



## DI NUOVO A SCUOLA

### *Pensieri e connessioni per rigenerare pratiche e significati*

*"C'è un esperimento sociale necessario da esplorare e una sfida a cui non possiamo sottrarci: tentare di far sentire la scuola vicina nonostante tutto e provare a mostrare quanto la cultura, intesa nel senso più ampio, possa essere terreno fertile di crescita e cura delle relazioni reciproche... Perché questo tempo lungo e sospeso si trasformi in un'esperienza piena di senso abbiamo infatti bisogno di elaborare pensieri, operare connessioni e trovare parole capaci di farci intendere meglio ciò che sentiamo".*

(Lorenzoni, 2020)

**Ricominciare.** È un verbo molto usato in questi tempi. Ricominciare significa cominciare daccapo, riprendere dopo un'interruzione più o meno lunga. È una parola che ci dice che cosa faremo, ma non come lo faremo. Si può ricominciare evitando gli errori del passato, o ripetendoli; si può ricominciare come se niente fosse accaduto o ripartire con un animo consapevole della fragilità del fluire della vita. Vale per la quotidianità dei singoli, come vale per le istituzioni. Nel nostro caso, l'educazione scolastica, si può ricominciare a fare didattica con lo stesso metodo dell'anno precedente o si può cercare di prendere spunto da quello che è avvenuto per virare, così da ritrovare una rotta che stava deviando. Perché se è vero che ricominciare significa "cominciare daccapo", ci si può disporre in modo diverso ai blocchi di partenza, pronti ad usare tutta la ricchezza che si è maturata nel tempo dell'interruzione. Più che cominciare da capo, sarà un "cominciare di nuovo" (Staccioli, 2020).

1

## PRESENTAZIONE

Questo documento nasce come strumento per mettere in dialogo alcuni temi emersi all'interno delle équipes a partire dal mese di aprile, periodo di ripresa a distanza della formazione. Rappresenta una parte importante del processo di costruzione che valorizza, connette e rilancia pratiche e riflessioni dei differenti gruppi di lavoro, testimonianza dell'intenso e approfondito investimento dei coordinatori attraverso un attento e puntuale accompagnamento della progettazione e delle pratiche agite dalle scuole, condiviso e rielaborato all'interno dell'équipe.

L'intreccio narrativo che ne scaturisce, esplicita ricorrenze e specificità condivise e si nutrirà di ulteriori evidenze, integrazioni, approfondimenti e sviluppi. Questo lavoro di ascolto, discussione, negoziazione permette di risignificare riferimenti teorici e pratiche patrimonio della nostra comunità, rileggendoli e rigenerandoli alla luce degli eventi attuali. La tensione vuole essere orientata al futuro, in modo che tutto ciò che l'emergenza ha sollecitato e spinto a esplicitare rappresenti un guadagno in consapevolezza progettuale e innovazione metodologica e mantenga la sua propulsione trasformativa.

L'intento è quello di offrire elementi utili alla progettazione di esperienze di apprendimento mantenendo vivo quel pensiero educativo distintivo del nostro Sistema, per sostenere la costruzione di contesti che testimonino la possibilità, pur tenendo conto delle condizioni di esercizio straordinarie, di continuare a essere scuola. Questo grazie a un posizionamento da ricercatori – con lo sguardo etnograficamente orientato – che ha permesso e che





permetterà di essere pionieri di una scuola inedita. Scuola che potrà continuare a essere luogo di promozione dei processi di apprendimento per i bambini e per gli adulti che li accompagnano, sia nel contesto di una prima ripartenza, sia con la prospettiva generativa rivolta al futuro oltre la stretta contingenza del momento. Perché il nostro esserci come scuola continui a tenere aperte quelle “buone domande” che consentono di costruire consapevolezze nuove, saperi ritrovati, traiettorie di trasformazione.

L’attenzione che ha guidato la tessitura di riflessioni e materiali condivisi con i formatori delle équipes e con i coordinatori è stata quella di mettere in evidenza elementi di distintività, di qualità, di innovazione che hanno caratterizzato le esperienze di apprendimento proposte alle famiglie da parte della scuola nel periodo di marzo, aprile e maggio e da metà giugno in poi, con la riapertura delle scuole. Elementi che, oltre ad aver sostenuto il nostro essere “scuola a distanza” di quel periodo, hanno potuto orientare le proposte durante la riapertura tra giugno e agosto e che potranno continuare a generare innovazione facendosi patrimonio promettente e consolidato.

Per affrontare tutte le situazioni inedite che hanno interessato la scuola ci sono stati e ci saranno di orientamento i repertori di pratiche e riflessività costruiti nel passato più e meno recente, che testimoniano la storia di un’attenzione alla qualità dell’investimento educativo. Per questo il documento va inteso in stretta e costante interazione sia con le news pubblicate sul sito della Federazione ([www.fpsm.tn.it](http://www.fpsm.tn.it)), sia con la rivista telematica “AltriSpazi: abitare l’educazione” ([www.fpsm.tn.it/news/altrispazi/](http://www.fpsm.tn.it/news/altrispazi/)), da intendersi come ampliamento e nutrimento ulteriore di questo contributo.

Proprio in virtù di uno sguardo aperto a sviluppi futuri, il documento vuole essere un *work in progress*, restando sensibile e permeabile ai contributi che la nostra comunità professionale continuerà a costruire attraverso la propria concreta esperienza.

## INTRODUZIONE

La riapertura di giugno ci ha posti di fronte a condizioni di esercizio radicalmente cambiate, particolarmente stringenti e culturalmente stranianti. Sono state condizioni di esercizio che, mettendo fortemente in discussione alcune pratiche radicate del fare scuola e imponendo la ricerca di alternative, possono essere considerate anche una preziosa opportunità per ripensare la progettualità di scuola alla luce degli elementi essenziali che la rendono distintiva.

