che altrimenti si tenderebbe a non riconoscere (Anzaldi, Bella, Bolzoni, Castiglioni, 1999). Si è dunque scelto di utilizzare il dispositivo autobiografico per la capacità di sollecitare negli studenti:

- *l'autoreferenzialità*: la capacità di riflettere su sé stessi per interrogarsi, correggersi e valutarsi;
- *l'ascolto pedagogico*: attività disciplinata legata all'esercizio della propria funzione nella relazione educativa;
- *la distanza*: attraverso lo scarto creato dallo sguardo dell'altro su di sé;
- *l'implicazione*: personale, affettiva e intellettuale del soggetto, nell'oggetto culturale presentato.

Il laboratorio è stato diviso in tre parti. Nella prima è stato utilizzato il sollecitatore sonoro dell'ascolto di alcune canzoni, con le quali si è cominciato a riflettere prima sull'identità personale. La traccia assegnata è stata *Attraverso la canzone di Ligabue: siamo chi siamo. Descriviti*. Durante la seconda parte sono state presentate agli studenti 10 *card* contenenti alcuni personaggi delle favole con relativi descrittori di tratti professionali. La traccia autobiografica richiesta è stata *Io educatore "da favola". Attraverso le immagini dei personaggi delle favole, immagina educatore e descrivi i tratti professionali che ritrovi in te stesso*. In questa fase ci si è soffermati sull'identità professionale intesa come *ruolo* dell'educatore (immagine percepita dalla più vasta realtà sociale), a volte collegata anche con altri concetti come quelli di *riflessione e/o auto-valutazione*. Nella terza parte ci si è soffermati sul modo d'intendere l'identità professionale, ovvero *ciò che l'educatore ritiene importante* nel proprio essere professionale e personale, in base alla propria esperienza e al proprio *background*. La consegna di scrittura è stata *Il mio sogno di diventare educatore nasce...*

Nella narrazione condivisa si intrecciano quindi le conoscenze personali, quelle professionali e l'identità; la narrazione, definita "*to live by*", diventa momento di ricostruzione di sé, riflesso della costruzione di nuove storie professionali. Sinteticamente si può affermare che le persone costruiscono le narrazioni e a loro volta le narrazioni costruiscono le persone: le identità emergono da questi processi. L'identità professionale in questo caso è definita come *storia* attraverso la quale il futuro educatore assegna senso a sé e alle proprie pratiche. Gli studenti partecipanti al laboratorio sono stati 250 e le scritture prodotte 1070.

L'intero *corpus* testuale è stato poi analizzato tramite il *software* di analisi testuale Nvivo (Bazekey, Jackson 2013; Lewins, Silver 2007; Pacifico, Coppola 2010) e attraverso procedura *Qualitative Data Analysis* (QDA), che partendo dall'analisi della realtà fenomenica ha condotto all'emersione di una teoria locale (*Grounded Theory*; Charmaz, 2005; Creswell, 2005, 2007; Mortari, 2010; Perla, 2011; Strauss, Corbin, 1990; Tarozzi, 2016). La schermata seguente del *software* Nvivo (Fig. 1) illustra i "nodi" ricorrenti emersi dall'analisi applicando la funzione *codes*.

La Fig. 2 evidenzia come al nodo secondario *autocoscienza* siano stati attribuiti 4 micro-nodi: efficacia, emozioni, fiducia, percezione di

Name	Files	References
COMPETENZA RELAZIONALE	1070	
Autocoscienza	287	
Consapevolezza sociale	322	
Decisione responsabile	269	

