

# Filippo Gomez Paloma\* **Il Peer Learning tra scuole come modello per la formazione professionale sull'autovalutazione di sistema**

Prerequisiti epistemologici

## Premessa

Nei sistemi di istruzione nei quali l'autovalutazione è stata recentemente introdotta come strumento concorrente, insieme ad altri, al sistema di valutazione nel suo insieme, la letteratura evidenzia la necessità di verificare, anche mediante cicli di analisi successive, il progresso nell'utilizzazione degli strumenti autovalutativi da parte delle scuole<sup>1</sup>.

Tale capitalizzazione si interfaccia oggi con le ultime ricerche condotte dall'INVALSI i cui esiti, non solo confermano la necessità di costruire modelli formativi sull'autovalutazione consoni alle diverse esigenze manifeste, ma aprono un interessante scenario di riflessione sulla possibilità di accomunare specifiche caratteristiche – organizzative, progettuali e metodologico-didattiche – delle scuole, così come emerge infatti da “Il sistema Nazionale di Valutazione: conoscere le scuole per supportarle”<sup>2</sup>.

La suddetta ricerca, oltre ad avere avuto una funzione confermativa delle esperienze sperimentali pregresse, ha rappresentato lo sfondo integratore su cui è stata progettata l'Azione 2 del Progetto Valu.E “Sostenere l'autovalutazione delle scuole” da parte dell'INVALSI.

Il presente lavoro è finalizzato ad argomentare la valenza formativa del modello Peer Learning nell'ambito delle cosiddette Linee di Azione Formativa (LAF), linee che hanno rappresentato un'intelaiatura scientifica e pedagogica utile agli Operatori Economici che hanno presentato il progetto bandito dall'INVALSI, con l'opportunità di compiere la scelta dell'approccio da implementare con maggior cognizione.

\* Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Macerata e Consulente Pedagogico del Progetto Nazionale Valu.E for School dell'INVALSI.

<sup>1</sup> Quadrelli I., Perazzolo M., *Analisi testuale delle motivazioni della rubrica. Risultati nelle Prove standardizzate nazionali, INVALSI WORKING PAPER n. 34, 2018*, si veda [ivalsi.it/download2/wp/WP34](https://www.ivalsi.it/download2/wp/WP34) (ultimo accesso dicembre 2021).

<sup>2</sup> Fortini F., Muzzioli P., Poliandri D., Vinci E., *Il Sistema Nazionale di Valutazione: conoscere le scuole per supportarle*, in *Scuola Democratica*, vol. 2, Il Mulino, Bologna, 2016.

Prima ancora di entrare nel merito del Peer Learning, è indispensabile chiederci il perché della genesi delle LAF e il significato che questi indirizzi pedagogici acquisiscono all'interno del Progetto Valu.E for School.

Le LAF nascono con l'intento di:

- definire un frame work scientifico da cui partire;
- sperimentare approcci formativi innovativi;
- consentire agli operatori di fare una scelta con cognizione;
- sensibilizzare le scuole verso la rottura di uno schema culturale di delega.

All'INVALSI va riconosciuto il coraggio e la determinazione – in uno scenario pandemico complesso e inibente – di aver messo in moto un processo di sensibilizzazione culturale dell'autovalutazione di sistema, impregnata di competenze non solo tecniche (emotive, personali, autobiografiche, ecc.) e svuotata di adempimenti formali.

Prima di entrare nel merito della specifica LAF sul Peer Learning – adottata dall'OPPI nel progetto vincitore per l'Area Centro (Lazio, Umbria e Toscana) – si antepongono due brevissime sintesi sulle altre due LAF, giusto per comprenderne l'organicità progettuale e la variegata articolazione dell'offerta promossa nel bando.

### **Sintesi LAF n. 1 - Formazione/supporto attraverso studi di caso**

Partendo da una configurazione pedagogica dello Studio di Caso<sup>3</sup>, il cui sfondo epistemologico è prettamente sociologico, erano previsti interventi di supporto che rispondessero alle seguenti caratteristiche.

