

CONTRIBUTO TEORICO

Approccio laboratoriale e co-teaching: metodologie plurali per una formazione integrata.

Laboratory approach and co-teaching: plural methodologies for an integrated training.

Rosita Deluigi, Università degli Studi di Macerata.

Laura Fedeli, Università degli Studi di Macerata.

ABSTRACT ITALIANO

Il profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico prevede competenze specifiche e trasversali che lo abilitino a permanere in contesti comunitari complessi. Affinché gli operatori possano avere una maggiore consapevolezza dei ruoli e delle funzioni di supporto dei processi educativi e delle trame sociali in cui si collocano, è essenziale che la formazione accademica garantisca loro occasioni di apprendimento cooperativo e interdisciplinare. A tal proposito, verranno descritte le linee essenziali di un'esperienza laboratoriale di co-teaching, evidenziando gli sfondi pedagogico-didattici che ne hanno orientato la progettazione e la realizzazione.

ENGLISH ABSTRACT

The professional profile of the socio-pedagogical educator provides for specific and transversal skills that enable him / her to operate in complex community contexts. Academic training can increase awareness of the supporting roles and functions of educational processes and the social networks in which practitioners work. This can be done by designing cooperative and interdisciplinary learning opportunities. In this regard, the essential lines of a co-teaching workshop experience will be described, highlighting the pedagogical-didactic backgrounds that guided its design and implementation.

Introduzione

L'educatore socio-pedagogico è un professionista poliedrico, in grado di muoversi all'interno di molteplici contesti di riferimento e capace di intercettare numerosi paradigmi di lettura e d'interpretazione delle comunità plurali che incontra nel suo agire (Tramma, 2003; Oggionni, 2019). La sua specifica collocazione lavorativa lo descrive come un soggetto in grado di permanere in svariati luoghi dell'educazione, svolgendo funzioni di mediazione, di raccordo e di rete tra diversi ambiti istituzionali, formali e non formali, alla ricerca di alleanze che fortifichino logiche educative concertate e volte a migliorare la qualità della vita delle persone con cui si interfaccia (Iori, 2018).

All'interno dell'offerta formativa del corso di laurea L-19 dell'Università degli Studi di Macerata non sono previste attività laboratoriali per il curricula "educatore socio-pedagogico" e, in seguito ad ampio dibattito nell'ambito dei tavoli sperimentali della didattica, attivati a partire dal 2017, i docenti hanno individuato alcuni ambiti interdisciplinari in cui attivare azioni didattiche innovative, volte a favorire una maggiore partecipazione degli studenti e un apprendimento sempre più calato all'interno di esperienze cooperative.

In riferimento all'analisi dei dati emersi nell'ambito del progetto Teco-D Pedagogia, in cui sono stati rilevati elementi critici e spazi di miglioramento nell'ambito dello sviluppo dei contenuti *core* e delle competenze trasversali (Bonaiuti et al., 2020; Federighi, 2021; Torlone, 2018), è stata proposta un'attività laboratoriale in co-teaching tra gli insegnamenti di Pedagogia Interculturale e Tecnologie Didattiche (entrambi collocati al terzo anno di corso).

L'educatore socio-pedagogico tra itinerari formativi e ruoli professionali

La poliedricità di un professionista educativo non può prescindere da una formazione pedagogica in grado di proporre dispositivi interdisciplinari che aprano al dialogo teoretico tra saperi e alla sperimentazione di traiettorie d'intervento collaborative. Ciò consente ai futuri operatori di collocarsi criticamente all'interno di dimensioni complesse che necessitano di logiche problematizzanti e non di mono-visioni statiche o di modelli standard settoriali (Morin, 2015; 2016). Il curriculum universitario può progettare moduli formativi fortemente in dialogo con le sfide attuali, con i luoghi di lavoro, con gli *stakeholders* e con i destinatari degli interventi, anche a partire da programmazioni didattiche congiunte, che investono su un dialogo trasversale, volto a sollecitare la meta-riflessione degli studenti e la messa in atto di dinamiche laboratoriali in cui l'apprendimento assuma connotazioni esperienziali e comunitarie (Mortari, 2003; Wenger, 2006).

L'accresciuta consapevolezza di un sapere plurale getta le fondamenta per un profilo professionale in cui l'educatore maturi competenze trasversali che lo vedano affiancare realtà educative e formative con spirito critico, con funzioni perturbative, con capacità di supporto e di sviluppo comunitario, per la promozione di dinamiche di partecipazione attiva. Questa articolata rappresentazione di un professionista attivo e capace di stare in situazione attraverso posture educative che richiedono molteplici e mutevoli competenze, ci riportano a dimensioni come quelle della cura, della fiducia, dell'abitare insieme, della presenza significativa (Deluigi & Stramaglia, 2020) che costituiscono l'essenza di una pedagogia nutrita di quotidianità. La fluidità che spesso descrive il lavoro educativo, difficilmente codificabile nel sociale, ne è lo specchio.

