

# Le officine progettuali S-POT: laboratori per il *design* di servizi socioeducativi

di Rosita Deluigi<sup>°</sup>

## Riassunto

Nella progettazione di percorsi di orientamento formativo e professionalizzante per gli studenti dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19) e di Scienze pedagogiche (LM-85) risulta irrinunciabile il dialogo con i servizi per costruire traiettorie di riflessività, esplicitando l'intenzionalità sottesa agli interventi attuati. Il contributo descrive una proposta realizzata nell'a.a. 2019/2020 nell'ambito del progetto SUPER – “Percorsi di Orientamento e Tutorato per promuovere il successo universitario e professionale” e configurata in modalità on line durante la fase 2 del Covid-19. L'esperienza “S-POT: officine progettuali” ha permesso agli studenti di confrontarsi con professionisti che operano in contesti educativi, condividendo riflessioni critiche con i propri docenti. In seguito, i partecipanti, con il supporto delle senior tutor, hanno lavorato in piccolo gruppo con l'obiettivo di proporre un'idea progettuale da sottoporre alle équipe incontrate. Questa iniziativa ha offerto la possibilità di entrare nell'eterogeneo mondo dei servizi che si interroga, cercando risposte innovative, a fronte dei cambiamenti costanti. In tal modo, sono emerse le diverse prefigurazioni professionali degli studenti e la concretezza plurale dei profili di educatori e di coordinatori pedagogici inseriti in équipe multidisciplinari. L'attraversamento di vari ambiti lavorativi ha dato voce alle molteplici sfide del sociale, facendo affiorare la vitalità dell'agire educativo e lanciando ponti di apprendimento condiviso.

**Parole chiave:** orientamento universitario; didattica laboratoriale; *peer tutoring*; dialogo università-servizi; progettazione educativa; professionalizzazione.

## Abstract. The S-POT design workshops: laboratories for the design of socio-educational services

Open dialogue with socio-educational services is relevant to designing

<sup>°</sup> Università degli Studi di Macerata. Corresponding author: rosita.deluigi@unimc.it.

training and vocational guidance paths for the students of the degree courses in Educational Sciences (L-19) and Pedagogical Sciences (LM-85). The paper describes a proposal developed online in the academic year 2019/2020 within the SUPER project – “Orientation and Tutoring Pathways to Promote University and Professional Success” and implemented during phase 2 of Covid-19. The “S-POT: design workshops” experience allowed the students to share ideas and critical reflections with professionals and university teachers. The participants worked, with the support of the tutors, in small groups, with the aim of proposing a project-work to the teams of educators involved.

The initiative offered the opportunity to learn more about the heterogeneous world of socio-educational services that are questioning themselves looking for innovative answers. In this way, the various professional prefigurations of the students interacted with the plural concreteness of the profiles of educators and pedagogical coordinators in multidisciplinary teams. The exploration of various services has given voice to the multiple challenges of social work, bringing out the vitality of education and launching bridges of cooperative learning.

**Keywords:** university guidance; laboratory teaching; peer tutoring; university-socio-educational services dialogue; educational design; professionalization.

*First submission:* 11/09/2020, *accepted:* 27/11/2020

*Available online:* 02/07/2021

## **Linee di orientamento e identità professionali eterogenee**

La progettazione di percorsi formativi per educatori professionali prevede lo sviluppo di paradigmi teorico-pratici in dialogo con il mondo sociale e con la molteplicità di sfide e di interventi messi a punto in chiave di prevenzione, di promozione del benessere, del contrasto a situazioni di disagio e di progettazione collettiva e comunitaria. La complessità che caratterizza le trame dei contesti locali e territoriali di riferimento richiede la versatilità di ruolo e di competenze, la creazione di reti, di alleanze e di partenariati volti a costituire comunità educative ed educanti in grado di sostenere criticità e fragilità personali e relazionali (Iori, 2018; Tramma, 2015; Vittoria, 2017). I processi educativi si evolvono con dimensioni plurali di vulnerabilità ricercando spazi e interstizi di resilienza e di rilancio del possibile.