Fig. 1 – Schermata Nvivo della funzione *codes*

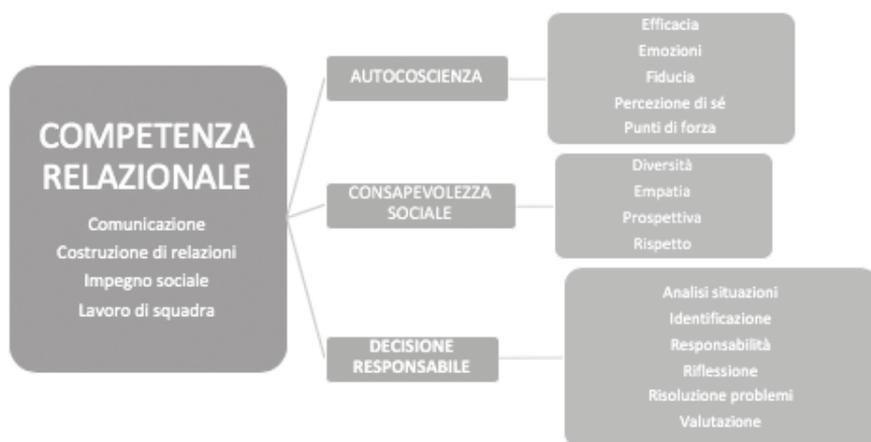


Fig. 2 – Nodo principale, nodi secondari e micro-nodi

sé, punti di forza. Questi micro-odi sono ricorrenti 287 volte. Al nodo secondario *consapevolezza sociale* sono stati attribuiti i seguenti micro-nodi: *diversità, empatia, prospettiva, rispetto*, ricorrenti 322 volte; infine, al terzo nodo secondario *decisione responsabile* sono stati attribuiti i seguenti micro-nodi: *analisi situazioni, identificazione, responsabilità, riflessione, risoluzione problemi, valutazione*, ricorrenti 269 volte. Al nodo principale, *competenza relazionale*, cui sono stati attribuiti i nodi *comunicazione, costruzione di relazioni, impegno sociale, lavoro di squadra*, afferiscono in totale 1070 scritte.

Nel dettaglio vedi Tab. 5.

Il processo di analisi QDA è stato scandito dai seguenti momenti:

- *open coding* – prima concettualizzazione dei dati testuali in unità di testo significative e individuazione delle etichette;

Tab. 5 – Etichettamento

Nodo principale:			
COMPETENZA RELAZIONALE			
<i>Comunicazione, Costruzione di relazioni, Impegno sociale, Lavoro di squadra</i>			
N. 182, 17%			
NODI SECONDARI	MICRO-NODI	N. SCRITTURE	%
Autocoscienza	- Efficacia	287	27%
	- Emozioni		
	- Fiducia		
	- Percezione di sé		
	- Punti di forza		
Consapevolezza sociale	- Diversità	322	31%
	- Empatia		
	- Prospettiva		
	- Rispetto		
Decisione responsabile	- Analisi situazioni:	269	25%
	- Identificazione		
	- Responsabilità		
	- Riflessione		
	- Risoluzione problemi		
	- Valutazione;		

- *axial coding* – individuazione di macro-categorie frequenti, emergenti dalle stringhe testuali;
- *selective coding* – gerarchizzazione analitica tra le macro-categorie individuate ed emersione delle *core category*.

Si riportano alcuni esempi dell'analisi qualitativa con codifica dei testi prodotti dalle sessioni laboratoriali nella tabella esemplificativa (Tab. 6).

Le categorie emerse dall'analisi sono state poi restituite agli studenti e tale restituzione ha consentito di attivare una riflessione condivisa sui contenuti del terzo laboratorio nel quale – utilizzando la metodologia del *Problem-based learning* (Lotti, 2018), a partire dalla lettura dei nodi e sottonodi dell'analisi testuale, gli studenti sono stati sollecitati a pensare a tutte le possibili pratiche di relazione coerenti con *i bisogni educativi e formativi dei bambini da 0 a 36 mesi*. Sono state individuate, analizzate e descritte le pratiche di *accoglienza, distacco e ricongiungimento* del bambino al nido individuando quali abilità relazionali vi sono implicate; in un secondo appuntamento, utilizzando albi illustrati, sono state analizzate le pratiche del saper comunicare attraverso il linguaggio emotivo e quelle di consulenza familiare con i genitori dei bambini in fascia d'età 0-6, nonché alcune strategie di gestione del “capriccio” dei bambini con costruzione di strumenti di mediazione (semaforo del capriccio, sedia camomilla).

Nell'ultimo laboratorio è stata allestita la “cassetta degli attrezzi”, con i materiali pensati e realizzati insieme agli studenti (Tab. 7).

La formalizzazione del prototipo formativo può essere schematizzata come in Fig. 3.