La pluralità di idee, di azioni e di emozioni che permeano l'agire educativo può riflettersi in logiche di apprendimento poste al servizio degli educatori, in modo da formare identità professionali in grado di rigenerare tessuti sociali inclusivi. Per scendere in campo in maniera competente, è necessario attrezzarsi non solo come singolo professionista ma anche come componenti di *équipe* lavorative, sperimentando dinamiche di gruppo, attraverso simulazioni, studi di caso, discussioni aperte, sviluppo di idee progettuali, che trovino spazi di attuazione in forme laboratoriali volte al rafforzamento di una riflessività congiunta, tesa ad accogliere le sfide e i mutamenti sociali (La Gioia, 2018; Stramaglia et al., 2020).

Il bisogno di fare esperienza con gli altri e la necessità di costruire spazi di confronto con i propri pari, soggetti in formazione, è divenuta ancora più accentuata nell'ambito della configurazione della didattica *blended* o totalmente on line durante l'ultimo anno accademico. Il desiderio di concretezza, quasi di materialità di processi che non si

potevano più “toccare con mano”, ha portato i docenti a cercare strategie di presenza e di affiancamento, affinché gli studenti fossero partecipi di apprendimenti trasformativi (Fabbri & Romano, 2017; Mezirow, 2003), mettendosi alla prova all’interno di uno spazio-tempo in cui le logiche di un’esperienzialità possibile diventassero stimoli da trasporre nell’esperienza professionale.

Nella tentazione o nell’imposizione della solitudine cibernetica, assume un’ulteriore valore promuovere prospettive comunitarie in cui il noi relazionale ne esca rafforzato, soprattutto pensando alle marginalità e alle derive di povertà educativa e di esclusione sociale a cui tutti siamo globalmente esposti (Corsi et al., 2020; Milani, 2020).

Attribuire importanza e rilievo alla dimensione cooperativa attraverso le dinamiche laboratoriali e interdisciplinari del co-teaching, ha significato risvegliare negli studenti l’interesse alla produzione attiva di contenuti che diventano testimonianza di saperi vissuti in gruppo e approfonditi collegialmente anche attraverso la messa in gioco di diverse *soft skills* reimpiegabili nella futura pratica professionale (Cinque & Dessardo, 2020).

Gli altri diventano effettivi interlocutori e non meri destinatari o utenti e il processo di co-costruzione della conoscenza assume un’importanza strategica nel raggiungimento degli obiettivi formativi e delle ipotesi d’intervento. Questo elemento ha un impatto decisivo sugli studenti e sui docenti che diventano co-autori di idee dense di significati e di contaminazioni che nulla hanno a che vedere con la filosofia del “post-it”, per cui un contenuto viene assimilato ai fini del superamento dell’esame, per poi svanire senza lasciare traccia.

Il rischio dell’anonimato e della solitudine “a distanza” ha richiesto innovazione e creatività, in vista di una generatività formativa su cui porre delle basi efficaci in chiave di progettazione educativa e sociale. Accontentarsi di un mero adattamento di sussistenza a situazioni che cambiano non è sufficiente; ecco perché assume un valore importante ripensare un sapere pedagogico, una metodologia didattica e un orizzonte educativo che sappiano orientare consapevolmente l’azione di futuri professionisti. Progettare esperienze di gruppo per i soggetti in formazione, significa offrire occasioni in cui si attraversano insieme sfide e criticità, si condividono ipotesi e strategie di *coping* e di miglioramento individuale e collettivo e, allo stesso tempo, si riconoscono le proprie debolezze, potenziando logiche di cambiamento dialogate e sottoposte a una prima verifica reciproca.

L’eterogeneità in cui gli educatori si collocano porta in sé numerose sfaccettature che mettono alla prova la tenuta delle reti di relazione e di sostegno e, ad essa, si aggiungono gli elementi del mancato contatto e dell’assenza, almeno parziale, di corporeità che produce un vuoto nella costruzione di fiducia e di reciprocità. Diventa dunque essenziale aprire dei varchi di possibilità alimentando nuove ipotesi, modalità e strumenti di relazione che non trascurino le fragilità e le vulnerabilità dei contesti educativi. Se è pur vero che gli operatori sociali sono soliti affrontare il cambiamento con flessibilità, l’affaticamento da “mancata relazione” può rendere ancora più incerte prospettive progettuali precarie. Una sorta di “apnea” formativa e professionale di cui non si intravede facilmente la fine; soprattutto se ci arrestiamo sulla soglia dell’abitudine

rassicurante, senza sperimentare la condivisione nel disorientamento per cercare nuove vie percorribili.

