



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative / Chiara Biasin, Vanna Boffo, Clara Maria Silva. - In: RIVISTA ITALIANA DI EDUCAZIONE FAMILIARE. - ISSN 2037-1861. - ELETTRONICO. - 17:(2020), pp. 7-25.

Availability:

The webpage <https://hdl.handle.net/2158/1220121> of the repository was last updated on 2020-12-31T16:24:31Z

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

La data sopra indicata si riferisce all'ultimo aggiornamento della scheda del Repository FloRe - The above-mentioned date refers to the last update of the record in the Institutional Repository FloRe

(Article begins on next page)

Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative

Chiara Biasin¹, Vanna Boffo², Clara Silva^{3,4}

1. Uno sguardo interdisciplinare

Al centro del presente numero monografico della «RIEF» vi è il tema delle competenze relazionali e comunicative, tema cruciale nella formazione della figura professionale dell'educatore socio-pedagogico, che, come stabilito dalle recenti normative italiane, viene formata all'interno della Classe di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione. La dimensione relazionale e comunicativa fa parte del ventaglio delle conoscenze trasversali sempre più centrali nella formazione universitaria rivolta a un'ampia e articolata famiglia professionale, a cui fanno capo le molteplici professioni educative e di cura.

La necessità di approfondire il ruolo delle conoscenze trasversali è emersa con forza nell'ambito della Ricerca TECO-D/Pedagogia, un progetto sperimentale voluto dall'ANVUR, avviato nel 2017 sotto la guida di Paolo Federighi e volto a elaborare uno strumento di rilevazione dei *Learning Outcomes* dei Corsi di Studio per la formazione dell'educatore socio-pedagogico, al fine di promuoverne il miglioramento (Federighi, 2018). Le dinamiche relazionali e comunicative formano il tessuto della vita comunitaria e sono una dimensione imprescindibile delle relazioni

¹ Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Padova.

² Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Firenze.

³ Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Firenze.

⁴ L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle tre Autrici; tuttavia, sono da attribuire a Clara Silva il par. 1, a Vanna Boffo il par. 2, e a Chiara Biasin il par. 3.

educative e formative. Ciò poiché l'essere umano non è in grado di svilupparsi senza la relazione con gli Altri, la quale rappresenta una dimensione fondativa della sua stessa natura. Le abilità comunicative e relazionali si pongono pertanto alla base di ogni formazione umana e proprio per questo necessitano di essere pedagogicamente orientate in famiglia, nella scuola e nell'extra-scuola, affinché ogni soggetto possa realizzare il proprio progetto esistenziale.

Il sapere pedagogico, in dialogo con le altre Scienze umane e sociali, da tempo ha messo a punto costrutti teorici, principi, metodi e tecniche utili per conoscere e gestire la relazione e la comunicazione nei vari contesti educativi, formali e non, e in rapporto alle varie fasce d'età.

Il quadro teorico di riferimento è assai ampio, articolato e interdisciplinare, attingendo soprattutto ai saperi filosofici e psicologici. Sul primo versante si può risalire alle suggestioni che provengono dal pensiero di Martin Buber (1923, trad. it. 1993), per il quale «relazione è reciprocità. Il mio tu opera su di me, come io opero su di lui. I nostri allievi ci formano, le nostre opere ci costituiscono» (ivi, p. 70). Ancorare la relazione alla reciprocità alimenta lo scambio produttivo di significato tra le persone che entrano in contatto, portando ciascun soggetto ad aprirsi all'Altro e a tener conto della sua individualità. Declinare la relazione nel segno della reciprocità fa sì che l'incontro interpersonale non resti confinato su di un piano meramente utilitaristico o di dominio/sopraffazione, ma si indirizzi e si strutturi intorno ai principi del rispetto e della pari dignità. Ciò anche laddove vi sia un'asimmetria legata alla disparità di ruoli e funzioni (ad es., nel rapporto genitore-figlio, insegnante-allievo, medico-paziente ecc.).

In continuità con le istanze buberiane si pone Emmanuel Lévinas (1972, trad. it. 1985; in Id., Peperzak, 1984, trad. it. 1989), il quale riserva un rilievo cruciale alla figura dell'Altro, la cui presenza si pone come evento che limita il soggetto e contemporaneamente lo invita a interrogarsi sul proprio Sé. Il volto di chi ci sta di fronte rinvia per Lévinas all'*infinito*, e dunque la relazione con l'Altro, in quanto relazione con un infinito fuori di noi, è tale da porci dei limiti: infatti si tratta di «una relazione con quel che è esteriore, con l'Altro, in modo che questa esteriorità non possa essere integrata nell'Identico» (ivi, p. 39). Poiché gli Altri limitano i miei poteri e mi resistono eticamente, «tale resistenza apre la dimensione dell'infinito, di quell'infinito che arresta l'imperialismo irrisistibile dell'identico e dell'io» (ivi, p. 40). La coscienza morale, per Lévinas, è un «movimento infinito», è «insoddisfazione», è «Desiderio». L'Altro è colui «cui si deve Giustizia» (ivi, pp. 44-46, e *passim*). L'Altro

è dunque la cifra della responsabilità morale: il suo volto mi coinvolge, mi chiama in causa. In altre parole, l'apertura all'Altro dispone l'Io, per Lévinas, alla responsabilità nei suoi confronti e tale responsabilità oltrepassa il piano dell'astratta generalizzazione (in cui l'altro uomo è inteso come un mio analogo) e «designa *me* come responsabile» (ivi, p. 57).

Sulla scia di Buber e di Lévinas, ma anche della fenomenologia husserliana, si porranno successivamente anche altri autori, tra cui merita citare Paul Ricoeur, che ci ricorda anch'egli come la questione del Sé richiami sempre il problema dell'alterità, ossia dell'Altro-da-Sé (1990, trad. it. 1993) e come la relazione con l'Altro possa evolvere dalla disimmetria alla reciprocità (2004, trad. it. 2005).