3. *Prospettive di sviluppo aperte dallo studio*

La domanda generale che ha guidato il percorso di ricerca-formazione svolto, ovvero quale sia il ruolo delle competenze relazionali nella costruzione del profilo di “qualifica di educatore professionale socio-pedagogico [attribuita] con Laurea L-19” e ai sensi del D.lgs. n. 65 del 13 aprile 2017 e come supportare gli studenti nello sviluppo di quelle specifiche competenze, ci ha molto agevolato nella messa a fuoco progressiva dell'oggetto specifico del nostro studio, ovvero la co-costruzione (con gli studenti) di un dispositivo di mediazione didattica utile a promuoverne l'apprendimento professionale. Con questa ricerca-formazione abbiamo provato a sperimentare in situazione, nel Laboratorio CoREdu (Competenze relazionali dell'educatore) la possibilità di cominciare a formaliz-

Tab. 6 – Esempio Analisi QDA

Unità di testo	Open coding	Axial coding	Selective coding
<p>[...] Ho scoperto anche di saper comunicare molto bene con gli ospiti, scoprendo durante alcune lunghe chiacchierate i loro bellissimi cuori che piano piano si aprivano con me. Ovviamente come tutte le cose piacevoli, ho dovuto vedere anche parti più tristi o spiacevoli, dove ho provato ad agire, sempre con un aiuto, in base alla situazione con coraggio, positività e molta pazienza. [...] Ho una forte carica e un amore per le relazioni profonde. Ho imparato che il tempo gioca un ruolo fondamentale, così come la relazione che è alla base dei rapporti interpersonali ed è fondamentale per l'interazione. Ho anche imparato che molto importante è l'autostima perché essa è il fondamento su cui si costruisce il proprio benessere, quella che forse un po' di anni fa pensavo di aver smarrito, ma che grazie a questo lavoro ho finalmente ritrovato.</p>	<p>Autoconsapevolezza Autostima Benessere</p>	<p>Comunicazione emotiva</p>	<p>Consapevolezza sociale</p>
<p>Sono sempre stata una ragazza profondamente affascinata dal "diverso", da tutto ciò che per me non era uguale al resto, da delle piccole macchiette colorate in una vita che cade nel grigio e nella monotonia. Sin da piccola ho coltivato una profonda passione per l'esplorazione, per capire ciò che non tutti capivano. [...] Osservavo e vedevo il mondo della diversità con occhi diversi, un po' come <i>Robin Hood</i> che volava proteggere e combattere a favore degli svantaggiati, io vorrei, come lui compiere una missione di inclusione. Includere, inserire, dare speranza, regalare sorrisi e ottimismo, lavorando e progettando. Incarna un personaggio molto empatico, che non trova difficoltà nel relazionarsi ad altri. Questo è uno degli aspetti che preferisco di più, che penso mi rispecchi maggiormente e che, specialmente dopo aver iniziato il percorso di tirocinio, ho appurato. Ho capito e scoperto di avere molta empatia e disponibilità affettiva nei confronti degli altri, che penso siano due tratti essenziali per la professionalità educativa ed è proprio per questi tratti che penso di amare quello che studio e che spero molto presto potrà mettere in atto con il mio lavoro. Ho una grande disponibilità affettiva, come sopra citato, infatti non riesco a non impiegare la mia empatia e spontaneamente mi lego affettivamente ai miei ragazzi.</p>	<p>Consapevolezza sociale Decisione responsabile Prospettiva Empatia</p>	<p>Diversità</p>	<p>Inclusione</p>

Tab. 7 – La “cassetta degli attrezzi” co-costruita con gli studenti e le studentesse

“ATTREZZI” UTILIZZATI PER MISURARE IL PROPRIO GRADO DI SODDISFAZIONE LAVORATIVA	“ATTREZZI” UTILIZZATI NELLE PRATICHE EDUCATIVE	“ATTREZZI” EMOTIVO-RELAZIONALI	“ATTREZZI” STRATEGICO-EDUCATIVI	“ATTREZZI” UTILIZZATI COME STRATEGIE DI AUTOEFFICACIA
Felicità nei bambini	Musica	Pazienza	Laboratori	Ottimismo
Curiosità nei bambini	Gioco	Empatia	<i>Circle time</i>	Fiducia
Risultati positivi	Video	Relazione educativa	Diario delle emozioni	Autoriflessione
Consapevolezza	Scrittura	Serietà	Dialogo	Diario di bordo
Passione	Albi illustrati	Autorevolezza	Alleanza educativa	Fiducia