Progettare esperienze che consentano agli educatori di continuare ad immergersi nelle relazioni e a confrontarsi è un'esigenza sempre più attuale per un contesto universitario in dialogo con la complessità che caratterizza i servizi in cui gli stessi andranno ad operare. Stimolare gli studenti a lavorare in gruppo, con logiche di collettività, puntando ai territori e ai luoghi di lavoro come interlocutori, significa intraprendere percorsi in cui mettere in evidenza le interdipendenze delle reti sociali in cui si snodano le sfide educative.

La pratica formativa su cui si focalizzerà maggiormente il paragrafo successivo, descrivendone metodologie ed esiti, è il laboratorio, dal titolo "Le dimensioni interculturali del viaggio: artefatti autobiografici nel web". Questa esperienza, nata da un attivo dialogo interdisciplinare tra i corsi di Pedagogia Interculturale e Tecnologie Didattiche, ha proposto strategie di organizzazione del lavoro a distanza che richiedessero la partecipazione attiva di ogni membro del gruppo, in modo da rafforzare non solo le conoscenze nei due ambiti disciplinari sopra citati, ma anche le modalità d'interazione e di lavoro con i propri pari.

Sentirsi parte di un'équipe e percepire il senso e il peso della corresponsabilità nella produzione di idee e di materiali da condividere in chiave formativa, ha permesso ai partecipanti di attivare capacità, competenze e abilità che hanno inevitabilmente creato prossimità e vicinanza (Milani, 2013). Si sono verificate le condizioni per generare spazi cooperativi in cui diverse identità in formazione hanno messo in gioco le proprie risorse in una chiave di esplorazione e di narrazione del proprio sé, così come di *empowerment* condiviso (Cadei, 2017; Deluigi, 2020).

I movimenti articolati che si sono generati nell'ambito delle tematiche del viaggio e degli spazi digitali hanno restituito agli studenti un tempo in cui riappropriarsi della costruzione delle proprie idee, condividendo dubbi, prospettive plurali, divergenze e orientamenti non del tutto definiti. La presenza dell'altro è stata essenziale per analizzare narrazioni multiformi che potessero restituire con diverse forme, linguaggi e immagini, il tortuoso itinerario dell'abitare la complessità odierna (Tramma, 2015).

Tratteggiare scenari ampi di intervento e, allo stesso tempo, chiarire metodologicamente il sentiero da percorrere, ha lasciato spazio a progettualità relazionali aperte e a itinerari programmati efficacemente. Orientarsi sui limiti che le sfide sociali ci pongono significa intravedere i potenziali di apertura e di innovazione, proprio perché i confini non circoscrivono solo chiusure, ma sono in grado di tracciare aperture e nuovi luoghi e territori da abitare. Questo, dal punto di vista formativo ed educativo, richiede capacità di esplorazione e di approfondimento delle tematiche, delle strategie, delle modalità di attuazione e di verifica.

Esplicitare tale percorso all'interno di un modulo formativo svolto in co-teaching, significa abilitare gli studenti alla riflessione critica e ad una maggiore coscientizzazione dell'esperienza condotta, valorizzando il senso della scoperta e dell'erranza come modalità di lettura dei processi soggettivi e relazionali che caratterizzano le figure professionali socio-pedagogiche.

Il laboratorio interdisciplinare sulla narrazione autobiografica: un'esperienza di co-teaching

Nella letteratura nazionale e internazionale il co-teaching è una pratica ampiamente documentata con la quale ci si riferisce all'azione congiunta di più docenti nella fase di progettazione e implementazione di un'azione didattica che può riguardare un intero corso o una parte di esso. Tali interventi trovano esplicitazione in diversi contesti di applicazione, dalla scuola di base in cui si annoverano estese iniziative nel campo della didattica speciale e delle traiettorie inclusive (Fennick & Liddy, 2001; Ghedin et al., 2013; Keefe et al., 2004; Rainforth & England, 1997) all'istruzione superiore (Chanmugam & Gerlach, 2013; Ferguson & Wilson, 2011; Lock et al., 2016). Nell'ambito delle linee di ricerca sull'innovazione didattica e lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari (Lotti & Lampugnani, 2020) il co-teaching trova un ambito privilegiato di sperimentazione nei corsi rivolti alla formazione dei futuri docenti ed educatori (Ricci & Fingon, 2018).

Il co-teaching mette in evidenza la dimensione collaborativa, così come esplicitato nella scelta dei diversi sintagmi usati in modo alternativo come "team teaching" e/o "collaborative/cooperative teaching" (Murawski, 2005).

