

Didattiche laboratoriali e feedback condivisi per la prefigurazione delle professionalità educative

Laboratory teaching and shared feedback for the prefiguration of educational professionalism

Miriam Cuccu*, Francesca Mondin**^o

Riassunto

Progettare pratiche didattiche partecipative in ambienti universitari, in sinergia con i servizi educativi locali, significa coltivare il dialogo tra professionalità presenti e future, creando un terreno di scambio e di arricchimento reciproco, dove teoria e prassi si nutrono vicendevolmente per co-costruire strategie inedite in risposta a sfide emergenti.

All'interno di percorsi formativi online in chiave professionalizzante – messi in campo durante l'emergenza pandemica – i processi di produzione-ricezione di feedback tra gli attori in gioco hanno alimentato riflessioni pedagogiche e azioni progettuali, dando vita a una “palestra di incontri” in cui affinare competenze professionali e coltivare sguardi consapevoli sul profilo del professionista educativo, grazie anche alla testimonianza degli operatori sul campo. La sperimentazione di tali processi – ripercorsi in chiave riflessiva per rintracciarne gli snodi significativi – apre a ulteriori piste di progettazione didattica in prospettiva laboratoriale e chiama in causa l'Università come comunità viva, affinché mantenga il dialogo con gli studenti e le studentesse, accompagnandoli nell'esplorazione di identità personali e professionali.

Parole chiave: didattica laboratoriale; feedback; professionalizzazione; riflessività; prassi educative; pratiche partecipative

Abstract

Creating participatory teaching practices in university environments, in collaboration with local education services, means opening a dialogue between experienced and novice professionals and generating a mutual exchange and

* Dottoranda di ricerca in Formazione, Patrimonio Culturale e Territori, ciclo XXXVIII, Università degli studi di Macerata. E-mail: m.cuccu3@unimc.it.

** Cultrice della materia nel S.S.D. M-PED/01 - Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Macerata. E-mail: f.mondin@unimc.it.

^o L'articolo è il risultato della riflessione congiunta delle autrici, tuttavia, i paragrafi 1, 2, 6 e 7 sono da attribuire a Miriam Cuccu, mentre i paragrafi 3, 4 e 5 sono da attribuire a Francesca Mondin.

enrichment. In this way, theory and practice nourish each other to co-construct new strategies responding to emerging challenges.

Within professionalizing online training paths – implemented during the pandemic emergency – the processes of producing-receiving feedback among all actors have fostered pedagogical reflections and designing actions. This approach has created a space in which to refine professional skills and awareness about education, thanks also to the testimony of experts in the field.

The experimentation of these processes – retraced with a reflective perspective – opens up further pathways for instructional and laboratory design and requires University as a community focused to maintain an open dialogue with students, so as to accompany them in the exploration of personal and professional identities.

Keywords: laboratory teaching; feedback; professionalization; reflexivity; educational practices; participatory practices

Articolo sottomesso: 18/01/2023, accettato: 15/06/2023

Pubblicato online: 21/07/2023

1. Introduzione

Il presente contributo ha origine dalla rilettura dei processi di insegnamento-apprendimento avvenuti nell'ambito di "SPOT - Officine Progettuali", l'attività formativa online del progetto SUPER-POT (Percorsi di Orientamento e Tutorato per promuovere il successo universitario e professionale) realizzato dal Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata nell'anno accademico 2019/2020. L'analisi proposta deriva dall'esperienza diretta delle autrici che hanno partecipato come senior tutor all'intero processo: dall'ideazione alle fasi finali. Ripercorrendo riflessivamente (Schön, 1993) le dinamiche di contatto avvenute tra docenti, tutor, studenti/esse, alunni e servizi educativi, sono stati rilevati alcuni aspetti significativi che hanno caratterizzato la filiera di questo cortocircuito virtuoso, con particolare riferimento al processo di produzione-ricezione di feedback. Il dialogo aperto intercorso in ambienti virtuali, in sinergia con le realtà sociali del territorio, ha inoltre generato una coesione formativa-didattica che ha a cuore la dimensione esperienziale e valorizza le competenze dei professionisti maturate sul campo, aprendo ad ulteriori piste progettuali e a percorsi didattici, in un pensiero armonico che non tralascia le parti e non le mette in parallelo come semplici interlocutrici.