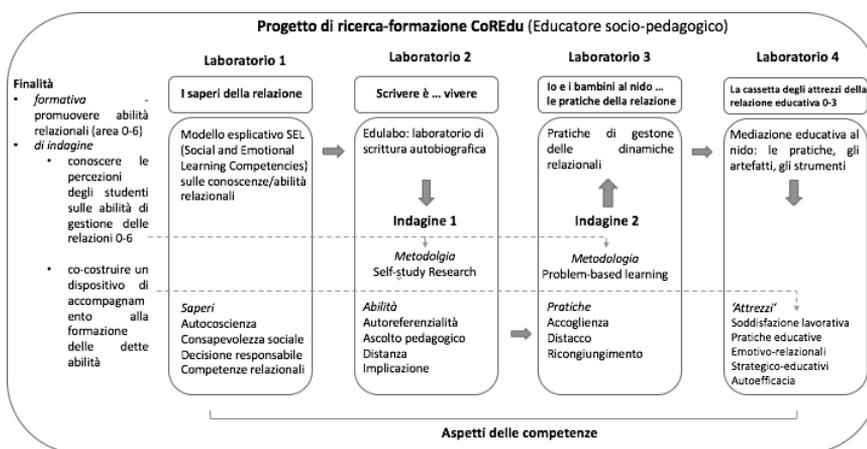


Fig. 3 – Schematizzazione di sintesi del prototipo formativo delineato

zare dispositivi didattici coerenti con i *core contents* di L-19 (Federighi, 2018), volti a promuovere le competenze relazionali 0-6, nella convinzione che l'apprendimento professionale dei futuri educatori in contesto universitario possa essere grandemente facilitato da un'appropriata mediazione *student-centered*.

Core contents e obiettivo formativo scelti – modelli esplicativi e dinamiche relazionali educative e formative – sono ormai riconosciuti come fondamentali nella costruzione della competenza dell'educatore (Barnao, Fortin, 2009; Clarizia, 2013; Lotti, 2017; Perla, Riva, 2016; Toffano Martini, 2007), nonché caratteristica peculiare della sua professionalità, anche in area educativa sanitaria (AIEJI, 2006; Anep, 2010; Cedefop, 2015). Ma mancano studi di trasposizioni «didatticamente educative» (Perla, 2016, *passim*) che fungano da *scaffolding* per la formazione di tali competenze nella L-19. La promozione di competenze relazionali e comunicative richiede approcci pluridisciplinari e ingaggia saperi complessi che coinvolgono mente, volontà, emozioni, comportamenti, atteggiamenti, contesto/situazioni. Certamente il laboratorio CoREdu (Competenze RELazionali dell'Educatore) si è confermato un mediatore appropriato in tale direzione, sia pur con alcuni limiti legati alla necessità di replicazione in contesti diversi. Esso ha richiesto la messa a punto di un combinato disposto di *azioni, strumenti, tecniche* la cui articolazione abbiamo provato a restituire attraverso la ricostruzione dell'impianto della ricerca-formazione.

Le prospettive di sviluppo di tale lavoro aprono fronti che andranno ulteriormente indagati dalla ricerca didattica, quali la possibile coregia docente-studente nello svolgimento dell'azione laboratoriale e un aumento delle collaborazioni interdisciplinari per la trasposizione dell'«oggetto culturale *relazione educativa*»; la dialettica costante fra modelli esplicativi e «prove sul campo» nelle quali costruire metodi e artefatti di mediazione a fini professionali (Lily Orland-Barak, Maskit, 2017) a partire dal punto di vista dello studente; il ricorso a dispositivi autoanalitici (per esempio di tipo autobiografico) che preparino il confronto da parte degli studenti con le pratiche di governo delle dinamiche relazionali; la valorizzazione della «voce dello studente» come potenzialità per il miglioramento delle pratiche d'insegnamento/apprendimento universitario delle competenze relazionali e comunicative. Di qui, emerge l'opportunità di ripensare la progettazione didattica di L-19 in modo da creare strutture e processi per supportare gli studenti nello sviluppo delle capacità di cui abbisognano per diventare collaboratori di ricerca e *leader* all'interno di tali processi (Grion, Dettori, 2015).