La valenza attribuita alla connotazione collaborativa di tale pratica didattica contribuisce a originare un'ampia gamma di opzioni rispetto all'approccio utilizzato per realizzarla e ai destinatari della stessa. Le scelte progettuali legate alla modalità di gestione del co-teaching, infatti, possono essere determinate da:

- il ruolo dei docenti coinvolti (Dugan & Letterman, 2008);
- il rapporto interdisciplinare tra due diversi corsi destinati alla stessa coorte di studenti (Rainforth & England, 1997);
- il rapporto cross curriculare con coorti diverse di studenti (Cook & Friend, 1995).

La presenza di studi specifici sull'efficacia di tale costrutto nella formazione superiore (Chanmugam & Gerlach, 2013; Nevin et al., 2009; Ricci & Fingon, 2018) ha ben evidenziato come l'accettabilità da parte degli studenti e la necessaria formazione dei docenti, così come il contesto e le modalità in cui viene proposto, siano variabili chiave per determinarne una possibile realizzazione e un'auspicabile trasferibilità in termini di best practices.

Alcuni decenni fa Robinson e Schaible (1995) definivano la pratica di co-teaching in ambito universitario come qualunque esperienza in cui due docenti collaborano nella progettazione e nella conduzione di un corso che prevede l'applicazione di tecniche di lavoro di gruppo con gli studenti. Proprio in questa specificazione della definizione di co-teaching era ravvisabile il valore di modeling attribuitogli dai due autori e sottolineato in diversi studi (Drescher, 2017; York-Barr et al., 2004; Nevin, 2006; Schaible & Robinson 1995): lo studente a cui viene richiesto un coinvolgimento in attività di gruppo intravede, nell'azione congiunta di due docenti che operano in stretta collaborazione, una linea di coerenza potendo, in tal modo, apprezzare la produttività dell'approccio collaborativo sia dal punto di vista dell'attività tra pari (tra studenti), sia dal punto di vista della progettazione didattica. Sapere che due docenti hanno sviluppato una progettazione congiunta che si esplicita in azioni didattiche, che hanno luogo nel medesimo spazio-

tempo, consente allo studente di partecipare di una dimensione non sempre a lui/lei trasparente, quella della fase preliminare alla lezione in cui vengono definiti gli approcci e le tecniche utilizzate per il raggiungimento di determinati obiettivi. Il co-teaching diventa, per lo studente, un chiaro esempio di “walk the talk” (Wenzlaff et al., 2002) e una motivazione a rileggere il proprio coinvolgimento attivo nelle attività laboratoriali gestite come attività di gruppo in cui collaborazione e condivisione diventano essenziali.

Nel primo semestre dell’A.A. 2020/2021 la coorte di studenti iscritti al terzo anno del corso di laurea in Scienze dell’Educazione e della Formazione presso l’Università degli Studi di Macerata è stato coinvolto in un progetto di co-teaching ad approccio laboratoriale sviluppato in modo trasversale su due corsi distinti (Pedagogia Interculturale e Tecnologie Didattiche).

I due corsi, erogati esclusivamente nel curriculum “Educatore socio-pedagogico”, prevedono 48 ore di attività didattica e sono stati condotti con modalità differenti: in modalità blended per quanto riguarda il corso di Pedagogia Interculturale e in modalità e-learning in riferimento al corso di Tecnologie Didattiche. Come già evidenziato il curriculum socio-pedagogico non prevede la presenza di corsi laboratoriali e ogni docente afferente a tale corso seleziona, nell’ambito della propria didattica, modalità di insegnamento/apprendimento che possano favorire il necessario collegamento tra teoria e pratica. Nonostante il ricorso a tali modalità gli studenti iscritti al terzo anno, nel compilare un questionario iniziale, riportano di non essere abituati a svolgere attività di gruppo in cui mettere in atto dinamiche collaborative e che questa dichiarata mancanza riguarda sia i corsi frequentati negli anni precedenti in presenza, sia i corsi che sono stati parzialmente o interamente fruiti online a causa delle misure di sicurezza adottate in risposta all’attuale emergenza epidemiologica.

Il poter acquisire durante il proprio percorso di studi le competenze comunicative e relazionali necessarie a raggiungere una piena consapevolezza del lavoro di gruppo è un’opportunità primaria per il profilo dell’educatore (Nevin et al., 2009; Torlone, 2018) e, in particolare per colui che sceglie come ambito professionale il campo socio-pedagogico tali competenze abbracciano una varietà tale di sistemi formativi e assistenziali da rendere ineludibile, nella formazione universitaria, lo sviluppo di dispositivi didattici appropriati anche in assenza di spazi-tempo formalizzati dal corso di studi.