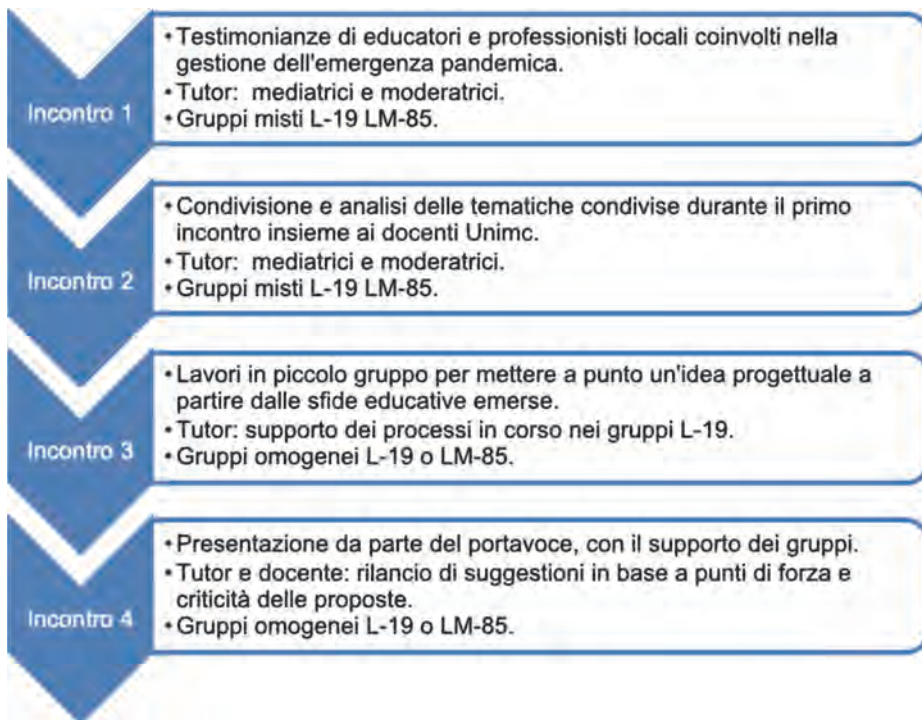
2. Contesti e metodologie

Le Officine Progettuali prendono avvio nell'ambito del progetto POT per rispondere al bisogno di occasioni formative e di contatto durante il primo lockdown per l'emergenza pandemica (a.a. 2019/2020). A seguito dell'interruzione della didattica in presenza nelle università e nelle scuole, l'équipe dell'Università degli Studi di Macerata (un docente referente del progetto POT per il Dipartimento e quattro tutor, studentesse LM-85) ha ricercato strategie e iniziative per dare continuità alle attività di tutorato e di orientamento da remoto.

Di fronte alla vulnerabilità creata dalla distanza sociale e dall'emergenza globale, viene inizialmente proposto "S-POT: macchie di relazione": un luogo di confronto informale articolato in 4 incontri nell'arco di due settimane. Gli appuntamenti erano rivolti a studenti e studentesse del corso di laurea L-19, per immaginare dinamiche creative e rinsaldare i legami esistenti generando processi partecipativi (Deluigi, 2021). All'interno di tale spazio sono state condivise esperienze e fragilità emerse durante il periodo di forzato isolamento, riferite sia alla dimensione personale che al percorso formativo universitario (Arduini, 2021). A partire dalle riflessioni scaturite in questa prima fase, il team Unimc ha messo a punto "S-POT: Officine Progettuali", un percorso formativo volto ad oltrepassare le distanze, dare vita ad occasioni di incontro in chiave professionalizzante e riflettere in maniera critica e proattiva sulle sfide attuali (Mondin, 2022).