Non c'è dubbio che il fronte di esplorazione di una *leadership* educativa condivisa docente-studenti per la costruzione di mediatori a supporto dell'apprendimento in funzione professionale si sia palesato come l'orizzonte più interessante di questo "cantiere di ricerca", meritevole di ulteriori approfondimenti.

Riferimenti bibliografici

- Agrati L. (2008): *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Agrati L. (2015): *Il sapere appreso del bambino. Verso una nuova lettura del disegno*. Barletta: Cafagna.
- AIEJI – International Association of Social Educators (2006): *Le competenze professionali degli educatori sociali – una piattaforma concettuale*. aieji.net/Professional-competences-IT (ver. 15.12.18; data di ultima consultazione: 7.11.20).
- Alberici A. (2002): *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*. Roma: Armando Editore.
- Anzaldi L., S. Bella S., Bolzoni A., Castiglioni M. (1999): *L'educatore biografico. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Milano: Unicopli.
- Arsac G., Chevallard Y., Martinand J.-L., Tiberghien A. (1994): *La transposition didactique à l'épreuve. La Pensée Sauvage Éditions*. Paris: Grenoble.
- Astolfi, J.-P. (dir.) (1997): *Mots-clés de la didactique des sciences*. Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Astolfi J.-P., Darot E., Ginsburger-Vogel Y., Toussaint J. (1997): *Pratiques de formation en didactiques des sciences*. Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Barnao C., Fortin D. (a cura di) (2009): *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*. Trento: Erickson.
- BazeKey P., Jackson K. (2013): *Qualitative Data Analysis with NVivo*. London: Sage.
- Bertolini P. (1988): *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Bertolini P., Caronia L. (1993): *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Boffo V. (2011): *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Bruner J. (2004): *Fondamenti del caregiving umano*. In M.V. Masoni, B. Vezzani (a cura di) (2004): *La relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli, pp. 11-23.
- Buber M. (1954): *Il principio dialogico e altri saggi*. Trad. it. Cinisello Balsamo (Mi): San Paolo, 1991.
- Bullough R.V., Pinnegar S. (2001): Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research, *Educational Research*, 30(3), pp. 13-21.

- Cambi F. (2002): *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
- Cedefop. (2015): *Skills, Qualifications and Jobs in the EU: The Making of a Perfect Match? Evidence from Cedefop's European Skills and JOBS SURVEY*. Luxembourg: Cedefop Publications Office.
- Charmaz, K. (2005): *Grounded Theory in the 21° Century*. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*, Third ed., Thousand Oaks (CA): Sage, 507-535.
- Chevallard Y. (1995) : *La transposition didactique*. Paris: La Pensée Sauvage.
- Clarizia L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Creswell J.W. (2007): *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among Five Approaches*. Second ed., London: Sage.
- Creswell J.W., Plano Clark V.L., Guttman M., Hanson W. (2003): Advanced Mixed Methods Research Designs. In A. Tashakkori, C. Teddlie, C.B. Teddlie (eds.): *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Crisafulli F., Molteni L., Paoletti L. (2010): *Il «core competence» dell'educatore professionale. Linee d'indirizzo per la formazione*. Milano: Unicopli.
- Crisafulli F. (2015): The “core competence” of the Social Health Educator. Proposed Models and Literature Review. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 220-236.
- Czerniawski G., Kidd W. (eds.) (2011): *The Student Voice Handbook. Bridging the Academic/Practitioner Divide*. London: Emerald.
- Damiano E. (1999): *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- Deluigi R. (2016): *La relazione educativa: condizioni, strategie, strumenti*. In L. Perla, M.G. Riva: *L'agire educativo, manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola, pp. 132-144.
- Demetrio D. (1996): *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2000): *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Develay M. (1995) : *Savoir scolaires et didactique des disciplines*. Paris: ESF.
- Elbaz- Luwisch F. (2002): Writing as Inquiry: Storying the Teaching Self in Writing Workshops. *Curriculum Inquiry*, 32(4), pp. 403-428.
- Fabrizi L. (1994): *Ricerche pedagogiche e pratiche educative. Per una pedagogia come scienza pratica*. Napoli: Tecnodid.
- Federighi P. (2018): The Core Contents of Pedagogy for the First Degree in Education Sciences. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 19-36. (<https://doi.org/10.13128/formare-24609>; data di ultima consultazione: 7.11.20).
- Fielding M. (2012): Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, n. 359, pp. 45-65.
- Freud S. (1936): *L'io e i meccanismi di difesa*. Trad. it. Firenze: Martinelli, 1967.