Questo indirizzo formativo puntava, infatti, al raggiungimento della consapevolezza, da parte dei formatori e dei formandi, della logica interdipendente delle variabili in gioco nell'autovalutazione e nella valutazione della scuola. Non era necessario prefigurare un intervento che si focalizzasse su uno specifico aspetto, quanto piuttosto promuovere un percorso formativo che intervenisse in modo “immersivo” per esplorare le dinamiche del contesto, dei processi e dei prodotti che potessero caratterizzare i percorsi valutativi<sup>4</sup>.

Seppure non sia stato presentato alcun progetto per la LAF 1, le scuole che avrebbero potuto godere del suddetto intervento formativo sono quelle che presentavano specifiche condizioni che implicavano la necessità di intervenire con un progetto che puntasse più alla consapevolezza delle dinamiche che scaturiscono dai e nei processi di autovalutazione, che al raggiungimento di specifiche competenze professionali degli attori della scuola.

### **Sintesi LAF n. 3 - Formazione/supporto attraverso metodologia di formazione situata**

Partendo dalle componenti intrinseche (contesti di apprendimento) ed

<sup>3</sup> Stake R., *The Art of Case Study*, Sage Publication, London, 1995; Trinchero R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Franco Angeli, Milano, 2012.

<sup>4</sup> Yin R.K., *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*, Armando Editore, Roma, 2005.

estrinseche (costrutti epistemologici) della ricerca didattica funzionale alla formazione e alla valutazione<sup>5</sup> erano previsti interventi su *assessment literacy* riconducibili a modelli di Formazione Situata che rispondessero alle seguenti caratteristiche.

L'approccio situato, dove la didattica enattiva come modello di formazione consente di valorizzare il contesto grazie al quale i processi acquisiscono significato e senso, rappresentava il terzo indirizzo formativo. Tale approccio avrebbe dovuto mettere a fuoco le condizioni sociali dei processi di costruzione della conoscenza e delle competenze, tentando di superare la separazione/opposizione fra teoria e pratica, interpretando la formazione come attività eminentemente sociale e contestualizzata<sup>6</sup>. L'operatore economico che ha scelto di presentare un progetto di formazione secondo la LAF 3, ha preso in considerazione le seguenti giustificazioni.

Superate le pratiche formative inscritte nel paradigma del "processo-prodotto", che riducevano lo studio del processo di formazione ai comportamenti osservabili efficaci<sup>7</sup>, o quelle riconducibili a un paradigma cognitivista centrato sul "pensiero degli insegnanti"<sup>8</sup>, erano necessarie pratiche formative che richiamavano le ricerche "ecologiche" e quelle ancorate al paradigma interazionista. Le prime considerano l'importanza della "situazione" di insegnamento/apprendimento<sup>9</sup>; le seconde fanno luce sull'articolazione dei differenti tipi di variabili in gioco nei processi interattivi di insegnamento-apprendimento e riguardano al tempo stesso il formatore, gli attori della scuola e la situazione per comprendere il funzionamento della pratica didattica.

Per queste scuole, pertanto, è stato necessario un approccio "*distributed cognition*"<sup>10</sup> il quale enfatizza la natura distribuita nel tempo e nello spazio dei fenomeni della cognizione e della formazione ed estende l'ambito di ciò che è considerato cognitivo e formativo oltre il singolo individuo, riconnetten-

<sup>5</sup> Rossi P.G., *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Franco Angeli, Milano, 2011; Rivoltella P.C., *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, La scuola, Brescia, 2013; Atlet M., *L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti*, in Rivoltella P.C., Rossi P.G. (a cura di) *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia, 2012; Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti di apprendimento*, Erikson, Trento, 2006; Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 2006.

<sup>6</sup> Altet M., *L'analyse plurielle: une démarche de recherche sur les pratiques enseignantes*, in "Revue Française de Pédagogie", n. 138, 2002, pp. 85-93; Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma, 2007; O'Neil J., Marsick V.J., *Understanding Action Learning - AMA Innovations in Adult Learning*, Amacom Book, New York, 2017.

<sup>7</sup> Walberg H.J., *Improving the productivity of America's schools*, in "Educational leadership", vol. 41, n. 8, 1984, pp. 19-27.