La costruzione di un dialogo formativo e riflessivo tra università, servizi, agenzie educative e formative e ambiti territoriali consente di dare avvio

e consistenza a una significativa cornice di corresponsabilità che vede nell'educatore uno degli agenti trasformativi dei contesti, soprattutto di quelli maggiormente in difficoltà. Progettare itinerari riflessivi che si nutrono di pratiche e di esperienze consolidate (Iori, Augelli, Bruzzone & Musi, 2010; Mortari, 2003; Schön, 1993) significa offrire agli studenti in formazione, ai tirocinanti e ai professionisti, uno spazio di narrazione importante, da cui prenda avvio un processo di valutazione e di formazione maggiormente orientato verso una prefigurazione professionale capace di collocarsi in dinamiche di équipe, in tavoli di lavoro multi-professionali e in gruppi di progettazione sociale (Milani, 2013). La consapevolezza del proprio ruolo parte dalla consapevolezza della propria identità e delle funzioni che si eserciteranno ed è importante esplicitare alcuni snodi problematici individuali, tratti di personalità che potrebbero contrastare con le richieste dei diversi contesti o attitudini valorizzabili negli ambienti in cui si opera.

L'esplorazione dell'identità personale e professionale può condurre alla formazione continua di figure educative competenti e pronte a misurarsi con situazioni dinamiche che coinvolgono più soggetti-attori e che richiedono la capacità di comprendere e definire l'intenzionalità che guida gli interventi messi in atto. Creare reticoli riflessivi con una pluralità di luoghi educativi, significa promuovere spazi e occasioni di confronto, di dialogo e di condivisione dell'esperienza che diano voce a più soggetti, esperti e professionisti del settore, in modo da presentare scenari eterogenei.

Consci dell'impossibilità di codificare in modo preciso e netto il lavoro educativo, per aprire ulteriori scenari di immaginazione e di creatività sociale, dobbiamo sviluppare occasioni in cui vi sia il desiderio di superare la limitante dicotomia tra "una teoria scollata dalla pratica" e una "pratica senza fondamento riflessivo". Le sfide educative e formative, intessute nell'esperienza umana e relazionale, hanno bisogno di prospettive che, seppur instabili e rivedibili, sappiano articolare saperi esperienziali e pratiche riflessive. Orientarsi in questo campo non è sufficiente; è necessario agire itinerari didattici e lavorativi di senso, in cui i soggetti coinvolti siano interlocutori, portatori di etica professionale e testimoni di corresponsabilità.

Tali considerazioni hanno supportato diverse azioni sviluppate dal Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università di Macerata, nell'ambito del progetto SUPER – "Percorsi di Orientamento e Tutorato per promuovere il successo universitario e professionale" – finanziato dal Bando MIUR Piani d'orientamento e tutorato 2017-2018.

## Progettare strategie di contatto a distanza

In questo contributo presenteremo un'azione dedicata all'orientamento e al tutorato che ha messo in campo attività tese a raggiungere gli studenti universitari iscritti al corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19) e in Scienze pedagogiche (LM-85) durante la fase 2 della gestione legata all'emergenza Covid-19. Nei mesi di aprile e maggio 2020 è stata lanciata l'iniziativa "S-POT: macchie di relazione", uno spazio di confronto attivo con gli studenti, per non cadere nella diffidenza e nell'indifferenza (Buccolo, Allodola, & Mongili, 2020; Lazzerini & Potuto, 2020).