La proposta, suddivisa in 4 workshop della durata di 6 ore ciascuno, è stata rivolta a 53 studenti e studentesse del corso triennale L-19 e 56 del corso magistrale LM-85, con la partecipazione di 8 docenti delle aree pedagogica, psicologica, filosofica e giuridica insieme a 4 servizi educativi territoriali: Casa Lella, una comunità che si occupa di minori stranieri non accompagnati (<https://www.lella2001.it/>), la rete dei nidi comunali della città di Macerata (<https://www.comune.macerata.it/servizi/scuola-e-%20nidi/#1570612868208-dec9dea4-08a1>), l'équipe educativa dei servizi domiciliari di Nuova Ricerca Agenzia Res (<https://coopres.it/>) e l'associazione culturale maceratese Scarabò (<https://www.scarabo.it/>), grazie a intese preesistenti legate alla realizzazione di esperienze di tirocinio, cooperazioni dirette o convenzioni di collaborazione scientifica.

Tab. 1 - Organizzazione delle Officine Progettuali



Nel primo incontro di ogni officina, “A tu per tu con i servizi”, studenti e studentesse hanno dialogato con gli operatori sulla gestione della crisi sanitaria nei diversi ambiti d'intervento. La partecipazione al dibattito e l'ascolto delle testimonianze hanno fornito svariati spunti di riflessione, ripresi nel successivo appuntamento “Riflessioni critiche con i docenti Unimc” in cui sono state condivise analisi interdisciplinari sui temi emersi.

Durante il terzo incontro “Dare forma alle idee”, i partecipanti dei corsi L-19 o LM-85 sono stati divisi in piccolo gruppo (5-6 persone) e hanno individuato le principali sfide da cui partire per dare vita a una proposta progettuale da mettere in campo, con l'ausilio di un format per descriverne le caratteristiche. Le dinamiche tra pari dei gruppi del corso triennale sono state supportate dalle tutor POT, mentre la docente referente ha sostenuto le fasi di lavoro del corso magistrale.

L'ultimo incontro, “Dare voce alle idee”, è stato dedicato alla presentazione in plenaria del lavoro svolto, durante il quale le tutor e la docente hanno evidenziato i punti di forza e di debolezza di ogni azione e, insieme al gruppo, ne

hanno discusso con modalità costruttive e propositive. I servizi educativi coinvolti hanno infine ricevuto le proposte progettuali, dando a loro volta il proprio feedback rispetto a fattibilità e criticità delle azioni ipotizzate.

3. Il feedback nella reciprocità educativa

Nei prossimi paragrafi verrà proposta una lettura trasversale delle attività svolte, focalizzandosi sui diversi livelli di feedback emersi.

Se si prende in considerazione la definizione delineata dal pedagogista John Hattie nel saggio *The Power of Feedback* – «feedback is conceptualized as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding» (Hattie e Timperley, 2007, p. 81) – si nota come il concetto sia ampio, trasversale, con molti livelli, in grado di coinvolgere la dimensione comunicativa, relazionale, emotiva e cognitiva. Il feedback può essere verbale, scritto o gestuale e avviene nell'interazione tra un agente/soggetto, che esprime e rimanda delle informazioni, ed un oggetto che ha compiuto la prestazione (o attività) e riceve le informazioni sulla sua azione/comportamento. Il soggetto che rimanda l'informazione può essere rappresentato dall'educatore/formatore, dai pari, dall'ambiente o dall'educando stesso (*ivi*, pp. 81-86).