*dall’équipe di Ilaria Mancini, Roberta Bertolas, Luisa Fontanari, Ivana Leonardelli, Ute Pancher*

### **Attivare processi di trasformazione generativa**

La forte “perturbazione” che stiamo attraversando ha permesso di portare in evidenza elementi culturali impliciti e taciti, aprendo la possibilità di interrogarsi su abitudini, tradizioni e significati professionali. Quello che abbiamo ritenuto *routine*, che è diventato *habitus* (Bourdieu, 1980) – saperi e azioni cristallizzati – è in realtà una costruzione culturale e organizzativa sulla quale possiamo intervenire, attivando processi di trasformazione generativa. La situazione attuale ci impone una riflessione intorno a un cambiamento del nostro *habitus*. Potremmo forse definirlo un cambiamento/ripensamento, imposto da una condizione esterna tanto nuova e imprevedibile quanto ineludibile, che spinge alla ricerca di nuovi significati (Bruner, 1996) e all’innovazione di pratiche e repertori che contraddistinguono una comunità (Lave, Wenger, 1992). Trasformare i confini dell’identità comunitaria in frontiere, in modo che la stessa non rimanga “prigioniera” della sua storia ma possa costruirne di nuova, possa generare nuova cultura, nuova identità. In tal senso la comunità professionale (o interprofessionale) si mantiene viva e dinamica.





Il filo rosso che lega tutte queste riflessioni è la ricerca di forme, strategie, modalità attraverso cui accompagnare i bambini e la comunità a dare senso all'esperienza, a costruire un proprio sguardo e uno sguardo condiviso su quello che è accaduto e sta accadendo nel suo divenire. Grazie a questa riflessione comune vorremmo continuare a mantenere aperto il confronto su:

- come la scuola possa continuare a promuovere la *cultura della partecipazione* (Goodwin, 1981; Lave, Wenger, 1992) che la contraddistingue e a svolgere la propria funzione di *socializzazione culturale* (Ochs, 2006), anche all'interno di una cornice organizzativa necessariamente e fortemente condizionata dall'esigenza di tutelare la salute e la sicurezza di tutti gli attori sociali coinvolti;
- come sia possibile costruire pratiche educative interconnesse nella "distanza" in tutte le diverse declinazioni che essa assume nei tanti differenti contesti (distanza dei differenti sottogruppi compresenti in una stessa scuola, distanza tra bambini che hanno frequentato tra giugno e luglio e bambini che sono rimasti a casa, distanza con chi è entrato a settembre ...);
- come possiamo continuare a essere "comunità educante" valorizzando le specificità di ruoli e competenze di ciascuno e continuando ad alimentare la nostra dimensione di scuole che "costruiscono comunità", che si fanno autrici, garanti e promotrici di complesse pratiche sociali e comunitarie. Le scuole, nate per rispondere ai bisogni educativi della comunità, dopo aver aperto i loro confini al territorio, sono chiamate a restituire il *munus* di cui sono state fatte partecipi, divenendo esse stesse laboratorio di costruzione di comunità, oggi con un ruolo quanto mai proattivo.

Il documento si struttura in due parti, che riflettono la scelta di osservare i processi innovativi da due prospettive: nella prima sezione ("*Alcuni riferimenti trasversali*") verranno analizzati elementi che consideriamo trasversali e quindi da tenere presenti nelle differenti declinazioni e articolazioni del lavoro di scuola, mentre nella seconda parte ("*La prospettiva dei partecipanti: questioni aperte al rilancio*") è stata assunta la prospettiva dei soggetti implicati nei vari processi di partecipazione – le famiglie, il collegio degli insegnanti, i gruppi di bambini – individuando questioni che si sono mostrate particolarmente sensibili ai guadagni di questo periodo, diventando così ambiti di rilancio significativo per il futuro prossimo.

Il testo è arricchito da due tipologie di finestre che in un caso riportano alcuni passaggi significativi emersi dal confronto con i formatori, o con i materiali che essi hanno messo a disposizione, e nell'altro offrono rapidi spunti progettuali, incursioni operative che declinano le riflessioni in corso, narrandole, documentandole o estraendole dalle news pubblicate sul sito della Federazione.

## ALCUNI RIFERIMENTI TRASVERSALI

### Continuare a promuovere l'interazione sociale

La scuola è un contesto educativo e formativo dove la cura della relazione, della socializzazione e degli apprendimenti assume la connotazione di un agire intenzionalmente e professionalmente progettato. È grazie a questo che essa si fa interprete del diritto di ciascuna bambina e di ciascun bambino di crescere in competenze, di essere ascoltato, accolto e valorizzato (art. 12 della *Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*). È il luogo dove ci si cura del diritto a non essere discriminati (art. 2 della *Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*) e dove la democrazia, le pari opportunità, la rimozione degli ostacoli che impediscono l'uguaglianza e la libertà (art. 3 della nostra *Costituzione*) hanno la loro massima possibilità di fiorire e di essere garantiti.





La necessità di mantenere il distanziamento fisico ha comportato, per il periodo tra giugno e agosto, la costituzione di gruppi numericamente ridotti di bambini e continuerà a comportare la separazione tra gruppi diversi di bambini. Questo, però, non deve tradursi in proposte individualizzate all'interno di ciascun gruppo né tantomeno in una sorta di "isolamento" dell'attività di ciascun gruppo rispetto a quella degli altri. Il rischio di frammentarietà, separatezza e non circolarità delle proposte va attentamente monitorato e progettualmente evitato il più possibile. Nel prefigurare le esperienze sarà importante chiedersi come tutelare e garantire la prossimità sociale, immaginando e progettando attività che, anche se agite mantenendo il distanziamento fisico tra bambini di gruppi diversi, custodiscano la dimensione interazionale e relazionale di gruppo e di scuola.