L'iniziativa era volta a condividere la comune distanza, immaginando strategie creative per generare legami e stimolare la partecipazione. Attraverso 4 incontri co-condotti con le tutor del progetto SUPER, abbiamo intercettato un gruppo ristretto di studenti del corso L-19, condividendo vissuti e percezioni del *lockdown*, inizialmente in chiave interpersonale e, successivamente, in rapporto al proprio ruolo di studenti, di tirocinanti e di futuri educatori. La stretta interazione con il piccolo gruppo, formato da 7 studenti e 5 senior tutor, ha rivelato svariati bisogni formativi, dovuti all'impossibilità di continuare le attività in presenza, delineando alcune condizioni di fragilità, di isolamento e di esclusione. Questa prima iniziativa intendeva offrire un canale di contatto diretto tra gli studenti e i tutor in cui accogliere le diverse esperienze per continuare a progettare interventi di orientamento attenti alle necessità in progressiva ridefinizione.

Le maggiori criticità, rilevate attraverso il dialogo con i partecipanti, riguardavano: la caduta del contatto diretto università-studenti e il repentino passaggio alla didattica erogata in modalità on line; la sospensione della realizzazione in presenza dei laboratori, dei tirocini e delle progettazioni sul campo; le situazioni eterogenee dei servizi, in vista dell'ingresso nel mondo del lavoro. L'incertezza e la precarietà che hanno accompagnato questa fase di distanziamento e la conversione di molte attività in modalità *smart-working*, hanno creato degli spazi vuoti, in cui gli studenti si sono mossi in autonomia e con un certo disorientamento iniziale, chiedendosi quali traiettorie intraprendere per la propria formazione e quale professionalità si stava delineando.

Le "macchie relazionali" sono diventate appuntamenti di ricongiungimento tra gli studenti e l'università in cui mettere in circolo idee per contrastare vissuti di solitudine o di calo della motivazione per mezzo di una sorta di una «resilienza digitale» (Strizzolo, 2020) condivisa. Offrire possibilità di espressione e di riflessione ha significato immaginare logiche problematizzanti in ambito educativo e formativo e, da questa breve genesi ideativa,

è nato il secondo progetto: “S-POT: officine progettuali”, discusso e messo a punto con il gruppo delle tutor SUPER che, in tal modo, ha potenziato il proprio ruolo di supporto progettuale e pedagogico (Carci, 2012; Da Re, 2017).

## **Il banco degli attrezzi delle officine progettuali**

L’esperienza “S-POT: officine progettuali” si è articolata in 4 laboratori che hanno avuto luogo nella seconda metà di maggio 2020 e che hanno permesso agli studenti dei corsi L-19 e LM-85 di dialogare con professionisti impegnati in contesti educativi, condividendo riflessioni critiche con i propri docenti. In seguito, i partecipanti, suddivisi in piccoli gruppi, con il supporto delle tutor, hanno elaborato delle idee progettuali da sottoporre alle équipes incontrate per ricevere un feedback da chi opera nel settore.

L’impianto sperimentale della proposta è stato orientato dalle linee di didattica inclusiva, partecipativa e cooperativa (Cohen, 1999; Dastoli, 2015; Ripamonti & Boniforti, 2020). Il distanziamento fisico imposto durante il periodo di *lockdown* ha fatto emergere, in modo ancora più evidente, la necessità di mettere a punto dispositivi che favorissero l’incontro tra i soggetti in formazione, anche in vista di proiezioni professionali future. L’organizzazione delle officine si è quindi focalizzata sullo sviluppo di ambienti di apprendimento laboratoriali dinamici e volti alla rilettura dei contesti intercettati. È stato un modo per incontrare il mondo sociale e per occuparsene direttamente, confrontandosi con i propri pari, attraverso dinamiche organizzative di lavoro, restituendo idee concretizzabili.

Grazie al dialogo costante con i servizi e con gli enti formativi del territorio, diversi professionisti hanno presentato la loro esperienza, dando voce all’eterogeneità delle sfide socio-educative e alle soluzioni messe in atto nelle fasi dell’emergenza legata al Covid-19.