Nella relazione educativa si possono osservare due assi complementari in cui i feedback sono utili strumenti di miglioramento:

- *Nell'apprendimento di un compito, di una competenza*: ricevere delle informazioni sul proprio processo d'apprendimento e sullo svolgimento di un compito stimola i processi di autovalutazione, la motivazione intrinseca, il pensiero critico e la riflessione sulle strategie attivate. Aspetti, questi, che sostengono la partecipazione attiva (Cadei, Deluigi e Pourtois, 2016) nel processo di apprendimento e di valutazione.
- *Nell'insegnamento e/o formazione*: poter raccogliere, durante e dopo il processo educativo, i feedback dei destinatari dell'intervento permette all'insegnante di riflettere sull'efficacia delle strategie e metodologie messe in atto. I feedback possono diventare, assieme agli altri dati raccolti dall'insegnante/educatore, stimoli per alimentare il dialogo fra teoria e prassi insito nella progettazione educativa (Deluigi, 2012). A partire da queste informazioni e dalle evidenze raccolte è dunque possibile riprogettare e migliorare la proposta didattica.

Prevedere e stimolare momenti di restituzione di feedback reciproci sull'attività rappresenta un'importante risorsa per entrambe le parti coinvolte, che condividono uno scopo comune: l'apprendimento (Brown, Harris e Harnett, 2012). La capacità di dare e ricevere feedback efficaci può essere allenata con

la pratica, aprendo così a dinamiche di co-responsabilità e di partecipazione. È in questa prospettiva che nasce e si sviluppa l'esperienza di Officine Progettuali.

4. Feedback pre Officine: progettare a partire dal dialogo con i destinatari

In seguito al lockdown, l'équipe del progetto POT aveva la necessità di riprogettare l'intervento a partire dall'ascolto di studenti e studentesse del triennio. Raccogliere la loro testimonianza era fondamentale per valutare l'azione educativa messa in atto dall'Università nella emergenza Covid-19 e per comprendere come supportare l'orientamento e il tutoring.

I feedback raccolti dal team durante gli incontri di "S-POT: macchie di relazione" hanno portato alla luce disagi e criticità sintetizzabili in:

- *Un senso di disorientamento generale* nell'affrontare in autonomia il periodo d'emergenza e il riadattamento alle modalità e-learning e smart-working. Smarrimento che ha coinvolto anche l'aspettativa formativa e professionale in seguito al venir meno degli eventi in presenza, dei laboratori e delle altre iniziative culturali che permettevano il contatto con la realtà lavorativa e professionale (Deluigi, 2021).
- *L'assenza*, all'interno dell'università, *del lavoro progettuale e di gruppo* come modalità di apprendimento; un aspetto emerso prima del lockdown ma divenuto ancor più rilevante a causa della sospensione delle attività in presenza.

A partire da queste evidenze, l'équipe dell'Università ha riprogettato l'intervento dedicato all'orientamento e al tutoring ideando l'esperienza formativa S-POT. Entrare in ascolto e in dialogo con i futuri destinatari del percorso è stata una risorsa preziosa anche per incentivare la motivazione intrinseca. La dimensione partecipativa ha così aperto la strada ad una progettazione calata sui bisogni reali di chi apprende (Cadei, Deluigi e Pourtois, 2016).

5. I livelli di feedback in itinere tra pari, tutor e docente

Nella fase laboratoriale gli studenti e le studentesse hanno avuto la possibilità di mettersi alla prova e di dare forma a progettazioni connesse alle necessità rilevate sul campo. Tale progettualità si lega a doppio filo tanto con l'opportunità di sperimentare il feedback tra pari e con la docente, quanto con l'apertura dei servizi educativi coinvolti nelle Officine Progettuali.

Il confronto con i servizi, infatti, ha lanciato sfide educative ancorate alla realtà su cui avviare criticamente il circolo progettuale e la simulazione di un'attività educativa in équipe.

L'approccio cooperativo del piccolo gruppo misto (I, II, III anno di L-19, I e II anno di LM-85) e l'attività di problem-solving assegnata, hanno stimolato la motivazione intrinseca di molti studenti e studentesse, come testimoniano alcune loro affermazioni: «Confrontarsi con altri colleghi, futuri professionisti in parte 'sconosciuti', potersi scambiare idee, impressioni e riflessioni mi ha fatto crescere molto nella relazione e nella comunicazione con l'équipe» e «ha riattivato la curiosità e la passione per quello che studio»¹.