Altri contributi fondamentali provengono poi dal versante degli studi psicologici e psicoanalitici, dove si rileva un generale accordo nel ritenere che è nell'ambito delle relazioni interpersonali e nella comunicazione con l'Altro che il soggetto sviluppa il proprio Sé, sia dal punto di vista cognitivo, sia da quello emotivo e affettivo. Ciò fin dalla prima infanzia, come hanno messo in luce i lavori di Anna Freud (1927, trad. it. 1972; 1965, trad. it. 1982) e Melanie Klein (1932, trad. it. 1969; 1952, trad. it. 1978), che tuttavia, sulle tracce di Sigmund Freud, incentrano la relazione del bambino con il *caregiver* attorno alla sessualità.

Sarà John Bowlby con la sua teoria dell'attaccamento a spostare il *focus* sulla qualità del legame madre-figlio in rapporto al bisogno di sicurezza. L'attaccamento, per Bowlby, (1951, trad. it. 2012; 1958; 1979, trad. it. 1982) è il comportamento, o il sistema di comportamenti, che fin dalla nascita viene a costituirsi a partire da elementi istintuali che il neonato via via manifesta (succhiare, aggrapparsi, seguire, sorridere e piangere ecc.) e che hanno come finalità quella di garantire la sua sopravvivenza. Questo primo legame con il *caregiver* costituisce il modello per l'instaurarsi di ulteriori legami futuri e dalla sua qualità dipende il tipo di attaccamento: sicuro o insicuro. In tempi più recenti, le Neuroscienze, in accordo con la teoria di Bowlby, hanno dimostrato che le esperienze di attaccamento, nel primo anno di vita, plasmano le aree cerebrali (*sistema limbico*) alla base del comportamento sociale e della regolazione emotivo-affettiva (Hoffman, 1990).

A questo *corpus* di conoscenze teoriche si affianca quello delle conoscenze di tipo applicativo, utili cioè per impostare l'intervento educativo e formativo. Anche su questo fronte si potrebbe risalire molto indietro, rinvenendo in un ventaglio interdisciplinare di saperi spunti preziosi per inquadrare il tema delle dinamiche relazionali. Come ha suggerito Vanna Boffo nel suo *Relazioni educative tra educazione e cura* (2011), un riferi-

mento è fornito dallo Stoicismo antico, nello specifico per quanto concerne il tema dell'*attenzione*: come ricorda Pierre Hadot (1987, trad. it. 1988), questa «permette di rispondere immediatamente agli eventi come a domande che ci fossero bruscamente “poste”» (ivi, p. 82). L'attenzione è «una costante tensione dello spirito» (ivi, pp. 83-84) che fa sì che «l'uomo “vigile” è sempre perfettamente cosciente non solo di ciò che fa, ma anche di ciò che è» (ivi, p. 206). L'attenzione è un esercizio che plasma e perfeziona il nostro modo di essere: «non si tratta di un semplice sapere, si tratta di una trasformazione della personalità» (ivi, p. 85).

Dall'angolatura psicologica e psicoterapeutica, Carl Rogers (1951, trad. it. 2007; 1970, trad. it. 1976) ha insistito sull'importanza dell'ascolto per la costruzione di relazioni educative, di apprendimento e di insegnamento. Rogers in molti suoi scritti sottolinea il valore della comunicazione a tutti i livelli, ponendo l'ascolto empatico al centro dell'intero processo trasformativo. Questa capacità, e quella di comunicare adeguatamente, si fanno sempre più importanti in ambito educativo, ove si punta a una formazione globale della persona in cui lo sviluppo della mente proceda in stretta sintonia con quello emotivo e dei sentimenti. Ascoltare, per Bion, significa essere ricettivi, cioè essere in grado di «mettere da parte il ricordo, il desiderio e il giudizio» (1970, p. 42), facendo uso in sostanza dell'ascolto attivo.

Nelle relazioni quotidiane e nella comunicazione interpersonale si tende tuttavia a imporre i propri vissuti, e le proprie aspettative e opinioni, creando così un impedimento all'ascolto. Di qui una serie di perturbazioni della comunicazione e di veri e propri disturbi dell'ascolto che Carlo Fratini (2003) fa risalire a due motivi principali: a) un'eccessiva attenzione verso i bisogni del proprio Sé; b) un'iperreattività emozionale (ossia un'insufficiente capacità di modulare e controllare le proprie reazioni emotive). Per praticare l'ascolto, inteso come ascolto attivo, si deve al contrario creare una relazione empatica tra i soggetti coinvolti.

Generalmente gli studiosi concordano sul fatto che l'ascolto empatico non possa essere insegnato, ma solo appreso attraverso un lungo *training* personale. Perché l'ascolto empatico possa essere attuato si rendono necessari un certo margine di distanza psicologica e una chiara percezione dei confini del Sé, onde evitare stati confusionali. Questa “regressione controllata” dell'Io è possibile, secondo Kris (1952, trad. it. 1967) sia pure in modo parziale, in attività e situazioni particolarmente ricche di scambi comunicativi caldi in cui l'attivazione di un'area intermedia transazionale permette scambi fusionali di contenuti emotivo-affettivi e ideativi parziali, non confusivi e non lesivi dell'identità personale. Gli

studi sulla pragmatica della comunicazione ci ricordano però che uno scambio comunicativo efficace non dipende esclusivamente dall'ascolto, ma anche dalle modalità di espressione del relativo contenuto, cioè dagli aspetti relazionali, ovvero dal *metamessaggio*. Questo, infatti, può avere una valenza negativa (svalutazione, giudizio, esortazione, interpretazione, insegnamento) oppure positiva (riformulazione empatica, comunicazione supportiva).