Ogni officina si è articolata secondo lo schema sottostante (Fig. 1), prevedendo 4 incontri (per un totale di 6 ore ad officina) con il coinvolgimento complessivo di 53 studenti di L-19 e di 56 studenti di LM-85 (per un massimo di 30 partecipanti per ogni officina), il coordinamento di 4 tutor del progetto SUPER, la supervisione del referente del progetto e la partecipazione di 8 docenti di ambito pedagogico, psicologico, filosofico e giuridico dei corsi di laurea coinvolti.

La prima officina, denominata “Un caffè a fine turno”, ha visto la partecipazione di parte dell’équipe della Comunità educativa Lella, impegnata nell’accoglienza dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) e operativa in presenza anche durante il *lockdown* (<https://www.levella2001.it/>).

La seconda officina, “Quando i bimbi dormono”, ha dato voce ai nidi comunali di Macerata, grazie alla coordinatrice pedagogica e a due educatrici che hanno condiviso strategie e interventi attuati a distanza con i bambini e con le famiglie (<https://www.comune.macerata.it/servizi/scuola-e-nidi/#1570612868208-dec9dea4-08a1>).

La terza officina, “Attraversando soglie precarie”, ha permesso agli studenti di incontrare parte dell’*équipe* educativa territoriale e domiciliare della Nuova Ricerca Agenzia Res che ha lavorato in modalità *smart-working* per mantenere attive le relazioni con i propri destinatari (<https://coopres.it/>).

La quarta officina, infine, ha visto gli studenti sorseggiare “Una tazza di tè bianco” con l’associazione Scarabò, realtà attiva sul territorio maceratese nel campo dello sviluppo di comunità e della città educante che, nel periodo di *lockdown*, ha continuato a lanciare *contest* e suggestioni formative tramite i canali *social* (<https://www.scarabo.it/>).

La scelta dei servizi in ambito regionale ha tenuto conto dei *curricula* degli studenti, favorendo il contatto con realtà territoriali e professionalità differenti, approfondendo alcune piste formative e professionalizzanti su cui individuare peculiarità educative e trasversalità pedagogiche. Le denominazioni delle officine, scelte con i servizi, richiamano momenti di gestione della quotidianità dei diversi luoghi, mostrando scenari relazionali e di socializzazione estremamente importanti in chiave di benessere e di qualità della vita dei professionisti e dei loro interlocutori.



Fig. 1 – Articolazione delle officine progettuali

## Lavori in corso: dinamiche formative ed esiti delle officine

L’articolazione delle officine ha previsto un primo incontro – *A tu per tu con i servizi* – in cui si è aperto un dibattito con i professionisti che hanno illustrato le sfide del lavoro sociale, con una particolare curvatura sulla ge-

stione della fase 2 dell'emergenza Covid-19. Sono intervenuti responsabili di servizio, coordinatori pedagogici, educatori, referenti di strutture e di associazioni, avviando un confronto con i tutor e con gli studenti che hanno partecipato attivamente, soffermandosi su alcuni nodi problematici affrontati nell'emergenza, anche in prospettiva futura. Le strutture, in parte operative in presenza e in parte in modalità *smart-working*, hanno presentato molteplici metodologie d'intervento, a seconda dei destinatari finali e degli interlocutori territoriali. Gli studenti hanno ascoltato numerose voci dell'esperienza e restituito, a loro volta, sguardi differenti sulle realtà in cui avrebbero voluto essere immersi per sperimentare la pluralità di approcci di cura declinati nella specificità di ambienti educanti comunitari e familiari (Amirian, 2012; Palmieri, 2018). I professionisti hanno proposto logiche problematizzanti e, partendo dalla narrazione delle pratiche, hanno consentito agli studenti, nonché futuri educatori e pedagogisti, di cogliere alcuni saperi e competenze essenziali, posti in continuo cortocircuito con il cambiamento (Loiodice, 2013).