Lavorare in piccoli gruppi cooperativi (Cohen, 1999) è stata un'occasione per ristabilire la relazione nell'ambiente universitario, quando ancora l'emergenza sanitaria costringeva all'isolamento; questo ha agito notevolmente sulle componenti emotive, di autostima e di autoefficacia (Fedeli e Girotti, 2021). Creare un ambiente che stimolasse il dialogo e la cooperazione ha permesso lo scambio di feedback tra pari, funzionali, in questo caso, per quelli che Hattie (2007) chiama *Self level*² e *Self regulation levels*³. L'ambiente cooperativo, unito alle caratteristiche intrinseche del lavoro pratico, ha innescato nei partecipanti processi autovalutativi del percorso di studio esperito fino a quel momento (Laurillard, 2014).

Nell'arco dell'intera esperienza, è stata centrale la possibilità di confronto e di dialogo con la docente referente del progetto POT e la presenza costante delle tutor. L'attività di tutoraggio consisteva nel supportare il gruppo quando si presentavano momenti critici, attraverso stimoli e domande mirate ad innescare processi riflessivi. A partire dalle indicazioni e dalle osservazioni, gli studenti e le studentesse potevano così intraprendere misure di auto-correzione e di miglioramento.

I feedback restituiti nell'attività di tutoraggio hanno svolto la funzione di *feedforward*, efficaci in quello che Hattie e Timperley (2007) chiamano *Process level*⁴. Allo stesso tempo, gli stimoli riflessivi innescati dalle tutor e dalla docente, sia nel corso dell'attività che nella fase conclusiva, hanno rappresentato dei rimandi utili a sviluppare competenze metacognitive. Grazie a domande-guida mirate, il partecipante è stato sollecitato a sviluppare strategie di

¹ Testimonianze raccolte tramite un questionario on-line somministrato al termine di Officine Progettuali. Il questionario, compilato da 64 partecipanti, prevedeva domande a risposta aperta e a risposta multipla volte a rilevare la rilettura dell'esperienza dal punto di vista dei destinatari.

² Il *Self level* si riferisce ad azioni mirate allo sviluppo di motivazione intrinseca.

³ I *Self regulation levels* si esplicitano in azioni che stimolano lo sviluppo di strategie di riflessione, regolazione e monitoraggio del percorso d'apprendimento.

⁴ Il *Process level* si riferisce ad indicazioni che permettono allo studente di adattare il proprio approccio e/o le strategie durante lo svolgimento di un'attività per intraprendere misure di miglioramento.

riflessione, di regolazione e di monitoraggio del percorso (Laurillard, 2014), autovalutandosi, esprimendo considerazioni sul proprio processo d'apprendimento e rafforzando le capacità critiche (*Self regulation levels*).

6. Feedback a posteriori: le voci dei partecipanti

Dopo aver attraversato le officine, studenti e studentesse ne hanno ripercorso riflessivamente i processi con la compilazione di un questionario finale. In questa sezione evidenzieremo gli aspetti che, per i protagonisti dell'esperienza, si sono rivelati generativi in termini di *apprendimenti significativi* e di *consolidamento della rappresentazione professionale* del ruolo di educatore/ricce e pedagoga. La ricezione dei feedback al termine di tale offerta formativa ha rappresentato un rilevante spazio di riflessione sulla percezione d'impatto delle azioni messe in campo, costituendo un prezioso materiale per la riprogettazione di future pratiche didattiche ed educative. L'utilizzo della logica ermeneutica-interpretativa, attraverso la definizione di campi semantici significativi, ha consentito di evidenziare trasversalità e peculiarità delle risposte ricevute.