- Gemma C. (2013): Lo studente: fonte sussidiaria per l'analisi dell'insegnamento. In V. Grion, A. Cook-Sather (a cura di) (2013): *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini, pp. 155-165.
- Grion V., Cook-Sather A. (a cura di) (2013): *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Grion V., Dettori F. (2015): *Student Voice, nuove traiettorie della ricerca educativa*. In Ulivieri S., Tomarchio M. (a cura di): *Pedagogia militante, diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Heidegger M. (1975). *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*. Trad. it. Genova: Il Melangolo, 1999.
- Herman B., Collins R. (2018): *Social and Emotional Learning Competencies*. Madison: Wisconsin Department of Public Instruction disciplines-Paris: ESF.
- Laneve C. (2017): *Manuale di didattica*. Brescia: Scholé.
- Lévinas E. (1972): *Umanesimo dell'altro uomo*. Trad. it. Genova: Il Nuovo Melangolo, 1985.
- Lewins A., Silver C. (2007): *Using Software in Qualitative Research: A Step-by-Step Guide*. London: Sage.
- Lotti A. (2018): Problem-based learning. *Apprendere per problemi a scuola: guida al Pbl per l'insegnante*. Milano: FrancoAngeli.
- Lotti A. (2017): Modelli di "core competence" dei profili professionali in uscita dai percorsi universitari per facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro. *Metis*, a. VII, n. 1, n.pp.n.i.
- Minichillo G., P. Di Natale P., Manna T. (2003): *Autobiografia e didattica*. Brescia: La Scuola.
- Mortari L. (2007): *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2010): *Dire la pratica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2017): Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi*, a. XV, n. 2, pp. 92-105.
- Orland-Barak L. Maskit D. (2017): *Methodologies of Mediation in Professional Learning*. Cham (CH): Springer.
- Pacifico M., Coppola L. (2010): *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (2010): *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: la Scuola.
- Perla L. (2011): *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2015): *Scrittura e Laboratorio. L'approccio autobiografico Self-Study Research (SSR) di EDULabo*. In Traverso A. (a cura di): *La didattica che fa bene. Pratica laboratoriali di ricerca nella formazione universitaria*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 29-64.
- Perla L., Riva M.G. (eds.). (2016): *L'agire educativo: manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2020): *Didattica e pratiche dell'active learning*. In G. Crescenza, A. Volpicella (2020): *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*. Roma: Edizioni Conoscenza, pp. 264-274.

- Perla L., Agrati L. (2020): Training the Design Skills through the *Agire educativo* Paradigm. A Comparative Study on the Laboratories at the “Science of Education” Degree Courses – University of Bari “Aldo Moro” and “Giustino Fortunato” Open University. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, in press, nn.pp.n.i.
- Ricoeur P. (1990): *Sé come un altro*. Trad. it. Milano: Jaca Book, 1996.
- Samaras A., Hicks M.A., Berger J.G. (2007): *Self-Study through Personal History*. In J. Loughran (Ed.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, Part One e Part Two. Dordrecht (NLD): Springer, pp. 905-942.
- Stein E. (1917): *Il problema dell'empatia*. Trad. it. Roma: Studium, 1985.
- Strauss A., Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park (CA): Sage.
- Tarozzi M. (2016): *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Toffano Martini E. (2007): *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- WHOQOL (1995): The World Health Organization Quality of Life Assessment. *Position Paper from the World Health Organization – Social Science and Medicine*, 41(10), p. 1405.

Riferimenti normativi

- DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 65 *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00073) (GU Serie Generale n. 112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).*
- 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).*

Riferimenti sitografici

- www.gazzettaufficiale.it (data di ultima consultazione: 9.11.20).
- www.uniba.it/corsi/scienze-educazione-formazione/presentazione-del-corso (data di ultima consultazione: 9.11.20).