In tale direzione le docenti dei due corsi hanno deciso di progettare e avviare un laboratorio condotto in co-teaching in cui il medesimo gruppo di studenti ha beneficiato di un ambiente condiviso di interazione (Bacharach & Washut Heck, 2007). Il laboratorio è stato svolto interamente online attraverso un learning management system (OLAT) in cui gli studenti hanno avuto la possibilità interagire in modalità asincrona (discussione e scrittura collaborativa) e un sistema di videoconferenza (TEAMS) per l’interazione sincrona.

L’attività laboratoriale, sviluppata in circa quattro settimane, si è integrata nei due diversi corsi come un “cluster” (Dugan & Lettermann, 2008) per un’offerta formativa interdisciplinare nello stesso anno di corso, ma anche cross-disciplinare al fine di riprendere nodi concettuali affrontati dagli studenti nei corsi del primo anno (Pedagogia Generale e Didattica Generale).

Il laboratorio, dal titolo “Le dimensioni interculturali del viaggio: artefatti autobiografici nel web” ha previsto un impegno complessivo di 14 ore per i 9 gruppi di studenti (ognuno composto da 4 persone) con cui si sono condivisi gli obiettivi dell’attività, le modalità di lavoro e i format di presentazione degli outcome finali.

Il laboratorio richiedeva la costruzione di una progettazione di un’attività formativa il cui obiettivo era introdurre e orientare alla pratica della narrazione autobiografica un ipotetico gruppo di destinatari (ogni gruppo ha potuto scegliere in autonomia le variabili contestuali e organizzative, Fig.1).

PER CHI? CON CHI?	DOVE?	TEMPISTICHE
UNA CLASSE DI SECONDA E DI TERZA SUPERIORE	SI LAVORA IN UN CONTESTO SCOLASTICO IN PARTICOLARE UN LICEO DELLE SCIENZE UMANE	1 MESE : UN INCONTRO ALLA SETTIMANA DELLA DURATA DI 3 ORE

FIG. 1. ESEMPIO DI VARIABILI INDIVIDUATE DA UNO DEI GRUPPI DI LAVORO.

A supporto della fase di progettazione gli studenti sono stati incoraggiati a effettuare un’esplorazione del web al fine di rintracciare artefatti autobiografici dalla cui analisi potesse scaturire la discussione delle connotazioni formative, valoriali e prettamente comunicative insite nelle narrazioni selezionate (Fig 2).



FIG. 2. ESEMPIO DI ARTEFATTO IN CUI VIENE MESSA IN EVIDENZA LA CONNOTAZIONE MULTIMODALE DELLA NARRAZIONE.

Tale processo voleva favorire la ripresa di concetti appresi nelle discipline del primo anno (in particolare quelli legati alla progettazione, Fig. 3), ma con una prospettiva diversa, ossia indagare le relazioni tra l'approccio autobiografico, il tema del viaggio interculturale e i sistemi di narrazione digitale.