Una prima dimensione è rappresentata dalla *testimonianza* dei servizi educativi territoriali, che ha contribuito a creare ponti tra professionalità sul campo e partecipanti in formazione. La narrazione di sé genera molteplici ricadute negli addetti ai lavori, che durante gli incontri hanno ricostruito e ripensato il senso delle proprie azioni (Sidoti e Di Carlo, 2020) con particolare riferimento alle strategie in risposta all'emergenza pandemica, mentre studenti e studentesse hanno colto nuove sfumature dell'agire educativo, consentendo di «'allargare' lo sguardo anche su prospettive fino ad ora rimaste nell'ombra»⁵. L'ascolto e l'osservazione di pratiche di resilienza in atto hanno così generato sguardi aperti alla revisione di paradigmi e alla progettualità che si modifica, si adatta e si interroga in itinere (Pignalberi, 2020).

La possibilità di rintracciare connessioni tra l'agire educativo e gli snodi teorici affrontati in aula è stata ulteriormente valorizzata dall'attivazione di *competenze progettuali e riflessive* nel corso dei lavori di gruppo. Durante gli incontri con i servizi è risultato evidente come abitare un pensiero progettuale «che cerchi di considerare variabili, contesti e partecipanti» sia strettamente connesso alla «capacità di 'resistere agli urti'» dell'imprevisto per educarsi alla resilienza, alla resistenza e alla gestione delle criticità che individui e comunità si trovano ad esperire in emergenza (Isidori e Vaccarelli, 2013).

⁵ La presente citazione e quelle a seguire sono un esempio rappresentativo delle risposte fornite dai partecipanti durante la compilazione del questionario finale.

Un'ulteriore dimensione di apprendimento e di chiarificazione del ruolo professionale concerne la *capacità di lavorare in gruppo*, che ha generato densi scambi cooperativi e di *confronto*. I risvolti significativi dell'esperienza hanno riguardato: esprimere le opinioni tra pari, esercitare il proprio senso critico ed allenare uno sguardo aperto alle prospettive e alle modalità di agire altrui. La presenza della docente e delle tutor ha accompagnato ma non sostituito i confronti in piccolo gruppo, e i feedback sulle proposte progettuali sono stati considerati «una grande opportunità di apprendimento».

La necessità di rintracciare le connessioni tra teoria e prassi sul campo risulta rilevante soprattutto di fronte alla repentina riorganizzazione in emergenza dei servizi e al conseguente bisogno di ricercare nuove soluzioni e affinare ulteriori competenze (Cadei *et al.*, 2022). Sono gli stessi partecipanti ad esplicitare, a conclusione delle officine, la necessità di stabilire un contatto quasi materico con il lavoro sul campo, evidenziata nei feedback del questionario da passaggi come «toccare con mano», «entrare in punta di piedi», «affacciarmi ad alcuni spaccati», «sporcarsi le mani», «vedere il tutto più da vicino». Le immagini evocate testimoniano il bisogno di addentrarsi tra le pieghe del lavoro educativo, anche attraverso le narrazioni dei professionisti già in essere, al fine di rileggere riflessivamente la propria scelta del corso di laurea grazie al confronto tra pari e con le realtà sociali coinvolte.

7. Conclusioni

Il valore della testimonianza è strettamente connesso alla capacità di comunicare la propria professionalità con passione. Tale elemento riguarda sia la narrazione che il professionista educativo fa di sé e del proprio contesto, sia il processo di insegnamento-apprendimento e la competenza del docente di insegnare in modi unici, appassionati e differenti per stimolare la discussione e l'immaginazione critica, facendo sì che mente e corpo apprendano congiuntamente e in modo integrato (hooks, 1994; Shapiro, 2010; Rogers, Lyon e Tausch, 2013). Centrale, in tal senso, diventa una didattica che tenga conto dell'esperienza (Dewey, 1938; Morin, 1999), per attivare il coinvolgimento di studenti e studentesse e co-costruire un percorso formativo professionalizzante, in modo da sfidare l'idea prevalente che l'unione tra queste due dimensioni sia semplicemente troppo difficile da praticare (hooks, 2003).