<sup>8</sup> Shavelson R.J., *Teachers' decision making* in Gage N. L., "The psychology of teaching methods", Chicago University Press, Part 1, 1976, pp. 143-165.

<sup>9</sup> Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 2002; Wittrock C., *Handbook on research on teaching*, Macmillan, New York, 1986.

<sup>10</sup> Hutchins E., *Distributed cognition*, In Smelser, N.J., Baltes, P.B. "International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences", Elsevier Science, New York, 2001, pp. 2068-2072.

do l'attività del pensare con le risorse e i materiali presenti nel contesto sociale e culturale. I prodotti dell'attività cognitiva e formativa dipendono, pertanto, dal coordinamento di interazioni sociali e discorsive con altri e non sono né attribuibili ai singoli individui, né descrivibili in modo decontestualizzato<sup>11</sup>.

## **Il Peer Learning come approccio formativo dell'OPPI**

L'OPPI, in qualità di Operatore Economico che ha partecipato al bando del Progetto Valu.E for School, aggiudicandosi il finanziamento per operare nell'Area Centro (Lazio, Umbria e Toscana), ha sposato come approccio formativo il PEER LEARNING (PL) proponendo il progetto TAM – Training sull'Autovalutazione per il Miglioramento.

La presente riflessione sulla valenza di tale approccio non vuole entrare nel merito della rendicontazione di tale progetto, ma ha l'obiettivo di riconoscere ed analizzare la valenza scientifica e formativa del PL, facendo tesoro delle varie dinamiche e caratteristiche applicative emerse lungo l'implementazione del progetto TAM.

Valorizzando l'approccio Peer Learning<sup>12</sup> in chiave formativa, questa specifica LAF prevedeva interventi di formazione per il personale scolastico di scuole diverse (con scambi professionali, arricchimento reciproco, crescita culturale sul tema della auto-valutazione e valutazione) che rispondessero alle seguenti caratteristiche.

- Il riconoscimento che gli esempi di formazione, presentati secondo un apprendimento collaborativo degli insegnanti, tendono ad aumentare l'impegno degli insegnanti e il coinvolgimento personale nell'acquisire consapevolezza delle loro personali esigenze di ulteriore sviluppo professionale<sup>13</sup>.
- La riflessione dei docenti sui loro progressi individuali nella fase di formazione professionale a livello cooperativo, al fine di aumentare anche la loro consapevolezza sul significato e la valenza dell'autovalutazione della scuola.
- Il confronto obbligato tra i dirigenti scolastici di più scuole sulle capacità manageriali (orientamento strategico), nonché sulla fiducia e sulla competenza per sostenere il cambiamento e far progredire ulteriormente lo sviluppo del personale sul tema dell'autovalutazione.
- Il supporto, alle direzioni scolastiche, grazie al reciproco scambio per sviluppare ruoli di leadership positivi e supportare gli insegnanti nella gestione dei loro cambiamenti individuali.
- L'innovazione formativa, intesa come sviluppo e condivisione delle conoscenze all'interno delle comunità, nella valorizzazione di quella che è

<sup>11</sup> Zucchermaglio C., Alby F., *Gruppi e tecnologie al lavoro*, Laterza, Roma-Bari, 2005.

<sup>12</sup> Topping K.J., *Trends in Peer Learning*, in "Journal Educational Psychology, An International Journal of Experimental Educational Psychology", vol. 25, 2007, pp. 631-645.

<sup>13</sup> Boud D., Cohen R., Sampson J., *Peer Learning and Assessment*, in "Assessment & Evaluation in Higher Education", vol. 24, n. 4, 1999, pp. 413-426.

stata definita l'intelligenza organizzativa: modi nuovi, creativi e efficaci con cui svolgere il proprio lavoro e attribuire a esso nuovi significati<sup>14</sup>.

- Il confronto orizzontale tra pari (DS – DS e Docenti – Docenti) di diverse realtà scolastiche finalizzato al reciproco aiuto e scambio di buone pratiche e validi modelli esperienziali di formazione sui temi della valutazione e dell'autovalutazione<sup>15</sup>.
- Il confronto verticale tra attori della scuola (DS – Docenti e Docenti - DS) di diverse realtà scolastiche finalizzato alla comprensione delle diverse modalità di condotta gestionale delle istituzioni scolastiche e dei diversi approcci culturali del corpo docente sui temi della valutazione e dell'autovalutazione.
- Una supervisione scientifica delle attività di PL che orienti e responsabilizzi i formandi e non li induca a vivere l'esperienza formativa come meri esecutori di compiti e adempimenti formali.

Le scuole che sono state campionate per questa LAF, partendo dal loro grado di apertura verso il territorio e la disponibilità a costituire reti scolastiche, sono state supportate da interventi formativi tra pari, il cui modello si è concentrato, previa analisi e formazione di competenze sul sistema di autovalutazione, principalmente sul tutoraggio tra pari, sull'apprendimento cooperativo e sulla valutazione autentica tra pari. Nel PL, infatti, i benefici per gli "aiutanti" sono enfatizzati almeno quanto i benefici per coloro che ricevono l'aiuto. Il PL è stato esteso nelle tipologie e nelle forme, nelle aree curriculari e in contesti di applicazione oltre la scuola. Le ricadute sociali ed emotive degli attori protagonisti di questo modello attraggono tanto interesse quanto le ricadute cognitive. Tutte queste caratteristiche possono consentire a tutto il personale di queste scuole di:

- cambiare contesto e riflettere sulle differenze percepite;
- riconoscere le proprie potenzialità comparando le esperienze, così come avere consapevolezza dei propri limiti;
- prendere spunto da buone pratiche dei colleghi di altre scuole;
- intervenire in modo più pregnante sui colleghi di altre scuole in quanto poco conosciuti e meno confidenti;
- costruire/utilizzare una rubrica auto-valutativa tra pari come strumento per valutare prima il proprio lavoro e poi quello dei colleghi di altre scuole, suggerendo eventuali migliorie da apportare;
- giungere alla consapevolezza che è necessario un confronto culturale e scientifico tra pari per crescere professionalmente;

<sup>14</sup> Lipari D., *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini, Milano, 2002.

<sup>15</sup> L'Art.35 (Collaborazioni plurime) del CCNL del 2007 recita al comma 1: "I docenti possono prestare la propria collaborazione ad altre scuole statali che, per la realizzazione di specifici progetti deliberati dai competenti organi, abbiano necessità di disporre di particolari competenze professionali non presenti o non disponibili nel corpo docente della istituzione scolastica". Il CCNL del 2018, pur non citando tale collaborazione, non le nega, pertanto la si considera ancora attuabile.

- “mettersi in gioco” conservando la propria identità, ma consapevoli del valore formativo del confronto tra due o più comunità scolastiche.

### **Prerequisiti epistemologici per la valenza formativa del PL**

Le caratteristiche su menzionate, a prima vista entusiasmanti e convincenti, possono acquisire una reale valenza solo se le modalità con le quali vengono condotte le azioni formative rispondano ad un vero e proprio ripensamento della formazione professionale. Questo implica che, per attribuire significatività ad una reale ricaduta formativa con l’approccio PL, è indispensabile che a monte siano state raggiunte, da parte dei formatori, consapevolezza profonde sui seguenti principi cardine della formazione professionale.

1. Troppo spesso il focus pedagogico della formazione professionale risulta l’oggetto culturale (un tema specifico da approfondire, l’applicazione di una nuova riforma, le competenze metodologiche innovative, ecc.), senza rendersi conto che la vera finalità è far acquisire una nuova forma mentis alla persona. In questo delicato passaggio, quelli che spesso vanno considerati gli obiettivi da apprendere diventano mediatori culturali, oggetti di confronto, campi di esperienza e sperimentazione. Il ruolo attivo del formando<sup>16</sup>, invece, consente di partecipare investendo proprie idee e proprie letture del fenomeno a supporto di una nuova costruzione del pensiero e delle azioni da compiere. È la persona che va formata, non le conoscenze e le metodologie.
2. Un ripensamento che riconosca, tramite atteggiamenti e linguaggi, l’unitarietà complessa corpo-mente. Per quanto le nostre menti razionali possano dichiarare di riconoscere e sposare tale unitarietà, il profondo mondo implicito ancora orienta azioni e comportamenti nella didattica secondo logiche compartimentali e dicotomiche, negando la complessità del nostro organismo, quale entità olistica grazie alla quale è possibile costruire la conoscenza e le competenze<sup>17</sup>.
3. Riconoscere e accettare che le emozioni rappresentano elementi significativi ed indispensabili nel processo di apprendimento. Sono proprio le emozioni, infatti, che attribuiscono senso e significato alla cognizione, rendendola permanente e fruibile anche in contesti diversi<sup>18</sup>.
4. Superare la visione deterministica dell’essere, approcciando in modo antropologicamente umano. Le variabili percettive e di azione di ciascun essere vivente costruiscono la configurazione del “sé sinaptico”<sup>19</sup>,

<sup>16</sup> Dewey J., *Experience and Education*, Macmillan Company, New York, 1938.

<sup>17</sup> Glenberg A., *Embodiment for Education*, in Calvo P., Gomila A. (a cura di), *Handbook of Cognitive Science: An Embodied Approach.*, Elsevier, San Diego, 2008; Goldberg E., *La sinfonia del cervello*, Ponte alle Grazie Editore, Milano, 2011; Gomez Paloma F., Damiani P., *Il Manuale delle Scuole ECS. La sfida del cambiamento educativo per il benessere e l’apprendimento*, Morcelliana Edizioni, Brescia, 2021.

<sup>18</sup> Damasio A., *L’errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi Editore, Milano, 1994.

<sup>19</sup> LeDoux J., *Il sé sinaptico. Come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2002.

- dove l'unicità di ciascuno regna sovrana e non risponde automaticamente a standard di intenzione e omologazioni comportamentali.
5. Una trasformazione formativa che riconosca operativamente la valenza della collettività come sfondo integratore su cui edificare processi di personalizzazione. L'inclusione non è un fenomeno che riguarda solo le persone con disabilità, ma estende il suo sguardo oltre, dove il cooperare nel rispetto delle differenze è la più grande ricchezza che si possa avere<sup>20</sup>.
  6. Una cultura impregnata dell'accettazione della complessità dei fenomeni<sup>21</sup>, che non abbia la presunzione di governarli linearmente e comprenda che immergersi al loro interno è l'unico modo per orientarli. Il controllo e la governance razionale è possibile per ciò che è prevedibile, non per l'imprevedibile mondo della complessità educativa di cui si "deve nutrire" la formazione.
  7. Si faccia leva specialmente sulle credenze/culture della persona in quanto agente determinante della comunità di appartenenza. Il repertorio di conoscenze di ciascuno di noi filtra sempre per i valori culturali costruiti lungo l'esperienza e viene percepito implicitamente dai modelli sociali vissuti. L'assolutismo del sapere cozza con i principi della neuro-fenomenologia dell'essere vivente<sup>22</sup>.
  8. Un ripensamento che non neghi la valenza della tecnologia e dell'opportunità che quest'ultima offre per conoscere il mondo e spaziare culturalmente in modo divergente. Parallelamente non neghi, però, il valore della tradizione, degli "odori", delle esperienze affettive che rappresentano le radici del nostro essere persona. Nell'attuale scenario il locale e il globale non sono ormai tanto "distanti".
  9. La consapevolezza profonda che la predisposizione di un terreno fertile di condivisione è la base per il rispetto dei diritti/doveri di ciascuno. Condividere non significa solo socializzare le proprie idee e le proprie competenze, ma narrare autobiograficamente le proprie esperienze e i propri vissuti<sup>23</sup>, forti del fatto che solo lo spogliarsi dei ruoli e delle etichette offre in modo reale un confronto autentico e rispettoso delle differenze da accettare e valorizzare.
  10. Per cercare di comprendere al meglio dimensioni e fenomeni, nonché agire efficacemente per il loro miglioramento, la formazione della persona deve avvenire partendo dal principio dell'*Extended Mind*<sup>24</sup>, con-

<sup>20</sup> Ianes D., *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Erickson, Trento, 2005.

<sup>21</sup> Bauman Z., *La vita liquida*, Laterza Edizioni., Roma, 2008.

<sup>22</sup> Gomez Paloma F. (a cura di), *Embodied Cognition. Theories and Applications in Education Science*, Nova Science Publishers, New York, 2017.

<sup>23</sup> Giaconi C., Caldin R. (a cura di), *Pedagogia speciale, famiglie e territori. Sfide e prospettive*. Franco Angeli, Milano, 2021.

<sup>24</sup> Clark A., *Busting out: predictive brains, embodied minds and the puzzle of the evidentiary veil*, in "Nous" Vol. 51, n. 4 University of Sussex, 2017, pp. 727-753.

sapevoli che, alla luce dei nuovi paradigmi neuroscientifici, la mente non è racchiusa nella testa della persona, ma esprime le sue piene funzioni solo se considerata nella sua interazione con il mondo e le sue variabili percettive e di azione.

## Conclusioni

Il suddetto decalogo invita noi tutti a comprendere, e speriamo a prendere atto, di quanto il nostro sistema scolastico italiano sia ancora molto lontano da tale visione pedagogica. Tante persone si chiedono da tempo quali siano le barriere che negano tale evoluzione e che proiezioni ci prospetta il futuro. La risposta è senza dubbio multifattoriale, ma volendo sintetizzare potremmo dire che tre sono le direttive da intraprendere:

- il Mondo accademico, della ricerca e della scienza deve comprendere, sostenere e rigenerare l'approccio dialogico con le istituzioni governative (MI e MUR) e con le istituzioni scolastiche ed educative (Nidi, Scuole, Comunità). La rincorsa assoluta al raggiungimento dei parametri valutativi per riscuotere successo nella carriera si nutre, troppo spesso, di un'autoreferenzialità che distrugge il valore nobile attribuito alle università, quali enti generatrici e diffusori del sapere per il bene della comunità;
- il Mondo delle istituzioni governative deve comprendere, sostenere e rigenerare linguaggi e risposte con cui interagire, deve configurarsi come una nuova interfaccia tra mondo della ricerca e dell'innovazione (Formazione) e mondo della scuola (Educazione). Il gap evidente, tra i traguardi delle scienze in ambito educativo e le prassi didattiche che si attivano nelle scuole, è in buona parte frutto dell'assenza di questa interfaccia. Fin quando la Pedagogia si piega alle norme fredde dell'Amministrazione asettica e non è l'Amministrazione ad adattarsi all'evolvere repentino delle Scienze dell'Educazione, sarà difficile che avvengano significativi passi avanti;
- il Mondo delle istituzioni educative e scolastiche deve comprendere, sostenere e rigenerare le ricchezze delle risorse interne in dialogo con lo sviluppo ecologico ed evolutivo della società nella sua complessità, accettando la messa in discussione personale, profonda come collante formativo della propria professione e superando la visione del ruolo del docente come funzione impiegatizza.

Il Progetto TAM, promosso dall'OPPI, ha certamente lanciato un bel sasso nell'oceano della formazione; non importa se procedure, tempi ed esiti siano stati conformi e rispondenti a quanto progettato e finanziato o, per lo meno, non solo. Il vero successo, seconda una visione meno amministrativa e più pedagogica, è rappresentato dal significato e dal valore che i formandi hanno attribuito alla "scossa culturale" attivata dall'OPPI grazie all'approccio PL. Di questo successo, forse impercettibile oggi ma tangibilmente profon-

do a lungo termine, tutti ne dobbiamo comprendere il valore ed esserne molto grati.

Un'ultima raccomandazione: come già accennato, non commettiamo l'errore di guardare il fenomeno dell'educazione e della formazione chiusi nel nostro sistema razionale e logico, dove tutto è prevedibile e controllabile. Se vogliamo inquadrare le persone come esseri viventi interconnessi tra loro e a più contesti, secondo i principi di un'evoluzione incerta e complessa, dobbiamo valorizzare nell'azione formativa la relazione, la condivisione, il riconoscimento e la cura, quali competenze indissolubili dalla comprensione e dalla cognizione significativa.