### La mappa interattiva della scuola di Cavedine

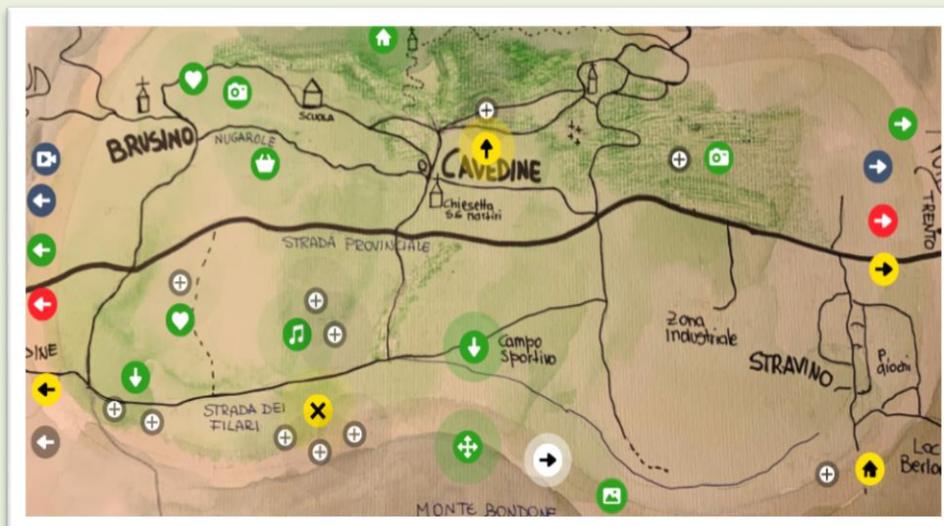
Anche quanto allestito durante il periodo di chiusura delle scuole può rappresentare un'occasione progettuale, oggi, per garantire l'interazione tra gruppi diversi. La mappa interattiva – originariamente costruita grazie ai contributi dei bambini che insieme alle famiglie esploravano luoghi più o meno famigliari del territorio – può assolvere la funzione di luogo immateriale di interazione tra le esperienze che i diversi gruppi fanno fuori le mura di scuola. I gruppi possono quindi entrare in dialogo tra loro attraverso proposte, documentazioni, commenti, richieste relative a quanto sperimentato nei "luoghi interessanti" che circondano la scuola.

In questa attesissima fase 2 abbiamo la possibilità di ritornare a fare passeggiate e gite fuori porta. Uscire e scoprire, osservare tutto quello che ci circonda. Ognuno scopre ed osserva cose diverse ed allora perché non condividere tutto questo? Con questa MAPPA INTERATTIVA possiamo trovare luoghi, situazioni da scoprire, osservare e condividere. Se trovate cose, luoghi interessanti durante le vostre uscite, scrivetele nei commenti e le aggiungeremo alla mappa e se vi piace l'idea possiamo condividere anche altre mappe...

Come funziona la mappa interattiva?

Quando cliccate sulla mappa vedrete vari simboli, cliccando sui singoli simboli leggerete la descrizione di cosa potete trovare in quel posto o nei dintorni, potete vedere foto, filmati e approfondimenti. Se utilizzate la mappa dal cellulare apritela in modalità desktop altrimenti i simboli vi appaiono sovrapposti.

Naturalmente la mappa è un disegno molto approssimativo, ma conosciamo abbastanza bene questi luoghi.... Comunque se qualcuno avesse difficoltà a trovarli perché non sono chiari, potete scrivere sempre nei commenti e risponderemo. Grazie per la vostra collaborazione e via verso nuove avventure e scoperte!





*dall'equipe di Ilaria Mancini, Roberta Bertolas, Luisa Fontanari, Ivana Leonardelli, Ute Pancher*

### **La co-costruzione di documentazioni con i bambini come veicolo di circolazione di esperienze e significati**

La co-costruzione di una documentazione con i bambini può rappresentare un'opportunità preziosa per la promozione di interazione tra i gruppi compresenti in scuola (pur nella loro separatezza fisica, e forse a maggior ragione proprio per questa).

Condividere uno spazio di riflessivo-narrativo in merito alle esperienze di apprendimento di cui si partecipa può nutrire la consapevolezza dei bambini rispetto ad una scuola che, pur nelle differenze contestuali del momento, continua ad essere un luogo in cui si impara.

Connettersi con i compagni, nella sezione a fianco o a casa, può contribuire al sentirsi ancora e sempre una comunità.

*Un gruppo di bambini della scuola di Povo, durante il lavoro di selezione delle foto da utilizzare per la documentazione di un'esperienza di apprendimento.*





### Progettare circolarità e interazione

Un progetto avviato in un gruppo può essere raccontato a un altro con forme di comunicazione a distanza o attraverso materiali che possano “viaggiare” di gruppo in gruppo (ovviamente sanificati), alla costruzione continua dei quali tutti possono contribuire con integrazioni. In questo, facilitante è il contributo delle tecnologie che consentono di scambiare messaggi, immagini, materiali audio anche senza entrare in contatto. A questo proposito potrebbe essere interessante tenere aperta, tra le molteplici possibilità, la pratica delle videochiamate. Alcune strategie, sperimentate dagli insegnanti per facilitare la partecipazione delle famiglie e l’ingaggio dei bambini, potrebbero funzionare anche per l’interazione tra gruppi:

- mandare un invito personale;
- programmare un giorno e un’ora specifici;
- definire un tempo circoscritto e concordato tra gruppi di bambini;
- concordare una scaletta per dare un filo logico alla videochiamata.

In altre parole, come hanno affermato alcuni insegnanti: “Per fare una videochiamata è importante programmarla attentamente e organizzare molto bene, anche con il coinvolgimento dei bambini, il tempo da condividere tra gruppi”.

Anche il fatto di dover contenere, ridurre e talvolta evitare l’uso promiscuo di oggetti e materiali non deve orientare l’esperienza proposta verso forme individualizzate: la sfida è quella di promuovere interazione, attenzione condivisa e coinvolgimento congiunto rispetto ai materiali, ricercando soluzioni alternative.

Dalla news *C’è posta per voi, L’esperienza di Varone* (24.07.2020)



“Il ritorno a scuola, dopo mesi di chiusura, si è concretizzato per la nostra scuola il 15 giugno. I bambini che hanno ripreso la frequenza sono 50, divisi in cinque gruppi di 10 con due insegnanti di riferimento. Cinque piccole comunità all’interno di un’unica, ora apparentemente ancora più grande, struttura. Le norme igienico-sanitarie ci impongono di avere ingressi separati e di svolgere le nostre attività in spazi esclusivi, evitando contatti e scambi fra i vari gruppi. La nostra volontà era di riuscire a trovare un modo, delle strategie che potessero favorire la dimensione relazionale fra i gruppi e che ci facessero sentire, ri-percepire l’unità di scuola.

Come abitualmente facciamo, **abbiamo coinvolto anche stavolta i bambini** chiedendo loro di provare a pensare delle possibilità per mantenere un contatto, un legame con i compagni degli altri gruppi, ma non solo, anche con il cuoco, che rimane sempre in cucina e anche con le tate, le inservienti che in molte occasioni interagiscono direttamente con i bambini.