A partire dagli elementi emersi nell'incontro con i professionisti, il secondo appuntamento dell'officina – *Riflessioni critiche con i docenti Unime* –, ha previsto l'intervento dei docenti dell'Università di Macerata per affrontare in modo interdisciplinare le tematiche poste in rilievo e lanciare nuove sfide per il futuro. Interagendo in un gruppo ristretto di partecipanti, gli studenti hanno potuto analizzare in maniera approfondita alcune questioni legate al proprio ruolo professionale e alle modalità organizzative di lavoro negli ambienti incontrati (Rivoltella & Rossi, 2012; Perla & Riva, 2016). Il forte nesso dialettico tra la dimensione teoretica ed esperienziale è stato favorito dal rilancio di tematiche e di suggestioni progettuali in sinergia con gli avvenimenti che, nel frattempo, influenzavano la qualità della vita di tutti i presenti. Tessere trame significative e riconnettere i fili di un'esperienza educativa "in sofferenza", in quanto privata della relazione, è stato un tentativo per declinare spiragli di consapevolezza, valorizzando ipotesi "di tenuta" veicolate da strategie di *problem solving*, di *networking* e di dialogo corresponsabile con i territori. L'interdisciplinarietà dei laboratori ha permesso agli studenti di individuare diversi ambiti di ricerca e di didattica tra loro interconnessi a livello teorico e in forte risonanza con le pratiche (Morin, 2000; 2001). Si è così innescato un meccanismo di autovalutazione del percorso formativo, anche grazie a un questionario di feedback finale, in stretto raccordo con quanto emerso dai professionisti del settore.

I primi due incontri delle officine hanno previsto la compresenza di un gruppo misto di studenti di L-19 e di LM-85 che, attraverso la discussione sulle stesse problematiche, si sono riappropriati di conoscenze e di compe-

tenze, orientando la propria scelta su ambienti professionali più specifici. Il gruppo eterogeneo, oltre ad aver creato una rete di interazioni, promossa anche dalla mediazione delle tutor, ha fatto affiorare varie rappresentazioni del sé professionale, intercettando immaginari e aspettative, per quanto riguarda gli studenti ad inizio percorso, e raffigurazioni maggiormente contestualizzate dal punto di vista professionale, per quanto riguarda gli studenti lavoratori, al termine del percorso triennale o iscritti al corso di laurea magistrale.

Il terzo e il quarto incontro sono stati realizzati suddividendo i due corsi di laurea e organizzando piccoli gruppi (4-5 componenti) favorendo una didattica laboratoriale e facendo immergere i corsisti in dinamiche caratteristiche di un'équipe educativa, definita come una comunità di pratiche in formazione, orientata al compito e situata (Fabbri, 2007; Wenger, 2006; Wenger, McDermott, & Snyder, 2007). Obiettivo dei team formati era di mettere a punto una proposta di azione, a partire dalle sfide delineate nei primi due incontri.

Nel corso del terzo incontro – *Dare forma alle idee* – i partecipanti hanno realizzato un *brainstorming* delle questioni approfondite per decidere su quali assi strutturare una proposta educativo-pedagogica. I piccoli gruppi si sono organizzati internamente e, grazie a un format condiviso, alla mediazione delle tutor e al coordinamento interno gestito in maniera democratica, hanno iniziato a scrivere una bozza progettuale da restituire collegialmente in officina e ai professionisti. Le équipe formate hanno lavorato focalizzandosi su una sfida, prospettando un'azione da mettere in campo e descrivendone: finalità generale e obiettivi specifici; destinatari raggiunti; materiali, spazi e tempi di concretizzazione; modalità di realizzazione; strumenti di valutazione e osservazioni critiche (Santerini & Triani, 2007; Tramma, 2003). Durante questa fase, per quanto riguarda gli studenti di L-19, le tutor hanno incoraggiato la condivisione delle idee e il ragionamento interpretativo, sulle proposte che via via emergevano, sul fronte della sostenibilità e della fattibilità. I partecipanti di LM-85, invece, sono stati coadiuvati dal referente del progetto, il cui intervento si è limitato a un accompagnamento su alcuni snodi metodologici legati alla gestione di équipe e al coordinamento. Le dinamiche proattive dei gruppi sono state decisive per testare ed esplicitare sfide e modalità di lavoro congiunto e per avviare e rafforzare connessioni interpersonali e formative tra gli studenti. In questo incontro, infatti, non si è trattato di intervenire in modo individuale e diretto con esperti e relatori ma si è richiesta una modalità cooperativa alla pari, in cui ogni soggetto ha esplicitato al meglio le proprie competenze (La Gioia, 2018), senza nascondere eventuali fragilità o lacune. A tal proposito, è stato efficace promuovere la formazione di piccoli gruppi eterogenei per annuali-