Un ulteriore e rilevante aspetto è dunque rappresentato dalla messa in campo di idee progettuali a partire dai bisogni dei partecipanti. Ciò significa dare vita a percorsi in cui la responsabilità dell'apprendimento è congiunta tra docenti, tutor, studenti e studentesse, verso nuove forme di corresponsabilità in cui la

didattica interattiva diventa momento di apprendimento reciproco, con potenziali ricadute di significatività sulla formazione, professionalizzazione e professionalità di tutti i soggetti in esperienza (Bochicchio e Rivoltella, 2017). Su questo orizzonte di pensiero si staglia la funzionalità dei feedback. La didattica esperienziale e cooperativa, infatti, può offrire rilevanti opportunità al docente per sviluppare attività e strumenti che allenino la capacità di ricevere e di rimandare feedback, competenze necessarie per supportare dinamiche partecipative e di responsabilità condivisa. Sullo sfondo, si palesa il fondamentale ruolo dell'università e la necessità che si affermi come comunità viva, capace di mantenere il dialogo formativo e riflessivo e di accompagnare l'esplorazione delle identità personali e professionali. La didattica, in tal senso, assume un significato ulteriore ed esprime al meglio il suo potere generativo prendendosi cura dei processi di apprendimento, verso la formazione continua di figure competenti e capaci di operare entro scenari eterogenei, in costante evoluzione.

References

- Arduini G. (2021). La didattica a distanza universitaria: tra nuove opportunità e vecchie criticità. In: Polenghi S., Cereda F., Zini P., a cura di, *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bochicchio F. e Rivoltella P.C., a cura di (2017). *L'agire organizzativo. Manuali per i professionisti della formazione*. Brescia: La Scuola.
- Brown G., Harris L. e Harnett J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7): 968-978. DOI: 10.1016/j.tate.2012.05.003.
- Cadei L., Simeone D., Serrelli E. e Abeni L., a cura di (2022). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholè.
- Cadei L., Deluigi R. e Pourtois J.P., a cura di (2016). *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*. Parma: Spaggiari edizioni srl.
- Cohen E.G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Deluigi R. (2012). *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*, Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Deluigi R. (2021). Le officine progettuali S-POT: laboratori per il design di servizi socioeducativi. *Educational Reflective Practices*, 2: 20-31. DOI: 10.3280/erp2-2021oa12113.
- Deluigi R. e Fedeli L. (2021). Approccio laboratoriale e co-teaching: metodologie plurali per una formazione integrata. *Lifelong Lifewide Learning-LLL*, 17: 95-106. DOI: 10.19241/lll.v17i38.578.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.

- Fedeli L. e Girotti L. (2021). Prove tecniche di futuro: un'esperienza laboratoriale per educare al feedback formativo, *Education Sciences & Society*, 2: 76-95. DOI: 10.3280/ess2-2021oa12371.
- Hattie J. e Timperley H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487.
- hooks b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- hooks b. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Isidori M.V. e Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Laurillard D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Mondin F. (2022). Participatory pedagogical strategies during the Covid-19 lockdown for university students presented in XIX International Congress of AIFREF, Venice, 30th June, (paper in press).
- Morin E. (1999). *La Tête bien faite: Penser la réforme, reformer la pensée*. Paris: Suil.
- Pignalberi C. (2020). Disegnare il futuro della formazione nella direzione della resilienza trasformativa e della sostenibilità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2: 331-352. DOI: 10.13128/rief-9417.
- Rogers C., Lyon H. e Tausch R. (2013). *On Becoming an Effective Teacher. Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. London: Routledge.
- Shapiro L. (2010). *Embodied cognition*. London: Routledge.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sidoti E. e Di Carlo D. (2020). La pratica narrativa per una formazione del sé nei luoghi di lavoro. *Formazione, Lavoro, Persona*, X/31: 98-108.