Ragionando insieme, mettendo a confronto idee e ipotesi, abbiamo convenuto che una soluzione poteva essere rappresentata dal realizzare e utilizzare una cassetta per la posta collocata all’esterno dello spazio adibito al gruppo e facilmente accessibile.

Il materiale di scambio fra i gruppi è rappresentato da **racconti di esperienze vissute e narrate attraverso la trascrizione dei discorsi dei bambini, frasi esplicative delle insegnanti, scrittura spontanea dei bambini, foto, disegni.**



**Stare intorno, se non si può stare accanto**

A fronte delle limitazioni che rendono più complicato immaginare una lettura a più mani di un albo illustrato, si può prefigurare una lettura che faccia dell'attenzione congiunta intorno a un oggetto l'elemento sociale di una proposta, magari proiettando le pagine dell'albo sul muro attraverso una lavagna luminosa o un proiettore. Così l'albo potrebbe diventare accessibile a tutti, per certi versi perdendo 'corpo', ma per altri acquistando la valenza di oggetto sul quale focalizzare lo sguardo di tutti, e attorno al quale poter intrecciare pensieri per costruire ragionamenti collettivi. La tecnologia può agire come vero e proprio amplificatore culturale (Bruner, 1996), potenziando le possibilità di interazione sociale tra i bambini in virtù di alcune specificità tecniche che giocano a favore (ad esempio, pensiamo all'impatto che una proiezione a parete, in termini di effetto visivo e "maneggiabilità condivisa", può avere sul piano del coinvolgimento emotivo e della partecipazione dei bambini).

**Garantire a tutti condizioni di partecipazione attiva offrendo opportunità partecipative differenziate**

Nel prefigurare le proposte sarà importante mantenere aperto il riferimento ai diversi attori sociali, presenti in tempi differenti, con ruoli diversificati e con diversi gradi di distanza. I bambini e le famiglie si troveranno infatti a non abitare contemporaneamente lo spazio-tempo della scuola, anche per partenze e ripartenze in tempi differenziati.

**Tracce per incontrarsi**

Potrebbe essere interessante invitare i bambini a tenere traccia delle attività svolte a scuola o delle esperienze condivise in famiglia. Tracce che potranno poi essere raccontate in gruppo per sostenere lo scambio e la costruzione compartecipata delle esperienze vissute in tempi differenti. Inoltre chi ha già frequentato potrebbe essere punto di riferimento per i bambini rientrati in momenti successivi.

Qui acquista ulteriore valore il materiale inviato alle famiglie per presentare la proposta, articolarne la declinazione in più tappe, documentarne l'esito con restituzione a tutto il gruppo di bambini.

Integrare questi differenti contesti promuovendo interazione sociale pone al centro la questione di come sostenere la continuità tra luoghi (casa, comunità, scuola e, dentro la scuola, i diversi spazi abitabili) e tra tempi (ieri, oggi e i differenti domani) perché tutte le famiglie possano essere raggiunte. Questo in un processo generativo che, per farsi qualità dell'esperienza di apprendimento, deve muoversi "dalla periferia verso il centro" (Lave, Wenger, 1992), promuovendo forme di partecipazione sempre più centrali che, evitando di esaurirsi in esecuzioni e repliche, aprano spazio invece a "interpretazioni d'autore".

Ad esempio, nel periodo della "scuola a distanza" una dimensione che ha attivato la riflessione degli insegnanti ha riguardato le famiglie che non avevano dato risposta tramite invio di materiale. È importante ricordare che questo non significa necessariamente che i bambini non abbiano sperimentato l'esperienza proposta. La molteplicità delle forme di partecipazione prevede infatti che possano esserci attori sociali che, in alcuni momenti e rispetto a determinate situazioni, si pongano intenzionalmente in posizioni più periferiche: come ci insegna Goodwin (1986), l'*audience* (il pubblico) è un partecipante a tutti gli effetti. Tuttavia resta elemento fondante della professionalità insegnante interrogarsi su quale peso possano aver avuto scelte progettuali nel sollecitare o meno l'ingaggio. A volte, per esempio, la formulazione della sollecitazione può suscitare posizionamenti differenti. Dire: "Se avete piacere inviateci il disegno fatto insieme" o dire invece: "Con i disegni che ci invierete





costruiremo insieme una narrazione al nostro rientro a scuola” attiva scenari futuri e di utilizzo del materiale consegnato alla scuola, senz’altro molto differenti.

Altro elemento rilevante è l’attenzione a sintonizzarsi con il destinatario delle nostre proposte. La necessità di dover contare sull’implicazione diretta del genitore, e sulla sua mediazione per poter raggiungere i bambini, ha portato a chiedersi “Qual è l’orecchio dell’interlocutore?”. Ha fatto sì che gli insegnanti si domandassero in che misura il senso di alcune richieste fosse effettivamente accessibile a tutti. Inoltre, per evitare la mera esecuzione delle attività, era necessario condividere la cornice entro la quale si situavano le proposte di scuola. Solo così sarebbe stato possibile focalizzare l’ingaggio dei partecipanti sul processo di apprendimento e non sul prodotto.

**Le ‘note di metodo’ che le insegnanti della scuola di Mezzocorona hanno consegnato alle famiglie insieme alla proposta.**

Da queste poche righe emerge netto un orientamento educativo che viene offerto a coloro che si troveranno ad essere compartecipi di questa parte di esperienza. Accanto all’invito a un’auto-rialità condivisa (“sarebbe bello...”) è interessante la prospettiva che si dà del ruolo di conduzione e delle sue implicazioni: attraverso la messa in discussione delle posizioni dei bambini (e non l’incondizionata accettazione) possiamo esercitare il riconoscimento autentico delle loro istanze, manifestare il nostro autentico interesse a comprendere il loro punto di vista, restituire il valore di un’interazione significativa e non di maniera.