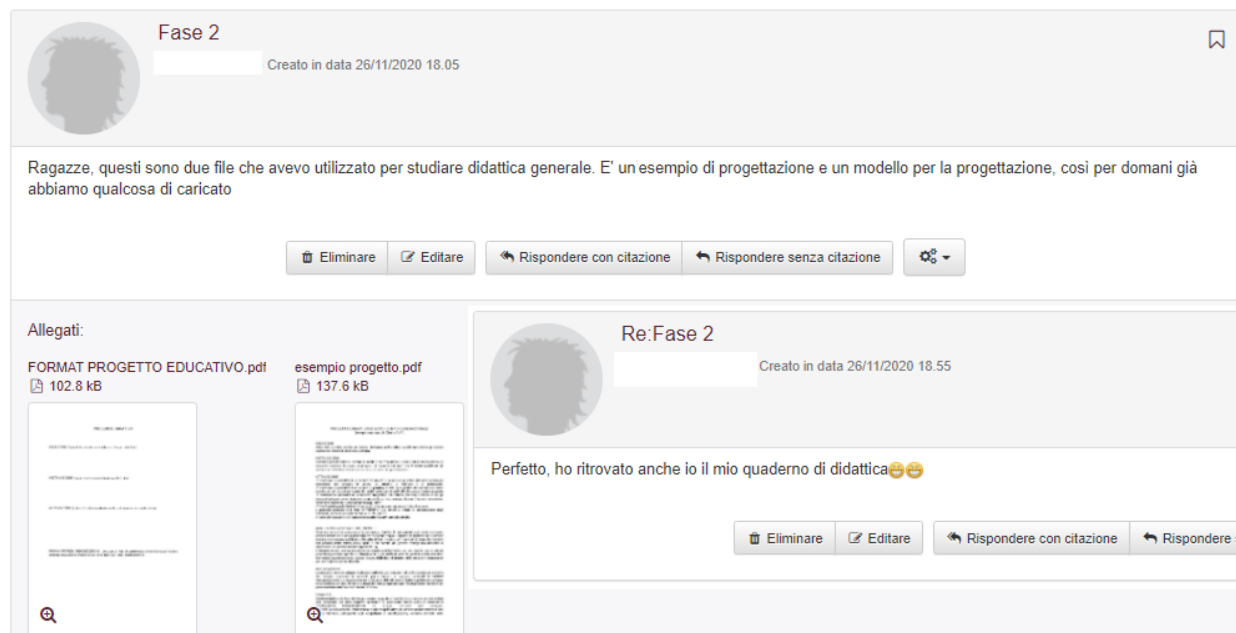


FIG.3. UN CONFRONTO NEL FORUM RELATIVO ALLA FASE DI PROGETTAZIONE IN CUI DUE STUDENTESSE DELLO STESSO GRUPPO RECUPERANO STRUMENTI DI STUDIO E APPRENDIMENTO DI DIDATTICA GENERALE.

LINK	SPAZIO VIRTUALE	TIPO DI MEDIUM	TARGET	OBIETTIVI	PAROLE CHIAVE	PASSATO O PRESENTE	MOTIVO DELLA SCELTA
http://www.mcmorise.it/wordpress/lettere.asp	Sito web	Testo in forma di Lettera La lettera è scritta da un uomo, di cui non si conosce l'identità, inviata alla moglie per aggiornarla sulla sua condizione di salute e di stabilità economica che giustificano la richiesta di raggiungerlo. C'è un disegno che rappresenta il ponte di Brooklyn e un vaporetto in modo tale da mostrarle in maniera indicativa il luogo in cui si trova. Simpatica è la dicitura "Niveorche"	Adulti e adolescenti	testimonianze datate dall'America Latina scritte dai protagonisti sotto forma di lettere o racconti biografici	Brasile, Argentina, dal viaggio, di chiamata, Stati Uniti	Passato	Lasciare una traccia ed un'impronta indelebile di emozioni e momenti vissuti di viaggio, sacrifici, vita quotidiana, mancanze familiari e cambio di vita

Artefatti	Link	Tipologia dell'artefatto	Racconto di viaggio	Messaggio	Destinatari	Parole chiave
"For more tolerance, we need more... tourism?"	https://www.ted.com/talks/aziz_abu_sarah_for_more_tolerance_we_need_more_tourism/up-next	Conferenza sul sito "TED". Il pubblico ha la possibilità di mettere mi piace e di condividere il video.	Esempio di turismo sostenibile	Turismo come possibilità di relazione.	Giovani Adulti	Incontro, relazione, muri, ponte

	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	OTTIMO
Descrizione della collocazione geografica del luogo visitato, delle sue condizioni socio-economiche e politiche	Non vengono date precisazioni	Precisazioni minime, limitate al nome del luogo visitato	Vengono messi in risalto gli aspetti chiave delle condizioni socio-economiche e politiche. La collocazione geografica è precisa	La collocazione geografica è precisa. Vengono descritte in maniera approfondita anche gli aspetti socio-economici e politici
Progettazione grafica (chiarezza dei contenuti, impatto grafico)	Il materiale non è chiaro, non coerente con i contenuti	I contenuti sono coerenti, tuttavia non viene rispettato un ordine nella presentazione.	Contenuti chiari, coerenti, rispettato un certo ordine nella presentazione dei materiali. I concetti chiave non sono molto ben evidenziati	Concetti chiave ben evidenziati, la presentazione è ordinata, contenuti chiari, coerenti

FIG. 4. ESTRATTI DA TRE DIVERSE GRIGLIE DI ANALISI DEGLI ARTEFATTI IN CUI EMERGONO LE CATEGORIE SCELTE E LE MODALITÀ ADOTTATE DA OGNI GRUPPO.

Le due docenti potendo fare riferimento a diversi knowledge base, specifici della disciplina insegnata, hanno indirizzato gli studenti sia nella fase iniziale di esplorazione e ricerca nel web di narrazioni autobiografiche legate al viaggio interculturale (selezione di parole chiave), sia nella fase di analisi attraverso la creazione di griglie (Fig. 4) in cui rintracciare le logiche di significato di tali narrazioni, anche in virtù dello “spazio virtuale” in cui risultavano pubblicate.

Nel co-teaching è possibile adottare diversi stili (Helms et al. 2005) e nel caso descritto si è scelto di optare per le seguenti modalità, in riferimento alle singole fasi di sviluppo del laboratorio: (1) “a rotazione”, le docenti hanno individualmente focalizzato parte delle loro lezioni sull’oggetto culturale da affrontare nel laboratorio assumendo una prospettiva interpretativa specifica della disciplina, (2) “partecipante-osservatore”, in fase di avvio del laboratorio una delle due docenti ha presentato agli studenti gli obiettivi e le modalità di lavoro in copresenza con la collega, (3) “interattiva”, le docenti hanno contribuito entrambe, con un livello di interazione continuo, alle azioni di monitoraggio e supporto agli studenti sia durante lo svolgimento del laboratorio, sia durante la presentazione finale dei lavori da parte di ciascun gruppo di studenti.