Thomas Gordon (1974, trad. it. 1991), allievo e seguace di Carl Rogers, a questo proposito introduce il concetto di «messaggio-Io» (*Ibidem, passim*) e distingue tra un messaggio-Io efficace e uno non efficace. Tutto ciò ha importanti ricadute nei contesti educativi e formativi, dove va sempre tenuto conto che la dimensione comunicativa non implica solo l'espressione di un pensiero ma sollecita anche la cura nella scelta della modalità appropriata con cui esprimere tale contenuto di pensiero (scelta delle parole, chiarezza e semplicità dell'espressione, attenzione agli aspetti non verbali ecc.). Infatti la comunicazione richiede una modulazione dei contenuti nella forma adeguata ai soggetti ai quali ci rivolgiamo. Per Gordon, una buona relazione tra educatore e educando si ha quando si fonda su: a) franchezza o trasparenza, così che tutti possano essere sinceri l'uno con l'altro; b) considerazione, in cui ognuno sa di essere importante per l'altro; c) interdipendenza e non dipendenza; d) distinzione, in questo modo tutti possono crescere nella propria unicità, creatività e individualità; e) rispetto delle reciproche necessità. Gordon sostiene inoltre che alla base di una relazione autentica all'interno dell'ambiente scolastico ci deve essere una buona capacità di ascolto; partendo dalla consapevolezza che il lavoro dell'educatore professionale non è fondato solo sul *saper essere* ma anche sul *saper fare*, propone delle tecniche relazionali, basate su ciò che egli chiama «ascolto attivo» (*Ibidem, passim*): ovvero, quell'ascolto che non si limita semplicemente a prestare attenzione all'Altro, nel lasciarlo parlare senza interromperlo, ma consiste nell'ascoltarlo anche con il cuore e con la mente, mostrandosi interessati, lanciando messaggi di accoglienza verbali e non (ad esempio “ho capito”, o “spiegami meglio”), ponendo domande e riproponendo il contenuto del discorso altrui con parole diverse, per cercare di capire quali siano i suoi bisogni, generando occasioni di approfondimento da più punti di vista.

Un filone, questo, portato avanti in Italia da Lucia Lumbelli, che, in particolare nel suo testo sulla *Comunicazione non autoritaria* (1975), affronta i nodi della proposta rogersiana dal punto di vista del rapporto tra teoria e prassi; in special modo analizza dettagliatamente ogni aspetto

della relazione educativa tra insegnanti, dirigenti scolastici e alunni, guardando a come i soggetti si dovrebbero relazionare tra loro. Per Lumbelli, i principi della comunicazione non autoritaria sono: a) l'educatore che ascolta deve tendere verso l'Altro in maniera partecipe e consapevole del fatto che il proprio modo d'essere, di porsi e "sentire" influenza l'Altro in un processo circolare e continuo; b) l'ascoltatore deve accogliere incondizionatamente l'Altro, attraverso un atteggiamento non giudicante e a-valutativo.

Anche Enzo Catarsi (2002; Id., Fortunati, 2004), accogliendo le teorie di Rogers, nei suoi numerosi scritti sull'educazione nella prima infanzia si è riferito all'importanza per gli educatori delle tecniche incoraggianti del rispecchiamento, della conferma e del rinforzo, tipiche della teoria rogersiana centrata sul cliente, quali strumenti fondamentali per l'agire professionale.

Un ultimo punto di riferimento per approfondire la riflessione sulla *relazione* e la *comunicazione* come contenuto *core*, eminentemente pedagogico-educativo, è dato dal vasto ambito di ricerche che sono scaturite dalla applicazione delle Neuroscienze. Agli inizi degli anni Duemila si avvia una trasformazione radicale nella considerazione del ruolo della cognizione nella costruzione delle relazioni umane. Le ricerche dei principali neuroscienziati, quali Giacomo Rizzolatti (Rizzolatti, Sinigaglia 2006, 2019), Vittorio Gallese (Ammanniti, Gallese, 2014), Marco Iacoboni (2008) hanno restituito una conoscenza misurata e misurabile su quanto la Filosofia, la Psicologia umanistica e dello sviluppo avevano scoperto prima dell'avvento delle tecniche di *neuroimaging*. Crediamo, anzi, che questa strada, ancora oggi esplorata con cautela, debba, invece, essere battuta con la certezza e la convinzione che la scienza fornisce ai saperi pedagogici. Un modello di riferimento, molto interessante, a tal proposito è la teoria della *semplicità* di Alain Berthoz (2009, trad. it. 2011) che coniuga proprio l'importanza sociale della relazione con le scoperte della teoria dell'atto, a partire dagli studi di fisiologia (Berthoz, 2013, trad. it. 2015).

2. Il ruolo della formazione universitaria e le sfide poste da TECO-D/ Pedagogia

All'Università è assegnato oggi, anche da un punto di vista normativo, il compito di erogare un'offerta formativa per educatori, pedagogisti e docenti che contempli l'acquisizione di adeguate competenze tecniche

e trasversali. Da qui la ricezione, non solo amministrativa, da parte dei CdS dell'area pedagogica del sistema di indicatori dei risultati di apprendimento/obiettivi formativi, elaborato in sede europea, il quale riserva uno specifico spazio all'acquisizione di conoscenze e competenze che disegnino la figura professionale dell'educatore, fra le quali, troviamo anche le conoscenze e competenze connesse alla sfera della relazione e della comunicazione. Ciò al fine di preparare laureati nell'area dell'educazione e della formazione capaci di cooperare in realtà sociali assai differenziate, in continuo divenire e che esprimono bisogni educativi e formativi diversificati.

Da un altro punto di vista, l'Università rappresenta il luogo della ricerca e, nel nostro caso, della ricerca educativa che si avvia dalle pratiche, che si sostanzia della esperienza agita, che interpreta l'azione dell'educatore in un mondo in continuo cambiamento. Proprio la ricerca educativo-pedagogica ha permesso una riflessione accurata e attenta nei termini di *Learning Outcomes* in uscita dai CdS L-19 per individuare i saperi, le conoscenze, le competenze tecniche e trasversali che un educatore socio-pedagogico deve possedere al momento in cui entra nel mondo del lavoro.

La domanda di ricerca più ampia, a cui è necessario rispondere, riguarda proprio la definizione certa di competenze per la professione. Vero è che le riforme universitarie che si sono succedute nell'arco degli ultimi 20 anni, dagli inizi del Duemila, (D.Lgs. 509/1999; D.Lgs. 270/2004; Legge 240/2010) hanno teso a costruire una architettura per l'offerta formativa universitaria sempre più indirizzata alla proposta di una centralità delle competenze in correlazione con gli Indicatori di Dublino. La formazione universitaria deve essere orientata a una connessione con il mondo del lavoro, anzi deve costituire un punto di riferimento per il mondo del lavoro. In tal senso, proprio la cornice di riferimento per tale architettura formativa fornisce il metodo, le strategie e gli strumenti per costruire al meglio questo raccordo.

Cosa significa porre al centro dell'attenzione i *Learning Outcomes* al posto delle discipline?

In primo luogo, lo spostamento di attenzione dal contenuto della disciplina già codificata, un corso di Pedagogia, un corso di Sociologia, un corso di Psicologia e così via, al risultato di apprendimento che il corso in oggetto può arrivare a fornire e, per estensione, i risultati di apprendimento dell'intero corso di studi, spostano l'accento dal sapere a coloro che sono gli interpreti di quei saperi: ovvero, gli studenti. Il raggiungimento di *Learning Outcomes* è operato dagli studenti, dai laureati, dalla

popolazione studentesca universitaria che ha diritto ad essere al centro dell'attenzione. E ha diritto di poter riconoscere gli obiettivi formativi e i risultati di apprendimento attesi da raggiungere. Questo passaggio è democraticamente offerto al fine di sovvertire l'ordine del dispositivo formativo in *Higher Education*. La trasmissione della conoscenza, la trasformazione della conoscenza, la crescita della conoscenza devono vedere al centro il soggetto/persona, il laureato che ha un diritto più urgente, fra i molti altri, ovvero quello di apprendere e di sapere/conoscere ciò che deve possedere come bagaglio professionale al momento del proprio ingresso nella professione.

In secondo luogo, porre in rilievo la centralità dei risultati di apprendimento permette di comprendere il sistema generale all'interno del quale è situata l'offerta formativa dell'*Higher Education*. Il Processo di Bologna, matrice di contesto, a partire dal 1998, quando fu avviato dai Ministri dell'Educazione dei Paesi europei, ha sostenuto l'importanza della costruzione di un sistema di Alta Formazione di qualità. Uno dei punti di riferimento è l'adeguatezza dell'insegnamento e dell'apprendimento che devono esprimere livelli di risultato adeguati per la costruzione di un sistema comparabile e trasferibile di qualifiche. Così, la comparazione e la possibilità della trasferibilità dei titoli di studio universitari in Europa, come anche l'*employability* dei laureati, sono aspetti nevralgici sui quali orientare la riflessione dello spazio dell'Alta Formazione.

In terza istanza, è possibile capire ancor meglio il concetto di *Learning Outcomes* e la sua centralità per lo sviluppo della figura professionale dell'educatore socio-pedagogico, se facciamo riferimento alla Ricerca *Tuning - Tuning Educational Structures in Europe*, che, a partire dal 2003-2004 ha sostenuto proprio lo sviluppo del Processo di Bologna offrendo alle Università e agli Istituti di Alta Formazione un concreto supporto alla implementazione della applicazione del Processo.

The Tuning approach, explained in more detail in the accompanying booklet, "*Tuning Educational Structures in Europe: Universities' contribution to the Bologna Process, an Introduction*", consists of a methodology to (re-) design, develop, implement and evaluate study programmes for each of the three Bologna cycles. It has been tested in several continents and found to have considerable utility. Most importantly, Tuning has served as a forum for developing reference points at subject area level. These are relevant for making programmes of studies comparable, compatible and transparent. The reference points are expressed in terms of intended learning outcomes and competences. Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and be able to demonstrate after completion of a learning experience. According

to Tuning, learning outcomes are expressed in terms of the *level of competence* to be obtained by the learner. Competences represent a dynamic combination of cognitive and metacognitive skills, knowledge and understanding, interpersonal, intellectual and practical skills, and ethical values. Fostering these competences is the object of all educational programmes, which build on the patrimony of *knowledge and understanding* developed over a period of many centuries. Competences are developed in all course units and assessed at different stages of a programme. Some competences are generic (common to any degree course); others are subject-area related (specific to a field of study). It is normally the case that competence development proceeds in an integrated and cyclical manner through-out a programme (Tuning, 2011, p. 10).

La Ricerca *Tuning* è molto chiara in merito alla definizione di cosa siano i *Learning Outcomes* e cosa siano, invece, le competenze per le professioni educative e formative. Due oggetti, facce della medesima medaglia. La formazione del laureato che deve rispondere a determinate richieste del mondo del lavoro, ma che, al contempo, deve arricchire, far crescere modellare/modificare le professioni che va a costruire nel mondo del lavoro. I risultati di apprendimento sono ciò che ci si aspetta che uno studente debba conoscere, sapere, essere in grado di dimostrare al termine di un processo di apprendimento, esprimono le competenze che un laureato avrebbe dovuto raggiungere a conclusione del percorso universitario. Le competenze rappresentano una connessione dinamica di attributi cognitivi e meta-cognitivi relativi alla conoscenza e alle sue applicazioni, alle attitudini e alle responsabilità (Tuning, 2011, pp. 34-35). La Ricerca *Tuning* legata alla esplicitazione dei livelli di apprendimento dei tre cicli universitari non si ferma al primo livello, ma evidenzia come solamente una filiera che arrivi fino al Dottorato di Ricerca possa dar conto di uno sviluppo, per livelli appunto, di competenze per il mondo del lavoro e per lo sviluppo professionale. Il punto della filiera è molto interessante perché individua un cardine della crescita professionale lungo una linea immaginaria di formazione continua.

Applicare la riflessione di *Tuning* alle professioni educative ha portato alla costruzione del dispositivo su cui la Ricerca TECO-D poggia le proprie fondamenta epistemologiche. Venendo, infatti, al lavoro di ricerca avviato da ANVUR nel 2017, come si vede, sulla base di uno spirito europeo che promuove la formazione universitaria come presupposto per la costruzione di una comunità transnazionale, è possibile ravvisarne l'importanza e la portata culturale, politica, come anche scientifica.

Prima di illustrare i parametri sui quali il gruppo TECO-D/Pedagogia si è mosso, vale la pena sottolineare proprio la valenza civile di

un lavoro scientifico che, guardando al miglioramento della qualità dei Corsi di Scienze dell'educazione della formazione, ha in realtà prodotto un lavoro di adeguamento internazionale profondo e innovativo. Come recita il documento istitutivo del Gruppo di Lavoro:

Il Progetto TECO-D/Pedagogia è parte del Progetto TECO (TEst sulle Competenze) promosso dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). TECO-D è nato con l'obiettivo di "costruire indicatori che riflettano le competenze acquisite dagli studenti universitari del 1° e 3° anno delle lauree triennali" (ANVUR, 2017). Tale rilevazione è coordinata a livello nazionale da ANVUR. Il mandato assegnato al Gruppo di Lavoro TECO-D Pedagogia¹ (Delibera del Consiglio Direttivo n. 12/2018) è stato identificato nella definizione delle conoscenze e competenze che un laureando deve aver raggiunto al termine degli studi in coerenza con quanto dichiarato nella Scheda Unica Annuale (SUA) del Corso di Studio di appartenenza. Il progetto è centrato sull'elaborazione dei contenuti *core* del Corso di Laurea (CdL) di Scienze dell'educazione e della formazione appartenente alla classe L-19; alla fase di definizione dei contenuti *core* hanno preso parte docenti di dieci Corsi di Laurea di nove Università italiane. Ad essa hanno fatto seguito le seguenti fasi: definizione della prova, pre-test della prova, rielaborazione della prova, validazione finale della prova, somministrazione della prova agli studenti del primo e del terzo anno dei CdS della L-19 (Federighi, Bracci, Del Gobbo, Torlone, Torre, 2019, pp. 1-2).

Negli anni, il Gruppo di Lavoro si è ampliato fino ad essere rappresentato da 24 CdS della Classe L-19, con una estensione territoriale italiana ampia e diffusa. I risultati raggiunti sono definibili su più livelli e riguardano, in primo luogo, il contesto culturale nel quale hanno iniziato a muoversi i Corsi di Laurea che hanno aderito alla ricerca. Il Progetto TECO, va detto, non interessa solo i CdS L-19, ma anche i CdS delle Professioni sanitarie, anzi dalla riflessione sui processi di qualità di tali corsi prende avvio prima del 2017, come ampiamente documentato da ANVUR (*European Commission*, 2020; *European Standards and Guidelines for Quality Assurance*, 2015) dove si promuove una didattica centrata sullo studente, ma anche definita, accompagnata e sostenuta dalla verifica dei risultati di apprendimento. TECO è pienamente inserito all'interno della Legge 240/2010 e, a partire dal 2012, è parte integrante del sistema di Autovalutazione, Valutazione periodica, Accredimento (AVA). Ciò che preme evidenziare è l'impegno a costruire nuove frontiere dell'Università Italiana attraverso un lavoro di messa in trasparenza di quanto dichiarato nelle Schede SUA che sono pubblicamente esposte all'attenzione di famiglie e studenti sul sito del MIUR (2020).

La Ricerca, dunque, ha costituito una occasione di riflessione, una opportunità di consapevolezza e, al contempo, di raccordo con lo spazio europeo della *Higher Education*. Dopo la costruzione della rete dei CdS L-19, infatti, si è passati all'analisi delle Schede SUA per far emergere, attraverso una *content analysis*, i contenuti *core* dei CdS esaminati che, successivamente, sono stati confrontati con le competenze richieste dal mondo del lavoro attraverso analisi qualitative con *stakeholder* privilegiati. A partire dai contenuti *core*, dunque, sono stati sviluppati i gruppi di test per la verifica dei *Learning Outcomes*. I contenuti *core* ovvero gli Obiettivi Formativi Finali, sintesi dei *Learning Outcomes*, risultati di apprendimento dei CdS, sono risultati essere sei:

OFF1 Costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale; OFF2 Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi; OFF3 Modelli di Progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi; OFF4 Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi; OFF5 Metodi e Tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento; OFF6 Management delle organizzazioni educative e formative. Ciascun OFF è stato declinato in obiettivi Formativi specifici, nella loro dimensione disciplinare e trasversale secondo i descrittori di Dublino (Federighi, Bracci, Del Gobbo, Torlone, Torre, 2019, p. 7).

Sarebbe necessario un approfondimento molto più dettagliato per entrare nel merito delle fasi della ricerca, quanto detto esula dagli scopi di una riflessione critica sulle pratiche che possono dimostrare, evidenziare, rilevare, decostruire i *Learning Outcomes*/competenze di riferimento e che, invece, rappresenta la finalità di queste righe. Desideriamo, però, sottolineare quanto il processo avviato sia importante per connettere l'Università Italiana allo spazio europeo dell'Alta Formazione, quanto sia necessario per ostendere i risultati dei percorsi formativi, quanto sia vincolante coniugare formazione e mondo del lavoro/professioni.

Queste tre piste di ricerca sono emerse in modo limpido durante il lavoro di ricerca TECO-D/Pedagogia: hanno necessità di essere implementate, hanno estrema necessità di essere accompagnate. Riteniamo che in gioco ci sia il futuro dei laureati per i quali lavoriamo, ma ancora di più, in gioco, è il futuro di un Paese negli ambiti educativi, formativi, didattici, scolastici dove educatori e formatori si troveranno a dispiegare le proprie professionalità.

Aggiungiamo che, quanto fatto per i CdS L-19, sarebbe nevralgico sviluppare per i CdS Magistrali e per i Dottorati, proprio come la Ricer-

ca *Tuning* aveva previsto ormai agli inizi degli anni Duemila. Si ritiene importante, a tal proposito, riflettere sulla connessione fra la ricerca pedagogica e didattica e la preparazione dei professionisti che quella ricerca dovranno trasformarla in buone prassi nei servizi educativi e formativi, nelle scuole di ogni ordine e grado, nelle aziende che si occupano di cura della persona umana, nei contesti imprenditoriali che si occupano della fragilità socio-culturale e socio-educativa.

3. *La dimensione relazionale e comunicativa nella ricerca pedagogica e nell'esperienza del Progetto TECO-D/Pedagogia*

Alla luce di quanto fin qui ripercorso, questo numero monografico composto dagli articoli pervenuti a seguito alla *Call for Papers* lanciata dalla «RIEF» per il numero 2-2020 intende rispondere a una domanda cruciale nella formazione, ovvero quella relativa a come migliorare l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze relazionali e comunicative nella formazione universitaria dell'educatore e del pedagogo. A monte di questa prima domanda vi è l'idea, condivisa dagli esperti nazionali che partecipano al Progetto TECO-D/Pedagogia, secondo la quale tale miglioramento passa in primo luogo attraverso la rimodulazione dei *Syllabi* che compongono il Piano dell'Offerta Formativa dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione L-19.

Di qui la sollecitazione della «RIEF» alla comunità degli esperti del settore a indagare le teorie, i metodi e gli strumenti che presidono le dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi. Ciò a partire dalle seguenti domande: quali sono i fondamenti epistemologici delle conoscenze e competenze relazionali e comunicative utili per la "formazione dei formatori"? Quali teorie e metodologie meglio consentono la gestione della dimensione relazionale e comunicativa nei contesti educativi territoriali? Quali saperi presidono le pratiche di relazione e comunicazione all'interno di gruppi di lavoro in contesti educativi e formativi? Quali sono le esperienze che meglio valorizzano le dimensioni relazionali e comunicative e che possono essere illustrate nei programmi di insegnamento predisposti nel *Syllabus*?

Una risposta puntuale al primo quesito è rinvenibile nel saggio di Vanna Boffo, la quale, a partire dalla riflessione sul ruolo della formazione universitaria per la preparazione delle professioni educative e formative, propone in prima istanza un *corpus* teorico e interdisciplinare di base sui temi della relazione e della comunicazione, utile a fornire

il quadro di riferimento dei *Learning Outcomes* per il Corso di Studio in Scienze dell'educazione della formazione L-19. Una riflessione che si sviluppa a partire dai Descrittori di Dublino e mette in luce il nesso stringente fra offerta formativa, competenze e costruzione della famiglia professionale, e allo stesso tempo si pone in sintonia con la matrice di TECO-D/Pedagogia, vista come un fondamentale strumento di ricerca sulle competenze *core* della Classe di Laurea L-19.

Ponendosi in una prospettiva fenomenologica dell'educazione, Francesco Lo Presti, in sintonia con la prima domanda, riflette sul ruolo del sapere implicito nella formazione della consapevolezza di sé e sulla sua capacità di prefigurare le condizioni della relazione educativa. Si tratta di un tipo di sapere condiviso e interiorizzato che si manifesta nelle relazioni quotidiane a livello tacito, conferendo valore teorico di sfondo all'azione.

Rossana Adele Rossi richiama a sua volta la dimensione della riflessività, la quale costituisce un elemento centrale del *core curriculum* che forma l'educatore. Una dimensione questa che ben si collega con quella della relazione, tema quest'ultimo di snodo tra molteplici settori di ricerche non solo in ambito umanistico, ma anche e soprattutto in quello scientifico. In questa prospettiva il senso della relazione educativa assume la direzione della formazione di un soggetto che vive in un'epoca caratterizzata dalla rarefazione dei rapporti umani e dalla forte affermazione delle tecnologie.

Matteo Tracchi, Sara Serbati, Katia Bolelli, Daniela Moreno, Ombretta Zanon e Paola Milani danno conto degli aspetti teorici e metodologici delle competenze relazionali e comunicative alla base di un'esperienza di formazione dei professionisti dei servizi territoriali coinvolti nella Ricerca RdC03 ("Reddito di Cittadinanza 0-3"). Il contributo apre inoltre a una riflessione sul fatto che le competenze relazionali e comunicative vanno oltre la figura dell'educatore, in quanto costituiscono uno strumento operativo condiviso con altri professionisti impegnati nel campo socio-sanitario e in tutte quelle pratiche volte a garantire l'inclusione sociale delle famiglie e dei loro figli.

Alessandra Rigamonti e Laura Formenti propongono a loro volta la dimensione della riflessività come cornice per la formazione nei contesti istituzionali, organizzativi e relazionali contrassegnati da premesse esplicite e implicite, dilemmi e dinamiche di potere, quali le comunità per minorenni.

A partire da una riflessione sulle problematicità e sulle sofferenze che contrassegnano talvolta le dinamiche emotivo-affettive della rela-

zione genitore-figlio, Valeria Rossini richiama il compito degli operatori rispetto all'importanza della ricostruzione della storia familiare, al fine di individuare le strategie d'aiuto più appropriate: storia che non può essere compresa secondo un determinismo causalistico, ma che richiede un'attenzione sistemica alle molteplicità di condizioni.

Daniela Frison, dal canto suo, dopo aver presentato i risultati di uno studio di caso che ha coinvolto scuole dell'infanzia, nidi d'infanzia e centri estivi del territorio toscano, riflette sulle dimensioni che influenzano, oggi, a causa dell'emergenza epidemiologica generata dal Covid-19 le dinamiche di relazione e comunicazione nei servizi educativi.

Marzia Saglietti e Lisa Cerantola presentano invece un'analisi della letteratura sulle competenze educative posta in dialogo con quanto emerso da una esperienza sul campo sulla formazione ai formatori intesa in una prospettiva di apprendimento trasformativo. L'articolo è arricchito da alcune indicazioni operative volte a costruire e a legittimare quelle comunità di pratiche che scommettono sulla capacità degli educatori di supportare le diverse transizioni, producendo riflessività, strumenti e innovative soluzioni trasformative.

Il ruolo della competenza relazionale e comunicativa nella formazione universitaria dell'educatore socio-pedagogico è al centro della riflessione di Chiara Biasin e Anna Serbati, avanzata nel quadro di una ricerca condotta nell'ambito del Corso di Laurea L-19 dell'Università di Padova a partire dai contenuti *core* identificati dal Progetto nazionale TECO-D/L-19. Ne emerge che proprio le competenze relazionali e comunicative costituiscono un'area di miglioramento rispetto alle competenze in uscita che la preparazione accademica è chiamata a fornire.

Loredana Perla, Laura Sara Agrati e Ilenia Amati riflettono nel loro articolo sul vuoto teorico rilevabile nella formazione degli educatori in riferimento alle competenze di governo delle dinamiche relazionali e situazionali educative e formative. In proposito, le Autrici illustrano le ragioni della scarsità di ricerche empiriche di matrice didattica sull'acquisizione delle competenze di relazione e comunicazione e approfondiscono, nella seconda parte del loro contributo, alcuni aspetti in merito a come trasferire nella didattica universitaria i saperi della relazione e della comunicazione, alla luce di una ricerca-formazione collaborativa realizzata nell'a.a. 2019-2020 presso il Dipartimento di Scienze della formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università di Bari "Aldo Moro", contribuendo così ad arricchire il dibattito scientifico in atto sulla costruzione di *standard* e profili di competenze discendenti dalla Legge 205/2017.

Sempre in collegamento con l'esperienza di TECO-D/Pedagogia si pone l'articolo di Massimiliano Stramaglia, Rosita Deluigi e Laura Fedeli, i quali, dopo avere evidenziato che la formazione degli educatori socio-pedagogici è in continuo rinnovamento e dialogo con i luoghi della crescita personale e relazionale in cui costoro vivono e operano, sviluppano una riflessione volta a cogliere e a valorizzare la logica trasformativa della Pedagogia, alla luce di un'esperienza formativa realizzata con gli studenti del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Macerata. L'analisi dei risultati consente di rilevare il peso delle scelte metodologiche sui significati emersi, valorizzando i vissuti e le percezioni degli studenti, in chiave progettuale.

La capacità dell'educatore di assumere un atteggiamento empatico e allo stesso tempo di mantenere un buon livello di introspezione emotiva con l'educando sono al centro della riflessione di Natascia Bobbo. Premessa questa importante per definire un *Syllabus* volto a fornire capacità empatiche e introspettive all'interno di un approccio formativo basato sull'esperienza e sulla riflessività.

Il riconoscimento delle conoscenze e delle competenze relazionali e comunicative è, per Fabrizio Chello, Enricomaria Corbi e Pascal Perillo, un elemento centrale nell'architettura dei Corsi di Studio in Scienze dell'educazione, e nel medesimo tempo un passaggio-chiave del più generale riconoscimento della figura professionale dell'educatore/educatrice. A partire da tali premesse, gli Autori rilevano che la traduzione in termini di approcci epistemologici, teorici e metodologici di tali conoscenze e competenze possa surrettiziamente assecondare logiche che esulano da quelle propriamente educative, soprattutto in un periodo in cui la formazione superiore è costantemente intrisa dal pensiero neo-liberista. Una riflessione, questa, che fa da cornice a un'esperienza condotta presso l'Università degli Studi di Napoli "Suor Orsola Benincasa", sui cui risultati si rilette qui alla luce della Pedagogia transazionale deweyana, nella quale la relazione e la comunicazione sono concepite come un sostrato naturale dell'agire educativo, inteso come attività *intenzionale e riflessiva*.

A partire da una riflessione teorica sulla relazione e sulla comunicazione in educazione, l'articolo di Marco Ius esplora le questioni relative alla gestione delle dinamiche comunicative e relazionali da parte dell'educatore e riflette su alcune microabilità di *counselling* che sono state oggetto dei percorsi didattici nei Corsi di Laurea per educatori.

La resilienza trasformativa è al centro della riflessione di Claudio Pignalberi: un tema su cui la formazione degli educatori è chiamata più

di tutte a farsi promotrice. La teoria dell'esperienza di apprendimento mediato di Feuerstein⁵ e quella del colloquio motivazionale di Miller e Rollnick offrono, secondo Cristina Vedovelli, riferimenti teorici e metodologici agli educatori per accompagnare i processi educativi di cambiamento cognitivo e comportamentale in quanto consentono loro di migliorare notevolmente le pratiche educative, con particolare riferimento allo stile relazionale e comunicativo.

Stefano Pasta e Marco Rondonotti presentano il caso di studio "*Humans of Rizzo-HoR*", in cui le competenze mediaeducative relative all'*Information Literacy* sono state utilizzate all'interno di un'esperienza di animazione territoriale alla periferia di Novara. Le logiche alla base dell'intervento educativo sono quelle dell'*onlife* e delle cosiddette "tecnologie di comunità", mentre le metodologie sono quelle dello *storytelling*, del *video making* partecipativo e in generale della creazione "dal basso" di narrazioni. L'articolo presenta i risultati dell'analisi dell'esperienza dalla quale emerge la convergenza tra la sfera della comunicazione e quella dell'azione sociale, suggerendo la necessità di un ripensamento da parte degli educatori del concetto di media digitali e della necessità di acquisizione di "nuovi alfabeti" per la società post-mediale.

L'articolo di Anna Grazia Lopez e Alessandra Altamura richiama la necessità di strategie nuove che aiutino impostare la comunicazione tra servizi e famiglie. Inoltre, invita a riflettere sul concetto di *cura* e a riconoscere il suo valore politico e, dunque, il carattere emancipativo di ogni azione educativa rivolta al riconoscimento dell'Altro e della sua possibilità/capacità di farsi interprete principale dei propri bisogni.

Chiudono il fascicolo cinque articoli dedicati ai temi della multicultutralità e della disabilità. Sul primo versante, Paolo Nitti e Micaela Grosso illustrano i risultati di una ricerca multidisciplinare sulla Glottodidattica della L2 condotta nell'anno scolastico 2019-20. Maria Grazie Simone, nel suo contributo, si pone a cavallo tra i due versanti, trattando il rapporto tra scuola e famiglia immigrata in relazione ai bambini portatori di disabilità.

Sul secondo versante, Valentina Pennazio e Franco Bochicchio presentano i risultati di una ricerca realizzata in Liguria sul rapporto tra servizi educativi e famiglie con bambini disabili, mettendo in evidenza

⁵ D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, per i dettagli bibliografici relativi agli Autori citati si rimanda agli articoli del presente numero di «RIEF» cui si fa, in questa sede, riferimento, N.d.R.

l'importanza, sul piano formativo, delle competenze educative e relazionali degli educatori.

Giuseppe Filippo Dettori e Luigi Tedde analizzano l'efficacia del *Parent Management Training* a distanza con i bambini affetti da autismo, durante la pandemia. Un'indagine che ha mostrato che la qualità dell'esperienza di supporto a distanza è condizionata dalle competenze socio-relazionali dei professionisti in gioco.

Infine, Tommaso Fratini, a partire da una rivisitazione del concetto psicoanalitico di *identificazione proiettiva* di Wilfred Bion, propone un modello di intervento con i genitori di figli disabili.

Riferimenti bibliografici

- Ammanniti M., Gallese V. (2014): *La nascita della intersoggettività. Lo sviluppo del Sé, tra psicodinamica e neurobiologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- ANVUR - Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (2017-2020): *TECO. TEst sulle COmpetenze. La valutazione degli esiti degli apprendimenti degli studenti universitari* (<https://www.anvur.it/attivita/ava/teco-test-sulle-competenze/>; data di ultima consultazione: 12.12.20).
- Berthoz A. (2009): *La semplicità*. Trad. it. Torino: Codice, 2011.
- Berthoz A. (2013): *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Trad. it. Torino: Codice, 2015.
- Bion W.R. (1970): *Attention and Interpretation*. New York: Jason Aronson, Inc.
- Boffo V. (2011): *Relazioni educative tra educazione e cura: autori e testi*. Milano: Apogeo.
- 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), pp. 1-15.
- Bowlby J. (1951): *Cure materne e salute mentale del bambino*. Trad. it. Firenze: Giunti, 2012.
- Bowlby J. (1958): The Nature of the Child's Tie to His Mother. *International Journal of Psychoanalysis*, n. 39, pp. 350-373.
- Bowlby J. (1979): *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1982.
- Buber M. (1923): *Io e tu*. In Id.: *Il principio dialogico e altri saggi*. Trad. it. Ciniello Balsamo (Mi): Edizioni San Paolo, 1993.
- Camera dei Deputati (2010): *Legge 30 dicembre 2010, n. 240. Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario* (GU Serie Generale n. 10 del 14 gennaio 2011 - Suppl. Ordinario n. 11).

- Catarsi E. (2002): *Bisogni di cura dei bambini e sostegno alla genitorialità*. Tirrenia: Del Cerro.
- Catarsi E., Fortunati A. (2004): *Educare al nido: metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Commissione Europea (1998-2010): *Il Processo di Bologna e lo spazio europeo dell'istruzione superiore* (https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_it; data di ultima consultazione: 16.12.20).
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. European Association of Institutions in Higher Education: Brussels.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020): *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union: Luxembourg.
- Fabbri L., Torlone F. (2018): La formazione dei professionisti nell'educazione tra obiettivi formativi e *learning outcomes*. Prove di condivisione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 1-6.
- Federighi P. (2018): The Core Contents of Pedagogy for the First Degree in Education Sciences. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 19-36.
- Federighi P., Bracci F., Del Gobbo G., Torlone F., Torre E. (2019): *Framework. Teco-D Pedagogia (Scienze dell'educazione e della formazione L-19)*. ANVUR, pp. n. i. (<https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf>; data di ultima consultazione: 20.12.20).
- Fratini C. (2003): *La dimensione comunicativa*. In F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi: *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci, pp. 67-94.
- Freud A. (1927): *Il trattamento psicoanalitico dei bambini*. Torino: Boringhieri, 1972.
- Freud A. (1965): *Normalità e Patologia nell'età infantile*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1982.
- González J., Wagenaar R. (eds.) (2008): *Universities Contribution to the Bologna Process. An Introduction, Tuning Educational Structures in Europe*. Deusto (ES): Deusto University Press.
- Gordon T. (1974): *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*. Trad. it. Firenze: Giunti & Lisciani, 1991.
- Hadot P. (1987): *Esercizi spirituali e filosofia antica*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1988.
- Hoffman M.L. (1990): Empathy and Justice Motivation. *Motivation and Emotion*, 14(2), pp. 151-172.
- Iacoboni M. (2008): *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Klein M. (1932): *La psicoanalisi dei bambini*. Trad. it. Firenze: Martinelli, 1969.

- Klein M. (1952): *Sull'osservazione del comportamento dei bambini nel primo anno di vita*. In Id.: *Scritti*. Trad. it. Torino: Boringhieri, 1978, pp. 494-525.
- Kris E. (1952): *Ricerche psicoanalitiche sull'arte*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1967.
- Lévinas E. (1972): *Umanesimo dell'altro uomo*. Trad. it. Genova: il Melangolo, 1985.
- Lévinas E. (1984): *Determinazione filosofica dell'idea di cultura*. In Id., A. Peperzak: *Etica come filosofia prima. A cura di F. Ciaramelli*. Trad. it. Milano: Guerini, 1989, pp. 61-72.
- Lumbelli L. (1975): *Comunicazione non autoritaria*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (1999): *Decreto del 3 novembre 1999, n. 509. Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei* (GU Serie Generale n. 2 del 04 gennaio 2000).
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2004): *Decreto del 22 ottobre 2004, n. 270. Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509* (GU Serie Generale n. 266 del 12 novembre 2004).
- Ricoeur P. (1990): *Sé come un altro*. Trad. it. Milano: Jaca Book, 1993.
- Ricoeur P. (2004): *Percorsi del riconoscimento*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2005.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2019): *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006): *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rogers C. (1951): *La terapia centrata sul cliente*. Trad. it. Molfetta (Ba): La Meridiana, 2007.
- Rogers C. (1970): *I gruppi d'incontro*. Trad. it. Roma: Ubaldini, 1976.
- Rumiati R., Ciolfi A., Di Benedetto A., Sabella M., Infurna M.R., Ancaiani A., Checchi D. (2018): Key-Competences in Higher Education as a Tool for Democracy. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 7-18.
- Torlone F. (2018): Methods, Tools and Instruments for the Core Contents' Definition of the First Degree in Education Sciences. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 37-60.
- Tuning - Tuning Educational Structures in Europe (2011): *Tuning Educational Structures in Europe. Gender Studies Tuning Brochure*, January, pp. n. i.