**Alcune note di metodo per i genitori:**

- sarebbe bello che il lavoro fosse **svolto da voi insieme con il vostro o i vostri bambini;**
- **non assecondate** subito l’idea del vostro bambino ma esponete la vostra e confrontatevi: in questo modo si sentirà apprezzato e considerato;
- nel disegno la matita sarà una: fate qualcosa a turno! **Tutti devono partecipare** e non è fondamentale che il disegno sia un’opera d’arte... l’importante è essere insieme e creare un qualcosa dove ognuno di voi è partecipe!

È importante che questo guadagno continui a essere messo a frutto, sia nelle future interazioni con i genitori, sia considerandolo una premessa fondamentale nel lavoro con i bambini, affinché siano messi in grado di comprendere il senso di ciò che viene proposto.

*Dall’equipe di Caterina Spillari, Elisa Barchetti, Sara De Zolt, Giuliano Simonini*

**Restituire senso per costruire alleanza**

L’esplicitazione di quello che stiamo facendo come insegnanti e del perché lo stiamo facendo rappresenta l’esplicitazione delle scelte educative che fondano le nostre proposte, la ricostruzione del senso delle esperienze, l’argomentazione delle scelte educative.

Tutto ciò è al contempo valorizzazione della professionalità, nella misura in cui si basa non sul rimando di un elenco di attività o sul collage di quello che le famiglie restituiscono, perché l’oggetto che metto in circolo, che utilizzo per costruire reti e alleanze educative, rimanda a ciò che mi rende scuola, al significato educativo delle mie azioni, a come, pur nella distanza, si è sostenuto il processo di apprendimento.





Proprio grazie all'esplicitazione del significato dell'offerta educativa, è stato possibile sperimentare occasioni inedite di interazione in famiglia. Se questa è stata la responsabilità che la scuola si è assunta nei mesi di chiusura, la consapevolezza della valenza educativa generata rappresenta oggi un terreno fertile che è fondamentale valorizzare e su cui è essenziale continuare ad investire. Non va dimenticato, tuttavia che vivere la scuola a distanza ha portato anche a un'accentuazione delle differenze dei contesti di vita dei bambini. Differenze che la scuola in presenza, con le proprie proposte pensate e intenzionalmente progettate per tutti, in qualche misura può valorizzare, integrare e nutrire a favore di tutti. Impegnandosi così a promuovere processi inclusivi contro l'accentuazione delle disuguaglianze.

### **La multimodalità delle metodologie educativo-didattiche**

Nell'immaginare e praticare forme e strade nuove per costruire partecipazioni e interazioni inedite e innovative, le tecnologie – e la mediazione che hanno agito – sono state delle importanti alleate in questo processo di ridefinizione e ri-significazione della socialità. Il grande patrimonio di competenze che l'uso della tecnologia ha provocato, non solo dal punto di vista tecnico ma soprattutto sul piano dei processi e dei significati che si sono generati – patrimonio rapidamente e diffusamente guadagnato dagli insegnanti – andrà assolutamente valorizzato e rideclinato, promuovendo una riflessione più consapevole in merito alle molteplici e sfaccettate implicazioni.

*Dall'equipe di Ilaria Mancini, Roberta Bertolas, Luisa Fontanari, Ivana Leonardelli, Ute Pancher*

#### **Tecnologie come strumenti di mediazione sociale potenti, non meri accessori**

Nell'utilizzo delle tecnologie c'è un gioco tra materialità e smaterializzazione che è molto interessante. L'immaterialità è una chiave da giocare in maniera molto forte: gli strumenti che abbiamo imparato a padroneggiare ci possono aiutare a costruire interazione là dove la materialità dell'interazione non può esserci. Questo anche grazie a intrecci interazionali che attivano processi circolari, i quali danno 'corpo' alla dimensione virtuale, che è sì immateriale, ma non per questo meno reale.

La dematerializzazione che caratterizza la comunicazione virtuale e la digitalizzazione dei contenuti non deve essere confusa con la "non realtà": "la comunità virtuale non è una comunità che non esiste o che non ha corpo. Al contrario, è una comunità che prende corpo con l'effettiva interazione", come ci ricorda Levy (1995).





**Estratto dalla news “Oltre i confini fisici: Le tecnologie come frontiera della progettazione didattica?” ([www.fpsm.tn.it](http://www.fpsm.tn.it))**

La didattica si sta muovendo verso l'adozione di strumenti che, rompendo le distanze fisiche, possano supportare la costruzione di connessioni tra pensieri e la generazione di pratiche per certi aspetti nuove. [...]

Le tecnologie possono essere considerate degli amplificatori culturali ossia mezzi specifici di ogni cultura (e prodotto dell'evoluzione socioculturale) che mediano la costruzione della conoscenza e le possibilità umane di comprendere e di agire (Bruner, 1997). [...]

Nelle esperienze delle scuole, tecnologie variamente declinate in termini comunicativi sincroni o asincroni (email, messaggistica WhatsApp o Telegram, videochiamate, piattaforme per videoconferenze, blog, ...) stanno divenendo mezzi a supporto della relazione sociale tra la scuola e le famiglie. [...]

Si tratta di una relazione chiaramente connotata, finalizzata cioè alla condivisione di una proposta educativa che viene progettata dal gruppo professionale degli insegnanti e “consegnata” alla sua costruzione in un luogo fisico altro – le case delle famiglie – chiamando a parteciparne bambini e adulti insieme ed implicando spesso l'uso di mediazioni tecnologiche multiple, tradizionali e non (tablet, fotocamera, matite, fogli, scritture, disegni, libri, ...). [...]

Risulta cruciale dunque la scelta del *medium* (quale ci sembra il canale potenzialmente più partecipativo, in grado cioè di raggiungere le persone? Che cosa “vive meglio” nell'immediatezza di una comunicazione sincrona, come quella propria di una videoconferenza? Quali dimensioni invece beneficiano di vie tecnologiche asincrone, che rendono cioè possibile l'interazione in differita, come nel caso di una mailing list o di un blog, in cui resta una traccia a cui tornare per continuare a riflettere su?). Non meno rilevante la scelta dei formati delle consegne su un piano di efficacia comunicativa (muovendosi su un livello esclusivamente testuale, oppure rendendosi più composite e divenendo multimediali – come per esempio nel caso di video che accompagnano o di traduzioni audio). E ancora la prefigurazione dei tempi, intesi non solo come interni alla sequenza di sviluppo di una proposta ma anche relativi al ritmo di invio delle sollecitazioni alle famiglie, ragionato in base alla praticabilità immaginabile nella particolarità dell'attuale situazione.