L’aver applicato diverse modalità di collaborazione ha consentito di ottenere una serie di vantaggi connessi con il diverso background culturale ed esperienziale delle docenti, dimensioni che hanno trovato un esito esplicito non solo nella possibilità di fornire ai diversi gruppi di lavoro maggiori input rispetto alle prospettive di lavoro, ma anche molteplici azioni di supporto e feedback.

Conclusioni

L’attività proposta nel laboratorio ha coinvolto gli studenti in un processo complesso in cui la collaborazione in piccolo gruppo ha richiesto azioni sinergiche su più dimensioni:

- esplorativa: una ricerca ragionata che mettesse in campo logiche di lettura e di interpretazione di narrazioni autobiografiche presenti nel web con una specifica connotazione (il viaggio e l’interculturalità) e un’attenzione alla relazione tra individuo e comunità in senso plurale;
- analitica: se la fase di ricerca ha fornito l’opportunità di individuare diverse tipologie di artefatti, un’analisi profonda degli stessi ha consentito una riflessione sulle valenze di tali esperienze e delle modalità in cui sono state pubblicate e condivise con la comunità (piano formale, informale);
- progettuale: l’analisi ha avuto la funzione di supportare i processi di organizzazione e pianificazione di una possibile azione formativa mirata alla valorizzazione della narrazione autobiografica in ambito sociale; le scelte progettuali hanno aperto il dialogo alla negoziazione di saperi, condivisi nel gruppo e discussi con le docenti, per poi essere sottoposti all’intera classe per un confronto collettivo; un processo che reifica la possibilità di vedere in essere i contenuti interdisciplinari appresi nei tre anni di corso, confrontandosi anche con la sfida della formazione a distanza;
- comunicativa: le modalità di erogazione del laboratorio hanno consentito una duplice occasione per valorizzare gli esiti di un processo comunicativo dal punto di vista degli strumenti utilizzati per collaborare (sincroni e asincroni) e dei format scelti da ogni

gruppo per presentare il proprio lavoro finale (video, presentazioni in .ppt, presentazioni via web, etc.);

- cooperativa: gli studenti hanno lavorato in piccolo gruppo, organizzandosi in modo autonomo, sperimentando logiche di équipe, al fine di raggiungere gli obiettivi condivisi. Ciò ha comportato anche un incremento delle interazioni e dei legami interpersonali in una prospettiva di co-costruzione del sapere e di reciproco supporto nell'affrontare il percorso formativo.

Tali dimensioni sono state oggetto di discussione e riflessione collettiva durante la presentazione dei lavori di ogni gruppo in un incontro in videoconferenza in compresenza con le due docenti. Le connotazioni attribuite all'esperienza quali, ad esempio, la complessità del processo di analisi e di progettazione e l'opportunità di poter condividere le fasi del lavoro in più modalità ha messo in evidenza la produttività della pluralità di spazi-tempo di apprendimento. Tale opportunità è stata agevolata non solo dagli strumenti virtuali (sincroni e asincroni), ma dalla partecipazione continua delle docenti nei vari orizzonti spazio-temporali attraverso azioni congiunte di supporto tipiche dello stile "interattivo" del co-teaching.

Il livello di coinvolgimento raggiunto dagli studenti apre la discussione per future piste di lavoro in direzione di una maggiore esplorazione delle potenzialità didattiche del co-teaching, della formazione dei docenti universitari in linea con i progetti di faculty development e dei livelli di applicabilità in contesti formativi universitari.

Note delle autrici

Il contributo nasce dalla collaborazione delle autrici che ne condividono l'impianto e i contenuti. In particolare Rosita Deluigi ha redatto i paragrafi "Introduzione"; "L'educatore socio-pedagogico tra itinerari formativi e ruoli professionali"; Laura Fedeli ha redatto i paragrafi "Il laboratorio interdisciplinare sulla narrazione autobiografica: un'esperienza di co-teaching"; "Conclusioni".

Bibliografia

- Bacharach, N., & Washut Heck, T. (2007). Co-Teaching In Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(10), 19-26.
- Bonaiuti, G., Del Gobbo, G., & Torlone, F. (2020). Project design. Core contents for education and training professionals' education . *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(2), 1-15.
- Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: La Scuola.
- Chanmugam, A. & Gerlach, B. (2013). A Co-Teaching Model for Developing Future Educators' Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25, 110-117.
- Cinque, M., & Dessardo, A. (2020). Soft skills and inter-disciplinarity as core contents for the education of educative professionals. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(2), 169-185.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 11-16.