tà, come già sperimentato in altre esperienze (Deluigi, Fedeli, & Stramaglia, 2020).

Il quarto incontro – *Dare voce alle idee* – ha previsto la restituzione delle idee progettuali sviluppate in piccolo gruppo a tutti i partecipanti. Nelle officine rivolte agli studenti di L-19, le tutor, studentesse di LM-85, hanno svolto la funzione di *discussants*, favorendo la rilettura di quanto proposto e offrendo suggestioni e aggiustamenti in corso d’opera. Nei gruppi di LM-85, invece, la funzione di rilancio è stata effettuata dal referente del progetto. I materiali prodotti sono stati inoltrati ai servizi che, a loro volta, hanno inviato un feedback, evidenziando spazi di percorribilità e debolezze. Le proposte sviluppate e le analisi effettuate hanno costituito un effettivo compito lavorativo, in quanto le idee messe a punto hanno trovato diretto riscontro sul versante formativo-professionalizzante. Progettare e valorizzare feedback plurali e produrre materiali di effettivo utilizzo consente di investire su dinamiche laboratoriali aperte ad una effettiva ricaduta (Deluigi & Stramaglia, 2020).

I form compilati sono stati raccolti sulla piattaforma digitale utilizzata durante l’esperienza, rendendoli accessibili a tutti gli studenti. Il supporto tecnologico e gli ambienti condivisi sono stati essenziali per creare interazione e archiviare i materiali, per visionarli congiuntamente, soffermandosi sulle metodologie, sulle questioni aperte nei gruppi di lavoro e sui processi di riflessione e di scrittura trasformati da bozze di testo in idee progettuali. In tal modo, i partecipanti hanno costruito conoscenze collaborative e messo in atto processi di valutazione e di autovalutazione individuale e di gruppo (Calvani, 2005).

L’utilizzo di un form contenente le principali fasi della progettazione educativa, ha richiesto la focalizzazione su competenze acquisite e in fase di acquisizione e, in tal senso, la cooperazione tra studenti di diverse annualità e le tutor di riferimento, ha mostrato alcune lacune e incertezze su cui lavorare in modo congiunto con i servizi, in vista di una formazione professionalizzante e abilitante. D’altro canto, la presenza degli studenti lavoratori e i gruppi formati nell’ambito della LM-85, hanno fatto rilevare una maturità critica e operativo-pratica in grado di cogliere alcune sfide e di contestualizzarle in modo organico e riflessivo.

## **Conclusioni: prefigurazioni e narrazioni professionalizzanti**

I profili professionali intercettati nell’ambito delle officine progettuali hanno definito i ruoli e le funzioni di educatori e di coordinatori pedagogici inseriti in équipe multidisciplinari. Inoltre, l’esplorazione di svariati ambiti

– dai nidi comunali, alle comunità educative per MSNA, dalle realtà associative locali, all’educativa territoriale e domiciliare – ha fatto emergere la vitalità della professione, lanciando ponti di apprendimento condiviso e trasformativo (Fabbri & Romano, 2017; Mezirow, 2003).