[...] non certo nell'ottica di una scuola “da remoto” ma di una scuola più aperta e ricca di strumenti culturali plurali, che possano anche in futuro costituire canali partecipativi per le famiglie. In altri termini, in questo preciso momento storico-culturale la funzione amplificatrice delle tecnologie è, più che mai, quella di aiutarci a continuare ad essere “scuola”, tenendo conto di importanti differenze in termini di contesto (i bambini e le famiglie sono nelle loro case), ma non perdendo di vista – nemmeno per un attimo – che il nostro “compito” è quello di promuovere e sostenere la co-costruzione di apprendimenti.

10





## La centralità della documentazione

La documentazione ha assunto specifiche e ulteriori valenze che la predisposizione dei materiali rivolti alle famiglie ha portato in particolare evidenza.

Le consegne sono state graduali, distribuite nel tempo, a cadenza programmata. Questo ha permesso di lasciare tracce consequenziali, via via più articolate e interconnesse, dei processi educativi che si andavano promuovendo, e non solo dei contenuti e delle attività. Ci sembra questa una dimensione da tenere viva per le documentazioni future. Anche per quelle che potranno essere consegnate direttamente alle famiglie dopo la riapertura. Invece di costruire la documentazione come esito – anche se molto si è guadagnato in questi anni rispetto alle documentazioni *in itinere* – di un percorso attivato con i bambini, l'attenzione dovrà continuare a essere focalizzata su una struttura metodologica che metta le famiglie in condizione di comprendere il significato dell'esperienza stessa e di poterlo condividere e promuovere con i bambini. Questo valorizzando quanto accaduto in molte realtà dove in questi mesi il materiale è stato condiviso in più tappe successive. Piccoli passi, man mano arricchiti, che hanno preceduto la realizzazione di alcune esperienze operative. Ciò ha permesso di contestualizzare ed esplicitare il senso della proposta e restituirla, una volta giunti a fine lavoro, in forma di elaborato collettivo, frutto del lavoro di intreccio e quindi di risignificazione.

*dall'equipe di Ilaria Mancini, Roberta Bertolas, Luisa Fontanari, Ivana Leonardelli, Ute Pancher*

### La documentazione come leva di costruzione di una cultura dell'educazione condivisa

Attraverso la documentazione si diffonde una visione dell'apprendere, dei bambini, della professionalità insegnante.

In essa trovano spazio delle indicazioni metodologiche che fanno capo ad orientamenti teorici specifici, delle chiavi riflessive che orientano la comprensione. La scuola si fa promotrice della costruzione di una cultura dell'educazione condivisa entro la quale promuove un'operazione culturale e formativa (in)diretta con le famiglie.

Documentare significa promuovere processi di costruzione di conoscenza e, consapevolezza, nell'ottica di una comunità educante espansa... come se «entrando in casa» le proposte consentissero alle famiglie di «entrare in scuola», di immaginare meglio e di più cosa accada in quel contesto educativo.

11

*Dall'equipe di Caterina Spillari, Giuliano Simonini, Elisa Barchetti, Sara De Zolt*

### La documentazione come “mossa dialogica” per costruire rete

Abbiamo riscoperto una dimensione centrale della documentazione come azione che consente di aprire e tenere aperto un dialogo (DIA=tra e LOGOS=discorso) che valorizzi la documentazione come circolarità.

La documentazione non può essere un movimento a senso unico, solo in uscita, a fine percorso, dalla scuola alla famiglia, ma è «mossa dialogica» per sostenere circolarità di senso:

- ✚ si documenta per alimentare circolarità fra i diversi soggetti della comunità educante;
- ✚ si documenta per alimentare la circolarità tra scuola e bambini, per continuare a farli sentire parte di un gruppo e di un contesto, per continuare la costruzione di identità e appartenenza
- ✚ si documenta per alimentare la circolarità tra bambini e tra famiglie → gli insegnanti quali professionisti dell'educazione si fanno promotori di un dialogo tra differenti soggetti che diventa possibilità di costruzione e alimentazione, oggi particolarmente importanti, di una rete. Come professionisti della cura, intesa come gesto che promuove relazioni, non è possibile sottrarsi. Diventa una responsabilità professionale.



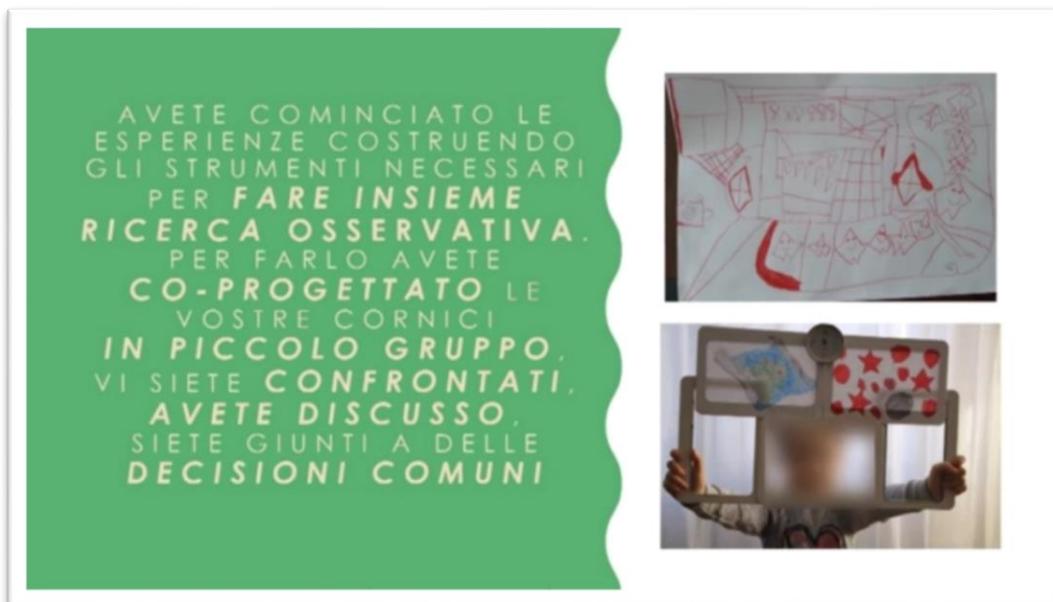


Inoltre, il fatto che la consegna sia materialmente registrata, che di tale consegna venga cioè tenuta traccia, e che si tenga poi anche traccia, come abbiamo già evidenziato, delle fasi differenti della proposta, consente di far partecipare in tempi successivi chi non ha potuto partecipare al momento dell'avvio del percorso.