- Corsi, M., Susca, V. Farina, T. (2020). Pedagogia dell'oggi: le sfide del presente. Percorsi di ricerca. Il tempo odierno del coronavirus. 1, 9-24.
- Deluigi, R. (2020). L'équipe educativa tra ricerca e narrazione. In R. Deluigi (a cura di). *Come fosse casa tua... Comunità Lella: un modello di ingegneria dell'educazione*. Bari: Progedit, 17-30.
- Deluigi, R., & Stramaglia, M. (2020). Per un'educazione progettuale, tra obiettivi formativi e dinamiche politico-culturali. *Form@re*, 10(2), 103-106.
- Drescher, T. (2017). The Potential of Modelling Co-Teaching in Pre-Service Education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 14(3), 1-17.
- Dugan, K. & Letterman, M. (2008). Student appraisals of collaborative teaching. *College Teaching*, 56(1), 11-15.
- Fabbri, L., Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Federighi, P. (2021), Gli orientamenti metodologici della ricerca su contenuti core e learning outcomes. Intervento al Seminario "Dai Contenuti Core ai Learning Outcomes dei Corsi di Studio L19: la ricerca TECO-D Pedagogia in Alta Formazione" (11 marzo 2021).
- Fennick, E., & Liddy, D. (2001). Responsibilities and Preparation for Collaborative Teaching: Co-Teachers' Perspectives. *Teacher Education and Special Education TESE*, 24(3), 229-240.
- Ferguson, J. & Wilson, J.C. (2011). The Co-Teaching Professorship. Power And Expertise In The Co-Taught Higher Education Classroom. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(1), 52-68.
- Ghedin E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VI(11), 157-175.
- Helms, M., Alvis, J., & Willis, M. (2005). Planning and Implementing Shared Teaching: An MBA Team-Teaching Case Study. *The Journal of Education for Business*, 81. 29-34.
- Iori, V. (Ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Keefe, E. B., Moore, V., & Duff, F. (2004). The Four "Knows" of Collaborative Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 36-42.
- La Gioia, A. (a cura di) (2018). *Essere gruppo di lavoro: mappe ed esercitazioni*. Torino: EGA.
- Lock, J., Clancy, T., Lisella, R., Rosenau, P., Ferreira, C. & Rainsbury, J. (2016). The Lived Experiences of Instructors Co-teaching. *Higher Education Brock Education Journal*, 26(1), 22-35.
- Lotti, A. & Lampugnani, P.A. (2020). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani, L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*. Torino: SEI.
- Milani, L. (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 2, 444-457.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2016). *Sette lezioni sul pensiero globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.

- Murawski, W. W. (2005). Addressing diverse needs through co-teaching: Take baby steps! *Kappa Delta Pi Record*, 77-82.
- Nevin, A.I. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory Into Practice*, 45(3), 239-248.
- Nevin, A.I., Thousand, J. & Villa, R. (2009). Collaborative teaching for teacher educators-What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 569-574.
- Oggionni, F. (2019). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Rainforth, B., & England, J. (1997). Collaborations for inclusion. *Education and Treatment of Children*, 20, 85-104.
- Ricci, L.A. & Fingon, J. (2018). Experiences and Perceptions of University Students and General and Special Educator Teacher Preparation Faculty Engaged in Collaboration and Co-Teaching Practices. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 20(2), 1-26.
- Robinson, B., & Schaible, R.M. (1995). Collaborative Teaching. *College Teaching*, 43(2), 57-59.
- Schaible, R. & Robinson, B. (1995). Collaborating teachers as models for students. *Journal on Excellence in College Teaching*, 6(1), 9-16.
- Stramaglia, M., Deluigi, R. & Fedeli, L. (2020). Dinamiche-didattiche laboratoriali e spazi educativi. Logiche comunicative e assetti relazionali degli educatori in formazione. *RIEF*, 2, 245-267.
- Torlone, F. (2018). Metodi e strumenti per la definizione dei contenuti *core* del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), 37-60.
- Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenzlaff, T., Berak, L., Wieseman, K., Monroe-Baillargeon, A., Bacharach, N., & Bradfield-Kreider, P., (2002). Walking our talk as educators: Teaming as a best practice. In E. Guyton & J. Ranier (Eds), *Research on Meeting and Using Standards in the Preparation of Teachers* (pp.11-24). Kendall-Hunt Publishing.
- York-Barr, J., Bacharach, N., Salk, J. Frank, J. & Beniek, B. (2004). Team Teaching in Teacher Education: General and Special Education Faculty Experiences and Perspectives. *Issues in Teacher Education*, 13, 73-94.