Le dinamiche relazionali costituite durante gli incontri hanno rafforzato la rete tra gli studenti di diverse annualità e, allo stesso tempo, hanno contribuito a consolidare tavoli di discussione, di progettazione e di formazione con i servizi, in vista di ulteriori percorsi congiunti. I processi di prefigurazione professionale sono stati accompagnati da narrazioni significative (Cadei, 2017; Sidoti & Di Carlo, 2020) e da riflessioni interdisciplinari che hanno favorito la connessione tra università e mondo del lavoro, mostrando la pluralità dell’agire educativo e manifestando il fermento delle équipes, anche e ancora di più, in un momento di crisi e di cambiamento inatteso.

La narrazione vissuta del lavoro sociale permette di raccontare diversamente il mondo dei servizi e di dare voce a competenze sinergiche che si ridefiniscono in itinere, grazie agli incontri, ai conflitti, ai limiti e alle risorse che mettono in crisi la passione educativa e che richiedono di orientarsi professionalmente verso scenari e paesaggi pedagogici innovativi e comunitari.

## Riferimenti bibliografici

- Amirian, J. K. (2012). *La progettazione sociale. Esperienze e riflessioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Buccolo, M., Allodola, V. F., & Mongili, S. (2020). Percezioni e vissuti emozionali ai tempi del COVID-19: una ricerca esplorativa per riflettere sulle proprie esistenze, *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), pp. 372-398.
- Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: La Scuola.
- Calvani, A. (2005). *Rete, comunità e conoscenza: costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Erickson.
- Carci, G. (2012). *Peer tutoring e orientamento universitario*. Tricase (LE): Libellula Edizioni.
- Cohen, E. G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all’Università. Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: PensaMultimedia.
- Dastoli, C. (a cura di) (2015). *La coerenza nel lavoro con i gruppi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Deluigi, R., Fedeli, L., & Stramaglia, M. (2020). Dinamiche-didattiche laboratoriali e spazi educativi: logiche comunicative e assetti relazionali degli educatori in formazione. *RIEF*, 2, in press.

- Deluigi, R., & Stramaglia, M. (2020). Per un'educazione progettuale, tra obiettivi formativi e dinamiche politico-culturali. *FORM@RE*, 20, pp. 103-116.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Iori, V. (a cura di) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Iori, V., Augelli, A., Bruzzone, D., & Musi, E. (2010). *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- La Gioia, A. (a cura di) (2018). *Essere gruppo di lavoro: mappe ed esercitazioni*. Torino: EGA.
- Lazzerini, M., & Putoto, G. (2020). COVID-19 in Italy: momentous decisions and many uncertainties. *Lancet Glob Health*, 8(5), pp. 641-642.
- Loiodice, I. (a cura di) (2013). *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Progedit: Bari.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani, L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*. Torino: SEI.
- Morin, E. (2000). *Una testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Trad. it. Milano: Cortina Raffaello.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L., & Riva, M. G. (a cura di) (2016). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Ripamonti, E., & Boniforti, D. (a cura di) (2020). *Metodi collaborativi. Strumenti per il lavoro sociale di comunità*. Torino: EGA.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (a cura di) (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Santerini, M., & Triani, P. (2007). *Pedagogia sociale per educatori*. Milano: EDUCatt.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sidoti, E., & Di Carlo, D. (2020). La pratica narrativa per una formazione del sé nei luoghi di lavoro. *Formazione, Lavoro, Persona*, X(31), pp. 98-108.
- Strizzolo, N. (2020). *Resilienza digitale: così gli studenti universitari hanno fatto fronte all'isolamento*, in <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/resilienza-digitale-cosi-gli-studenti-universitari-hanno-fatto-fronte-allisolamento/>.

- Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia e contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Vittoria, P. (2017). *L'educazione è la prima cosa! Saggio sulla comunità educante*, Firenze: Società Editrice Fiorentina.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina.