



Gruppo di lavoro sulle tecniche
di insegnamento e di apprendimento

<https://riviste.unige.it/index.php/glia/index>
2975-0075

N° 4 - Anno 2025
pp. 146-162

Dalla condivisione delle pratiche al co- teaching¹ Traiettorie trasformative

Laura FEDELI¹, Rosita DELUIGI¹

1 Università degli Studi di Macerata, Macerata (MC), laura.fedeli@unimc.it

Open Access article distributed under CC BY-NC-ND 4.0
Copyright © Genova University Press

¹Laura Fedeli è autrice dei paragrafi 3 e 4 e delle Conclusioni, Rosita Deluigi è autrice dei paragrafi 1 e 2.

Abstract

Approfondire traiettorie interdisciplinari attraverso dispositivi pedagogici come il Tavolo Sperimentale della Didattica può consentire l'attivazione di processi trasformativi, l'identificazione di aree sfidanti e di opportunità di innovazione didattica. Il processo di sperimentazione, avviato nell'ambito del CdS L-19 (Università degli studi di Macerata) nell'anno accademico 2017-2018, nasce da un'iniziativa di miglioramento pianificata e condotta dal gruppo Assicurazione Qualità (AQ) con l'obiettivo di promuovere occasioni di confronto e condivisione a livello di contenuti e approcci didattici, ma anche di evidenziare linee di ricerca ad essi correlati. L'interesse per il co-teaching ha rappresentato uno degli esiti dei confronti emersi nei Tavoli dando vita a percorsi formativi caratterizzati da continuità e progressivo sviluppo coinvolgendo, negli anni, un numero sempre maggiore di docenti.

Keywords

Co-teaching; Didattica innovativa; Faculty development; Interdisciplinarietà; Apprendimento trasformativo.

1. Introduzione

La possibilità di rileggere la complessità dell'offerta formativa del CdS L-19, Scienze dell'educazione e della formazione, permette di approfondire logiche interdisciplinari che definiscono il percorso formativo e che aprono alla rilettura critica dei processi di apprendimento. Il corso in questione, infatti, è stato attenzionato e revisionato da tutti gli organismi collegiali che si occupano di garantire la qualità della didattica, in grado di attivare nella comunità studentesca logiche di orientamento professionalizzante.

Il corso offerto dall'Università degli Studi di Macerata è tuttora caratterizzato da due curricula: Educatore dei servizi educativi per l'infanzia ed Educatore professionale socio-pedagogico. Entrambe le traiettorie formative sono volte a “fornire adeguate conoscenze teoriche e competenze pratiche che permettano di operare nei settori dell'educazione e della formazione”

(<https://formazioneprimaria.unimc.it/it/sdep/didattica>). Questa affermazione ha richiesto un'attenta riflessione da parte del corpo docente che, in virtù del campo di studi a cui ci riferiamo, ha attivato, grazie ad una conduzione di taglio pedagogico, strumenti di lavoro condiviso, volti a comprendere misure di miglioramento utili per progettare insieme un percorso di apprendimento.

Gli studenti e le studentesse in formazione diventano soggetti-interlocutori irrinunciabili, in una logica intenzionale in grado di valorizzare saperi, tematiche e competenze. Inoltre, la partecipazione a progetti nazionali, quali TECO-D/Pedagogia, teso ad approfondire il costrutto del Pedagogical Content Knowledge (PCK) e la ricerca Tuning Educational Structures in Europe, e POT (Piani di Orientamento e Tutorato), si sono focalizzati sui core content essenziali e caratterizzanti, sui learning outcomes e sulle logiche di supporto e accompagnamento all'apprendimento dal punto di vista formativo e professionalizzante (Deluigi, 2021; Deluigi, Stramaglia, 2020; Stramaglia, Deluigi, Fedeli, 2020; Torlone, Bonaiuti, Del Gobbo, 2020). Elementi che riguardano studenti e docenti che, congiuntamente, possono costruire comunità di pratiche riflessive (Wenger-Trayner, Reid, Bruderlein, 2022; Weger, McDermotti, Snyder, 2002; Wenger, Snyder, 2000) in grado di aprire campi d'indagine che considerino prefigurazioni, immaginari e traiettorie professionali aperte all'articolato dialogo tra teoria e prassi, quale ricorsività essenziale per creare saperi consapevoli e generativi (Baldacci, Colicchi, 2016; Milani, 2017).

La focalizzazione su conoscenze e competenze che orientano studenti e studentesse su traiettorie formative, in grado di contenere paradigmi sociali ed educativi, porta in campo l'interdisciplinarietà. Essa riguarda le modalità di insegnamento e apprendimento e gli orizzonti professionali, avviando una spirale di sperimentazione che, se progettata e messa in evidenza, può rendere permeabili i transiti formativi e lavorativi di futuri educatrici ed educatori. Contrastare il rischio della parcellizzazione del sapere è essenziale, in quanto, riprendendo il pensiero di Morin, osserviamo «un'inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall'altra. Invece di opporre correttivi a questi sviluppi, il nostro sistema di insegnamento obbedisce loro. Ci insegna, a partire dalle scuole elementari, a isolare gli oggetti dal loro ambiente, a separare le discipline aperte (piuttosto che a riconoscere la loro solidarietà), a disgiungere i problemi, piuttosto che a collegare e a integrare» (2000, pp. 5-6).

Avvicinarsi alla complessità dei mondi educativi con sguardi pedagogici consapevoli può garantire occasioni d'interpretazione dei contesti aperti

ad una decolonizzazione dei saperi, nel senso più ampio del termine, fornendo strumenti che supportino letture interpretative delle sfide contemporanee (Bianchi, 2024; Deluigi, 2024; Gozzelino, 2022). Ciò significa che la progettazione didattica universitaria deve farsi carico di intenzionalità progettuali che, grazie alla mediazione tra contenuti, linguaggi e metodologie, «spostano al centro del processo di apprendimento gli allievi, considerati risorse e origine dell'apprendimento, attivamente impegnati nella costruzione della loro conoscenza. L'interazione verticale docente-allievo lascia così spazio all'interazione orizzontale e multidirezionale studente-studente, recuperandone tutto il valore sociale, espressivo e cognitivo, quasi completamente trascurato negli approcci tradizionali» (Caon, Melero, Brichese, 2020). Un aspetto di cui avere cura, anche a livello universitario, per garantire percorsi esperienziali in cui futuri educatori ed educatrici sperimentino occasioni di apprendimento che li abilitino all'esercizio del pensiero critico-interpretativo, con una forte valenza politica e sociale.

L'organismo che ha supportato la formalizzazione di un primo processo di revisione delle strategie di interdisciplinarietà, a partire dall'anno accademico 2017-2018, è il gruppo Assicurazione Qualità (AQ) che, all'interno delle misure di revisione e di miglioramento dell'offerta formativa, ha attivato un Tavolo Sperimentale della Didattica di cui seguono le principali traiettorie, interrogativi ed esiti.

2. Il Tavolo Sperimentale della Didattica: attraversamenti interdisciplinari

A partire dall'a.a. 2017/2018, nell'ambito del CdS L-19 dell'Università degli Studi di Macerata, i Tavoli Sperimentali della Didattica hanno aperto e formalizzato tempi e momenti di dialogo e di scambio tra colleghi e colleghe incardinati sul corso, con l'intento di rendere maggiormente esplicito il disegno del curriculum. La discussione dei contenuti disciplinari e interdisciplinari ha permesso di soffermarsi sui punti di fragilità e sulle eccellenze del percorso, prendendo in considerazione i diversi cambi di ordinamento intercorsi. Ciò ha assunto una forma strutturale, tuttora in attività, per continuare a revisionare l'offerta formativa e a consolidare la coerenza e la continuità tra i percorsi triennali e magistrali, favorendo processi di condivisione della progettazione didattica tra tutti i docenti afferenti ai CdS L-19 e LM-85.

Questa formula ha promosso maggiore sinergia e interdisciplinarietà tra i corsi, realizzando azioni congiunte di co-teaching, seminari e collaborazioni con gli stakeholders più strutturate, progettando corsi e percorsi ulteriormente in dialogo tra loro, evitando sovrapposizioni, ripetizioni o vuoti di contenuti.

Dal confronto attivato nel primo quadriennio di attività, sono emerse diverse linee di cui aver maggior cura, in vista di una formazione efficace per gli educatori, tenendo conto dei contenuti e delle metodologie sperimentate. La strategia utilizzata collegialmente, è stata quella di individuare diverse macro-aree tematiche in cui specificare i contenuti del corso, tenendo in considerazione l'intreccio interdisciplinare dell'offerta formativa messa in campo. Evidenziare i raccordi, così come le specificità, ha consentito di mettere a punto un quadro di sintesi, in riferimento ai core content formativi, in cui rilevare differenti elementi cardine che attraversano il triennio nella sua coerenza interna.

Le aree individuate sono state messe in discussione dai docenti, dal punto di vista delle metodologie didattiche, alla ricerca di intese, continuità, alleanze e dialoghi che supportassero la comunità studentesca, contrastando un'educazione depositaria, basata sul presupposto che memorizzare informazioni e "rigurgitarle" rappresenti l'acquisizione di conoscenze, che sono dunque depositate, archiviate e utilizzate in un secondo momento, alienando la funzione del pensiero critico (Freire, 1971; hooks, 2021; Miatto, Adamoli, 2023). Le aree tematiche sono state ricondotte agli obiettivi formativi del CdS L-19 e, infine, il dialogo ha condotto i partecipanti a definire possibilità di sinergie tra corsi e docenti.

Complessivamente, sono state individuate 11 macro-aeree con le conseguenti proposte e intersezioni tra corsi e docenti. La modalità organizzativa del lavoro ha permesso di definire alcune misure migliorative, assunte poi dal Consiglio di Corso, poste in essere e monitorate al termine di ogni annualità, grazie ai questionari della valutazione della didattica compilati dagli studenti, alla discussione organica del gruppo AQ e ai feedback tra colleghi e colleghe. I dialoghi dei Tavoli Sperimentali della Didattica, progettati in modo costante e con tempi diffusi e articolati - suddivisi per annualità e integrati nelle presentazioni condivise ai Consigli di Classe - hanno sottolineato l'importanza di offrire ai corsisti e alle corsiste elementi su cui riflettere, valorizzando l'interdisciplinarietà tra diversi settori e proponendo momenti formativi che, affrontando la stessa tematica, veicolassero approcci differenti (Holley, 2009; Shibley, 2006). La necessità di favorire una maggiore narrazione, a partire dal quotidiano, è stata ritenuta fondamentale per articolare riflessioni critiche e per supportare un apprendimento situato, curando lo sviluppo della forma e del ragionamento critico (Miner, Nocodemus, 2021).

Per offrire un'esemplificazione dei risultati emersi, nella Tabella 1, sono riportati alcuni esiti dei Tavoli Sperimentali della Didattica che hanno previsto tra le forme di intersezione e di cooperazione didattica l'organizzazione di seminari e workshop, così come la pratica del co-teaching, trattata nei paragrafi a seguire. In questo senso, la condivisione

delle pratiche - dai contenuti alle metodologie didattiche - ha permesso di identificare aree sfidanti di lavoro, avviando forme praticabili di innovazione didattica, capaci di attivare l'interesse di tutti i partecipanti, docenti e studenti. Gli esempi scelti riportano macro aree tematiche con proposte e intersezioni ritenute necessarie e praticabili, in seguito al dibattito condotto dal team dei docenti, rilanciando strategie di attivazione didattica, utili a far fronte ad elementi di gap intercettati congiuntamente.

Macro area tematica	Proposte e intersezioni
<p>Macro-area 1: Epistemologie e fondamenti. Racchiude i contributi di diverse discipline che si interrogano sulle basi da offrire agli studenti, in modo particolare il primo anno, per passare ad un consolidamento anche nel secondo e terzo anno. La questione del lessico delle diverse discipline in programma potrebbe trovare un maggiore dialogo, proprio grazie alle interconnessioni tra docenti e annualità.</p>	<p>Proposte e intersezioni: a questo livello possiamo collocare la riflessione critica aperta nei tavoli del I e II anno rispetto alla trattazione delle teorie di autori e di figure educative di riferimento su cui realizzare seminari aperti, mettendo a disposizione le conoscenze di ogni docente rispetto ad uno specifico filone monografico. Tali iniziative sono da pensare a livello di co-teaching, in linea con lo sviluppo del regolamento di Ateneo</p>

<p>Macro-area 4: Politiche e quadro normativo. Consente di fornire riferimenti e orientamenti normativi in relazione al ruolo professionale svolto dagli educatori, così come di sottoporre loro delle sfide educative relative alla gestione dei servizi. Le linee trattate in prevalenza riguardano: la dimensione costituzionale (anche con un focus sui minori nella costituzione) cittadinanza e welfare, le politiche e le normative scolastiche e delle classi speciali (excursus storico), le normative legate ai nidi (nazionale-regionale). Si rilevano possibili intersezioni nel triennio con il coinvolgimento di: diritto costituzionale, storia dell'educazione, storia dell'educazione speciale, storia contemporanea, pedagogia interculturale.</p>	<p>Proposte e intersezioni: a questo livello si rileva una mancanza, in quanto non previsto in programma, di un focus normativo rivolto maggiormente alla pluralità di servizi in cui i professionisti possono operare (quindi educatore socio-pedagogico). L'ipotesi è di creare un maggiore raccordo tra diritto costituzionale e pedagogia sociale e di comunità (entrambe al III anno) per offrire un pacchetto specifico di intervento a "doppia voce", in dimensione co-teaching. Allo stesso modo, si possono consolidare i raccordi, in un'ottica di continuità, tra storia della pedagogia speciale e pedagogia speciale (entrambe al II anno).</p>
<p>Macro-area 5: Luoghi e contesti dell'educazione. Questa tematica è trattata trasversalmente nel triennio e consente agli studenti di cogliere l'eterogeneità dei servizi e delle modalità di intervento. La ricostruzione storica permette ai corsisti di cogliere le evoluzioni e i cambiamenti, per confrontarsi con le diverse realtà in cui potranno operare. La pluralità di tale sezione è evidente anche nelle metodologie didattiche adottate: dal caso di studio specifico, all'approfondimento tematico, dall'analisi di diversi contesti, agli approfondimenti sulla costruzione di reti-sistemi di servizi.</p>	<p>Proposte e intersezioni: i seminari (da mettere a sistema con efficace strumento di comunicazione docenti-studenti) con i professionisti del settore (esperti e young) possono rafforzare identità educative, ruoli, funzioni e sfide dei contesti. Nella discussione aperta del tavolo del III anno si rilevano alcuni temi poco trattati, di interesse per gli studenti, ad esempio le strutture carcerarie (adulti e minori). La riflessione porta a rivolgere più attenzione agli educatori socio-pedagogici che rischiano di non avere una specificità laboratoriale (da piano di studi). Al momento, l'attivazione di seminari e testimonial può essere un'ipotesi percorribile.</p>

<p>Macro-area 10: Marginalità, devianza, stereotip e pregiudizi. Maggiormente caratterizzante dell'indirizzo educatore socio-pedagogico, è un'area esplicitata nell'intero triennio da più docenti che trattano il tema in relazione a: definizione di stereotipi, pregiudizi, marginalità (anche con studi di caso); disagio minorile, adolescenza e devianza; bullismo e cyberbullismo; pregiudizi morali alla base dell'agire educativo; differenze di genere. Le maggiori interconnessioni si collocano tra: psicologia dello sviluppo; lingua e cultura francese; pedagogia sociale, sociologia della devianza; pedagogia sociale e di comunità, propedeutica filosofica, pedagogia interculturale.</p>	<p>Proposte e intersezioni: questo tema può attraversare trasversalmente molte piste di ricerca, a livello di modello, di paradigma teorico, di riflessione e di progettazione di pratiche educative. Si rileva un'ampia disponibilità a far convergere gli insegnamenti in modo critico su questioni rilevanti per la professionalizzazione degli educatori (in particolare lingua e cultura francese e propedeutica filosofica). Quest'ultima area tematica potrebbe costituire un elemento di raccordo. In tal senso, la progettazione di interventi congiunti tra colleghi potrebbe dare più spessore alle iniziative.</p>
--	--

Tabella 1 - Macro-aree tematiche e ipotesi di lavoro. Report conclusivo dei Tavoli Sperimentali della Didattica

3. Il co-teaching come pratica innovativa

Il co-teaching viene definito come una partnership tra due o più docenti che condividono le fasi di progettazione didattica e di gestione del gruppo classe nell'ambito di uno specifico corso o di situazioni formative che intersecano più corsi; una scelta che, con livelli di complessità e modelli organizzativi differenti, può riguardare il processo di insegnamento-apprendimento in tutti i contesti formativi, dalla scuola di base (Fennick, Liddy, 2001) ai contesti di istruzione superiore e universitaria (Ferguson, Wilson, 2011; Ricci, Fingon, 2018).

I format di co-teaching si diversificano in base ad alcune variabili come gli obiettivi e gli stili di collaborazione scelti dai docenti coinvolti (Cook, Friend, 1995; Dugan, Letterman, 2008; Young, Fain, Citro, 2021); il ruolo assunto dai docenti nella collaborazione e le modalità di esplicitarlo nei tempi e nella dominanza di uno stile rispetto ad altri (ad esempio "participant-observer") possono influire sull'efficacia del coinvolgimento

degli studenti e della relazione didattico-educativa, ma possono avere un impatto anche per i docenti nel superamento di sfide imposte dalle inevitabili differenze comunicative, di visione dell'insegnamento come pratica e di approccio metodologico (Fedeli, Deluigi, 2023a).

Gli aspetti di innovatività legati all'attivazione di iniziative di co-teaching possono, dunque, rintracciarsi nella spinta a una riflessione delle proprie pratiche in funzione di un nuovo equilibrio richiesto da una progettazione didattica condivisa e da una gestione collaborativa del gruppo classe. Inoltre, l'esperienza vicaria a cui sono esposti gli studenti e che li vede spettatori e beneficiari di un'azione sinergica da parte dei docenti reifica, in azione, i principi di un approccio team-based come le capacità comunicative, la flessibilità e l'adattabilità.

Un ruolo significativo è svolto, poi, dal supporto di ambienti e strumenti digitali che offrono al co-teaching l'opportunità di usufruire di uno spazio aggiuntivo per la collaborazione e la gestione dell'interazione con il gruppo classe andando ad espandere la compresenza in modalità asincrona. Se, quindi, il blended learning diviene sempre più oggetto di ricerca scientifica in direzione di una didattica innovativa che riesca a integrare la dimensione della presenza in classe con le dimensioni della presenza in ambienti digitali online/offline il co-teaching offre un'ulteriore connotazione di riflessione richiamando la possibilità per i docenti di alternare la propria presenza in classe pur assicurando un supporto e un monitoraggio continuo dei processi grazie alla possibilità di condividere contenuti, attività e feedback attraverso ambienti digitali.

La gestione diversificata della propria presenza (in classe e in contesto virtuale) in un assetto complesso come quello del co-teaching può determinare anche un'espansione del ruolo docente verso funzioni di tutoring/coaching che, seppur implicite nel ruolo di cura e di supporto dello studente, possono assumere una valenza prioritaria laddove uno dei docenti coinvolti, in specifiche fasi del processo, si può concentrare, ad esempio, sulla predisposizione di feedback formativo durante il processo di sviluppo di un'attività. Il feedforward, ossia il supporto fornito allo studente con l'obiettivo di sostenere una direzione di azione appropriata e/o la piena comprensione di una fase del processo, è un contributo determinante per sostenere la percezione di autoefficacia e favorire il raggiungimento degli obiettivi. In un'azione sinergica in cui l'azione didattica può avvalersi di due docenti la funzione di supporto non solo può trovare maggiore esplicitazione in termini quantitativi, ma è arricchita dalla specificità di ogni singolo docente con il proprio background disciplinare e le proprie prospettive interpretative.

La possibilità di approfondire un caso, elaborare un progetto, creare un artefatto nell'ambito di una formazione interdisciplinare condotta grazie alla partnership di più docenti o di più profili professionali (docente, educatore, stakeholder, etc.) accompagna lo studente in quel

processo di interpretazione pluriprospektiva dei fatti e del mondo in cui il pensiero critico e l'analisi riflessiva contribuiscono ad attribuire nuovi significati all'esperienza vissuta e a renderla trasformativa.

4. Direzioni di co-teaching: un'analisi del CdS L-19

Nell'anno accademico 2019-2020, proprio a seguito degli esiti dei Tavoli della didattica in seno al CdS L-19, si è innescata la prima progettazione didattica collaborativa configurandosi con il format del co-teaching. Un'iniziativa dai tratti laboratoriali che, non a caso, nasce nell'ambito di due corsi del curriculum "Educatore socio-pedagogico" il cui piano di studi non prevedeva momenti formativi di tipo applicativo, se non per iniziativa dei singoli docenti che ritagliavano all'interno dei propri insegnamenti occasioni di confronto in attività di gruppo e di riflessione condivisa sulle pratiche. La prima sperimentazione di co-teaching, dunque, nasce con l'obiettivo di soddisfare un'esigenza condivisa dalle due docenti coinvolte, ossia predisporre un dispositivo didattico appropriato alla gestione in compresenza di un progetto hands-on, uno spazio-tempo che unisse obiettivi, metodologie e modalità valutative dei due insegnamenti attraverso un input interdisciplinare su cui coinvolgere attivamente gli studenti nell'esplorazione delle diverse connotazioni di concetti disciplinari e delle interazioni tra tali concetti e le diverse modalità di comunicazione degli stessi (Deluigi, Fedeli, 2021).

Da un punto di vista organizzativo l'opportunità di creare, all'interno di due o più insegnamenti, una traiettoria comune di azione formativa è solo una delle opzioni del co-teaching che, come precedente illustrato può attivarsi attraverso format diversi.

Al fine di indagare quali forme di co-teaching fossero state avviate dai docenti del CdS il gruppo Assicurazione Qualità, in occasione dell'ultimo riesame ciclico, ha effettuato un monitoraggio sui syllabi dell'intera offerta formativa 2023-2024, ossia sugli insegnamenti del piano di studi di entrambi i curricula, comprese le iniziative didattiche a scelta dello studente. Nel confronto con gli anni accademici precedenti è emersa, in un caso specifico, una netta continuità tra le iniziative a partire dall'A.A. 2019-2020; le docenti interessate, infatti, hanno sviluppato, a seguito delle diverse collaborazioni, un'analisi puntuale degli esiti emersi rispetto all'efficacia didattica di ogni singola esperienza (Deluigi, Fedeli, 2021; Deluigi, Fedeli, 2023b; Fedeli, Deluigi, 2024; Fedeli, Deluigi, Ceccacci, 2024), ma hanno condotto anche una riflessione condivisa, di carattere longitudinale, sulle potenziali implicazioni del co-teaching per il proprio sviluppo professionale in termini di Faculty Development (Fedeli, Deluigi, 2023a).

Il monitoraggio rispetto agli ultimi anni accademici ha consentito di osservare anche un deciso incremento, sia nel numero di docenti/corsi

coinvolti in esperienze di co-teaching, sia nei corsi interessati laddove lo stesso docente ha attivato collaborazioni su più corsi in cui è titolare. Il riconoscimento formale della pratica di co-teaching, così come attestato dal report del Tavolo della Didattica di Ateneo (22 aprile 2021), ha rappresentato un input rilevante in direzione di una progettazione didattica volta all'innovazione nell'ambito di strategie collaborative e interdisciplinari.

Sulla base del monitoraggio effettuato sul CdS L-19 è possibile sintetizzare il quadro delle iniziative in quattro distinte categorie prendendo in esame la tipologia di corsi coinvolti e la rispettiva coorte di studenti: (1) interdisciplinarietà; (2) interdipendenza; (3) integrazione; (4) interprofessionalizzazione.

Il focus sull'interdisciplinarietà risulta evidente nei casi in cui il co-teaching ha coinvolto studenti della medesima coorte (stesso CdS e semestre dello stesso anno di corso) che svolgono alcune ore di lezione in condivisione tra due insegnamenti disciplinari differenti (ad es. Pedagogia Interculturale e Tecnologie Didattiche, corsi del terzo anno del curriculum educatore socio-pedagogico; Pedagogia Generale e Psicologia dello sviluppo, corsi del primo anno in entrambi i curricula). Tali iniziative sono contraddistinte dall'obiettivo di promuovere nello studente processi di comprensione di dimensioni di interrelazione profonda tra discipline e loro epistemologie e sono state sviluppate con assetti organizzativi di tipo diverso: i docenti, in presenza in classe, dedicano un numero di lezioni ad attività condivise e/o alternano alla presenza un progetto laboratoriale più ampio che viene sviluppato in collaborazione, anche attraverso canali asincroni esterni allo spazio-tempo della lezione.

Nelle iniziative che rientrano nella categoria "interdipendenza" ci si riferisce a processi innescati tra moduli del medesimo insegnamento (ad es. Mod. 1 e 2 affidati a docenti differenti) in cui il co-teaching ha l'obiettivo di favorire la continuità delle sequenze formative e di rendere la fruizione del corso maggiormente fluida grazie a interventi condivisi dei docenti.

Le due categorie "integrazione" e "interprofessionalizzazione" mostrano processi più complessi in quanto coinvolgono insegnamenti e docenti afferenti a CdS differenti di cui almeno uno è il corso L-19. Nel caso di co-teaching tra insegnamenti di CdS triennale e magistrale (ad es. Psicologia generale L-19 e Psicolinguistica LM85; Pedagogia Interculturale L-19 e Filosofia dell'Educazione LM85) la collaborazione tra docenti riguarda classi unificate con profili in uscita contigui (Educatore/Educatrice e Pedagogista), ma con livelli di specializzazione differenti. L'integrazione nella progettazione dei syllabi è, di fatto, un obiettivo primario che trova nel co-teaching una forma di attuazione ulteriore in termini di rinforzo e di ricorsività attesa tra nuclei fondanti

disciplinari.

Il monitoraggio, infine, mostra un caso di “interprofessionalizzazione” in cui il co-teaching ha coinvolto insegnamenti e docenti di CdS differenti e con profili in uscita (Educatore/Educatrice e Maestro/a nella scuola dell’Infanzia e Primaria) che non hanno continuità, ma che possono trovarsi ad operare in sinergia nel medesimo contesto con ruoli e funzioni differenti. Si tratta del caso degli insegnamenti di Didattica Generale (L-19) e di Tecniche della valutazione (LM85bis) in cui la collaborazione ha previsto la progettazione e l’elaborazione di un’attività laboratoriale sviluppata in piccoli gruppi composti da studenti di entrambi i CdS al fine di ricreare situazioni di confronto in team di lavoro in cui sono presenti identità professionali differenti che necessitano di lavorare in stretta sinergia. Non è inusuale in ambito scolastico la presenza di un educatore a supporto della classe, una situazione che non deve essere interpretata come un rischio di indebolimento dei confini professionali, ma piuttosto come un marcato rinforzo delle specificità dei diversi profili proprio attraverso la condivisione del mandato educativo.

L’interprofessionalità è un tema di forte interesse nel dibattito scientifico internazionale, in particolare si è sviluppato nel campo dell’assistenza sanitaria (Baxter, Brumfitt, 2008), ma può estendersi anche ad ambiti differenti e in funzione di traiettorie formative che prevedano, ad esempio, tirocini congiunti in cui conoscenze, abilità e competenze del tirocinante dialogano non solo con l’esperto (tutor), ma anche nel team dei pari con l’obiettivo di riconoscere da un lato le reciprocità del mandato di ogni profilo professionale e dall’altro le proprie specificità.

L’esito del monitoraggio compiuto sul CdS L-19 mostra come gli obiettivi formativi sostenuti da azioni di co-teaching non riguardino solo l’oggetto dell’azione formativa ad impatto interdisciplinare e/o con funzioni di continuità e integrazione, ma anche il valore dell’approccio collaborativo a cui gli studenti sono esposti in un processo di modeling (Drescher, 2017; Schaible, Robinson, 1995). Il potere di azione del co-teaching si estende grazie ai processi riflessivi messi in campo da docenti e studenti nel potenziamento dell’identità professionale.

Conclusioni

La cultura della condivisione e della collaborazione sinergica che si sviluppa nelle singole pratiche di co-teaching investe non solo la dimensione didattica specifica dei corsi coinvolti, ma consente e costringe, allo stesso tempo, l’intero CdS e il Gruppo AQ a una visione

integrata dell'intero curriculum e delle azioni di miglioramento pianificate. Tale assunzione di prospettiva impegna a una rivisitazione del proprio ruolo come docenti disciplinari in funzione di una maggiore omogeneità e ricorsività a livello sistemico, sia negli approcci didattici e valutativi, sia nei contenuti in direzione di una interdisciplinarietà resa visibile soprattutto nella pratica laboratoriale, laddove il co-teaching esplora tale opportunità. La letteratura internazionale evidenzia come il confronto e il dialogo, da cui scaturisce la condivisione delle pratiche, possa rappresentare un dispositivo pedagogico per lo sviluppo professionale dei docenti (Jenab, Hallman, 2021; Mariën, Vanderlinde, Struyf, 2023) evidenziando come attitudini quali la reciprocità e la fiducia siano alla base delle relazioni professionali e sicuramente un input per avviare anche pratiche di condivisione profonde come quelle richieste da un processo di insegnamento in team.

Lo spazio per l'osservazione, la documentazione e la conseguente riflessione per il docente, che agisce in partnership, è uno spazio arricchito dallo scambio che avviene con il collega rispetto ai diversi livelli di riflessività che caratterizzano l'agire didattico, in azione e sull'azione, così come i processi di riflessività metacognitiva che, nel caso del co-teaching, promuovono un ulteriore livello, ossia quello del rispecchiamento nell'agire dell'altro. La riflessione sul proprio modo di pensare, reagire, interpretare le situazioni didattiche viene triangolato con gli schemi di azione del collega e contribuisce a una più profonda attribuzione di senso nei confronti della realtà didattica.

Le traiettorie trasformative investono anche la dimensione dell'efficacia didattica nella possibilità di creare un clima/ambiente di apprendimento favorevole grazie al supporto congiunto di più docenti nella gestione della classe e nell'attivazione di dinamiche relazionali di tipo adattivo in cui lo studente può ricevere più facilmente un'attenzione personalizzata (Mariën, Vanderlinde, Struyf, 2023).

Rispetto all'esigenza sempre più esplicita di approcci inclusivi e di gestione integrata del gruppo classe il co-teaching può facilitare l'individuazione di specifiche esigenze da parte degli studenti e la valutazione di prerequisiti, attitudini e competenze, così come può favorire un monitoraggio più profondo dei processi di apprendimento grazie alle diverse prospettive con cui viene svolto.

Una nota conclusiva riguarda il potere trasformativo del dialogo (Fabbri, Romano, 2017; Nelson, Harper, 2000) e la creazione di un nuovo equilibrio nella comunicazione in classe che sposta la dominanza (semantica e quantitativa) del docente ridistribuendo spazi e tempi dell'interazione grazie alla presenza di un terzo attore (co-teacher) che inevitabilmente modifica gli assetti che si cristallizzano in ogni gruppo classe.

La ricerca internazionale sui processi e sui modelli di co-teaching è

ampia e promettente anche nell'ambito del contesto universitario e ulteriori riflessioni, condotte a livello di CdS e di approccio sistemico, risultano necessarie per comprendere le dimensioni di collaborazione a livello strutturale (governance, programmazione e formazione), amministrativo/normativo (formalizzazioni) e culturale (università come comunità).

Riferimenti bibliografici

Baldacci, M., Colicchi, E. 2016. Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche. Roma: Carocci.

Bianchi, L. (a cura di) 2024. Pedagogia impegnata e decoloniale. Brescia: Scholé.

Baxter, S.K., Brumfitt, S.M. 2008. Professional differences in interprofessional working. *Journal of Interprofessional Care*, 22 (3), 239-251.

Cook, L., Friend, M.. 1995. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus Exceptional Children* 28(3), 11-16.

Deluigi, R. 2021. Le officine progettuali S-POT. Laboratori per il design di servizi socioeducativi. *EDUCATIONAL REFLECTIVE PRACTICES*, 2, 20-31.

Deluigi, R. 2024. La ricerca esperienziale come luogo di sensi: strategie di innesco di paradigmi decoloniali. *Pedagogia e Vita*, 2, 100-110.

Deluigi, R., Fedeli, L. 2021. Approccio laboratoriale e co-teaching: Metodologie plurali per una formazione integrata. *LLL*, 17, 95-106.

Deluigi, R., Fedeli, L. 2023. Narrare la pedagogia interculturale attraverso le tecnologie. Un laboratorio per educatori professionali socio-pedagogici. *SCHOLÉ* 2, 174-188.

Deluigi, R., Stramaglia, M. 2020. Projectuality and education, between learning objectives and political-cultural dynamics. *FORM@RE*; 20.2, 103-116.

Drescher, T. 2017. The potential of modelling co-teaching in pre-service education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*



14(3), 1-19.

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 Editore.

Fedeli, L., Deluigi, R. 2023a. An autoethnographic approach to faculty development through a longitudinal analysis of a co-taught workshop. In: Fulantelli, G., Burgos, D., Casalino, G., Cimitile, M., Lo Bosco, G., Taibi D. (eds.) *Higher education learning methodologies and technologies online. 4th International Conference, HELMeTO 2022, Revised Selected Papers*, Vol. 1779, Cham, Switzerland: Springer Nature, (pp. 122-135).

Fedeli, L. Deluigi, R. 2023b: Co-teaching and video production-based workshop as drivers for meaningful learning. *Q-Times Webmagazine* 15(3), 312-327.

Fedeli, L. Deluigi, R. 2024. Ceccacci, S.: Educational 360-degree virtual tours: Engaging students in a multidisciplinary workshop with a team-based approach to teaching and learning. *Q-Times Webmagazine* 16(3), 460-473.

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.

Freire, P. 1971. *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.

Gozzelino, G (2022). Global education e sfide contemporanee. In Daniela Maccario (a cura di), *ESST: nuove traiettorie educative Per un profilo formativo e professionale dell'Educatore per lo Sviluppo Sociale del Territorio*. Milano: FrancoAngeli, pp. 77-85.

Holley, K. 2009. Interdisciplinary strategies as transformative change in higher education, *Innovative Higher Education*, 34, 331-344.

hooks, b. 2021. *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica*



della libertà. Milano: Meltemi.

Jenab, F.H., Hallman, H.L. 2021. *Faculty Development. Creating a collaborative culture in community colleges*. London: Rowman & Littlefield.

Mariën, D., Vanderlinde, R., Struyf, E. 2023. Teaching in a Shared Classroom: Unveiling the Effective Teaching Behavior of Beginning Team Teaching Teams Using a Qualitative Approach. *Educ. Sci.*, 13, 1075.

Miatto, E., Adamoli, M. 2023. Paulo Freire. Promotore di alfabeti inediti. Roma: Studium Edizioni.

Milani, L. 2017. *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.

Miner, A., Nicodemus, B. 2021. *Situated Learning in Interpreter Education. From the Classroom to the Community*. Switzerland: Palgrave Macmillan Cham.

Nelson, C., Harper, V. 2000. Transformational learning: A pedagogy of critical conversation. *Journal on Excellence in College Teaching*, 11 (1), 3-17.

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.

Schaible, R., & Robinson, B. D. 1995. Collaborating teachers as models for students. *Journal on Excellence in College Teaching*, 6(1), 9-16.

Shibley, I. A. 2006. Interdisciplinary Team Teaching: Negotiating Pedagogical Differences. *College Teaching*, 54(3), 271-274.

Stramaglia, M., Deluigi, R., Fedeli, L. 2020. Dinamiche-didattiche laboratoriali e spazi educativi. Logiche comunicative e assetti relazionali degli educatori in formazione. *RIVISTA ITALIANA DI EDUCAZIONE FAMILIARE*, 17.2, 245-267.

Torlone, F., Bonaiuti, G., Del Gobbo, G. 2020. Progettare: i contenuti core per la formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione alla progettazione. Project design: core contents for education and training professionals' education. *FORM@RE*, 20(2), 1-15.

Wenger, E., McDermott, R., and Snyder, W. 2002. *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.

Wenger, E., Snyder, W. 2002. *Communities of practice: the organizational frontier*. Harvard Business Review. 1-2, 139-145.

Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B., Reid, P., and Bruderlein, C. 2022. *Communities of practice in and across organizations: a guidebook*. Social Learning Lab.

Young, N.D., Fain, A.C., Citro, T.A. 2021. *Mastering the art of co-teaching. Building more collaborative classrooms*. Wilmington (DE): Vernon Press.