Questo ri-apre delle importanti riflessioni su come sia rilevante – proprio ai fini di creare le condizioni per una partecipazione attiva anche in tempi differenziati – progettare attentamente ogni passaggio delle esperienze di apprendimento, prefigurando coerentemente le relative consegne.

Rispetto alle documentazioni condivise in presenza, questa modalità di circolazione dei materiali consente di mettere maggiormente in evidenza il processo di apprendimento e le scelte metodologiche, cioè il “perché” e il “come”, oltre al contenuto e all’esito del processo, ossia, il “cosa”.

Un frammento della documentazione-video della scuola Canossiane di Trento (v. news *APPUNTI PER LA RIPARTENZA – I processi di apprendimento: riferimenti di senso per le proposte* 13.07.2020). La struttura metodologica che ha sostenuto l'esperienza mantiene la sua centralità in fase documentativa.



12

Una simile prospettiva inoltre permette di offrire un supporto ai bambini affinché possano condividere anche nel piccolo gruppo, guidato o autonomo che sia, le esperienze vissute con i compagni e farsene tramite in qualità di esperti con i bambini che hanno avuto una partecipazione più periferica.

*Dall'equipe di Franca Rossi, Sandra Ciappi, Tiziana Ceol, Ilaria Mancini, Mariangela Simoncini*

#### **La documentazione come azione di tessitura per costruire reciprocità**

Come trasformare la restituzione individualizzata e l'aspettativa di un ritorno individuale da parte delle famiglie in una restituzione di gruppo? In che misura la restituzione elaborata dalle insegnanti che mette insieme i «ritorni» individuali può farsi «ritorno collettivo» per le famiglie?

È innegabile che la proposta arrivi alla singola famiglia e che la famiglia tenda a restituire la documentazione del lavoro del singolo (anche se possiamo sollecitare a far lavorare i bambini con i fratelli oppure con un adulto disponibile). Allora abbiamo, come scuola, la responsabilità di mettere insieme le tracce dei lavori che riceviamo e restituirne una lettura collettiva, elaborare una restituzione che metta insieme i ritorni «individuali».





## La centralità del linguaggio rispetto alla costruzione degli apprendimenti di bambini e adulti

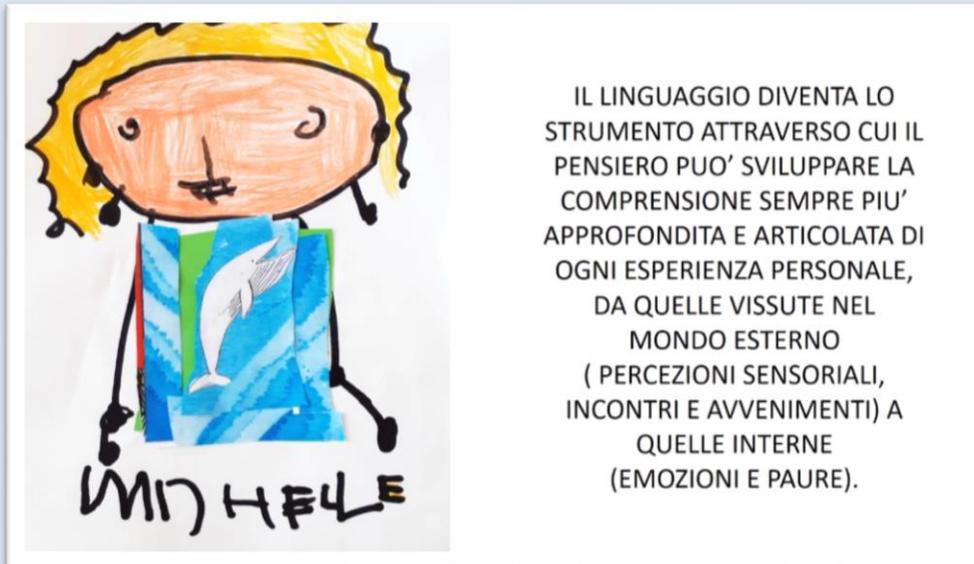
Come Vygotskij (1934) ci ha insegnato, il linguaggio non è solo uno strumento culturale – il più importante per un individuo appartenente alla specie umana – ma è anche un processo complesso e raffinato attraverso cui le persone strutturano il proprio modo di pensare. In altri termini, le forme linguistiche che scegliamo di usare non sono semplicemente l'espressione di un ragionamento sottostante, ma nel corso del tempo, e del loro utilizzo, contribuiscono a costruire specifiche forme e modalità di pensiero.

*Dall'equipe di Ilaria Mancini, Roberta Bertolas, Luisa Fontanari, Ivana Leonardelli, Ute Pancher*

### Le insegnanti come *ricercatrici di parole*

In questo periodo abbiamo assistito a una consapevolezza rinnovata rispetto all'uso del linguaggio. Linguaggio che più che mai ora si è rivelato strumento che oltrepassa le distanze e congiunge i contesti e i pensieri. La ricerca del linguaggio si è fatta necessariamente più attenta, più pensata. Le insegnanti hanno imparato a farsi "ricercatrici di parole": parole autentiche e vere, riscoprendo come il linguaggio possa essere un grande veicolo di condivisione e co-costruzione di significati.

*Un frammento di documentazione per le famiglie della scuola di Cognola*





## LA PROSPETTIVA DEI PARTECIPANTI: QUESTIONI APERTE AL RILANCIO

### 1. Una nuova reciprocità con le famiglie

Impossessarsi di nuovo, e necessariamente in modo nuovo, della scuola, e farlo facendo tesoro dell'esperienza di questi mesi, significa riconoscere il valore, le fatiche e i guadagni del tempo di chiusura delle scuole e della riapertura estiva. La scuola ha fatto i conti con una dimensione pubblica in parte inedita: entrare nelle case ha comportato un'esposizione del proprio operato che si è rivelata preziosa sia per mettere in discussione alcuni assunti impliciti nella progettazione della proposta educativo-didattica, sia per esplorare nuove dimensioni di interazione con le famiglie.

In merito a quest'ultimo aspetto, seppure non ci sia nulla di nuovo nel considerare scuola e famiglia partecipanti di una stessa comunità educante, è importante riconoscere la portata innovativa e preziosa della ridefinizione dei confini e delle forme di partecipazione di questa comunità, che si è resa necessaria, e continuerà a esserlo, per raggiungere i bambini. Interrogarsi, con le parole di un gruppo di insegnanti, su *“come riuscire a spiegare alle famiglie l'importanza di partecipare alle varie attività, intendendole come situazioni di apprendimento e crescita per i bambini”*, ha portato a un esercizio di sempre maggior esplicitazione del senso delle esperienze e delle attenzioni teorico-metodologiche che lo sostengono. Rendere disponibile alle famiglie il significato che sottende la nostra proposta è stato – e continuerà a essere – fondamentale perché anche chi non è a scuola abbia accesso a ciò che la distingue da qualsiasi altro luogo che i bambini possono frequentare. È attraverso la condivisione di questa intenzionalità educativa che la ricerca di alleanza assume contorni professionali, ed è attraverso dei suggerimenti metodologici che rendiamo possibile la sintonizzazione con un modo di stare insieme e di imparare che non è spontaneo, né naturale, ma frutto di deliberate scelte, decisioni e posture dell'adulto.

#### **La Storia che passa, proposta dalla scuola di Tonadico**

Il processo di co-costruzione a distanza di una narrazione ha coinvolto, in un susseguirsi progettato dal gruppo insegnante, le famiglie dei bambini durante il periodo di chiusura. L'esperienza è consistita nella costruzione collettiva di una storia, in cui ad ogni famiglia erano affidate 3 parole “strane, inusuali, ma principalmente non legate tra loro” (citazione dalla consegna). Ad ogni gruppo familiare veniva inviata la storia scritta fino a quel momento dai gruppi precedenti, coinvolgendolo nella prosecuzione. Le insegnanti hanno chiarito che il senso dell'esperienza era “tenere uniti, creare aspettative, ma in particolare dare la possibilità di partecipare a tutti, nei modi che ogni famiglia sente più suoi”. È stata presentata e introdotta un'esperienza originale “che ci permette di dar vita a momenti di discussione, collaborazione in famiglia, ma soprattutto di connessione fra tutti noi”.

14





Lo spaesamento della condizione di chiusura delle scuole è ben rappresentato dalla voce di alcune insegnanti, che hanno dichiarato di trovarsi in *“una situazione completamente ribaltata: prima era la famiglia che chiedeva di entrare nella scuola, ora siamo noi scuola che dobbiamo entrare nelle case”*. In questa partita giocata *fuori casa* la scuola ha potuto contare sulla mediazione sociale delle famiglie nelle proposte, come elemento fondante della proposta stessa. Sono stati gli adulti con i bambini a garantire l’attivazione e la tenuta di quanto offerto dalle scuole, accogliendo l’invito ad assumersi il ruolo di co-costruttori dell’esperienza. I genitori possono dunque essere messi in condizione di partecipare di un processo formativo, di costruire insieme alla scuola una specifica cultura educativa.

### Esplicitare il senso delle proposte e alcune attenzioni metodologiche

Un frammento della proposta che la scuola di Mechel ha fatto alle famiglie durante il periodo di chiusura della scuola. Piccole ma essenziali attenzioni metodologiche (evidenziate qui nei rettangoli colorati) sono portate all’attenzione delle famiglie come elemento fondamentale dell’esperienza

**Proposta: Pensare insieme come costruire un vaso per una piantina**

**Materiali: un recipiente abbastanza grande (può andare bene qualsiasi recipiente impermeabile che avete in casa) colori, colla, fogli da disegno, oggetti vari di diversa forma e materiale che possono servire per decorare il vaso, un telefonino (o simile) per fotografare.**

**1) Scrivete su un foglio i nomi dei componenti del gruppo (ognuno scrive come è capace, i vostri bambini lo sanno), poi pensate insieme cos’è un vaso, quali caratteristiche deve avere, quali forme e quali materiali. In questa fase adulti e bambini devono confrontarsi discutere, decidere insieme, fare ipotesi... È così che il bambino potrà apportare il proprio contributo e metterlo a disposizione del gruppo. Non importa il risultato finale, ma offrire al gruppo la possibilità di affrontare questa esperienza con un atteggiamento di ricerca in cui confrontarsi, fare domande e scambiarsi opinioni. Mentre fate, parlate, discutete potrebbero nascere dei piccoli racconti. Annotateli, disegnateli e portateli a scuola. Potranno arricchire le esperienze che ricominceremo a fare insieme! Possiamo provare anche a cercare i vasi che abbiamo in casa o cercare su internet, così da prendere spunto per il nostro “vaso di famiglia”.**

**2) Adesso prendetevi un po’ di tempo (SENZA FRETTA), per discutere insieme come fare il vostro vaso e provate a disegnarlo, decidendo insieme come. Quale forma? Quale colore? Come vogliamo decorarlo? Vi auguriamo che possano esserci diverse idee su cui dibattere, su cui confrontarsi e rispetto alle quali poter costruire argomentazioni. Arrivate ad una scelta condivisa e prendetene nota. In questa fase sarà probabilmente difficile reperire materiali a causa dell’obbligo di rimanere in casa; fate sì che questo diventi una risorsa per parlare con serenità e sincerità ai bambini di questo strano momento che stiamo vivendo ed usate il**

15





Questo ingaggio, che l'istituzione educativa ha promosso, ha dunque spostato i confini del discorso che costruiamo tra adulti, ha permesso di oltrepassare le linee di demarcazione che segnavano il limite delle questioni che si possono affrontare con le famiglie. Senza negare mai gli specifici posizionamenti che distinguono un genitore e un insegnante, questa inedita dimensione partecipativa rappresenta un guadagno che sarebbe un peccato disperdere: la sintonizzazione che questo coinvolgimento ha creato ha permesso ai familiari, attraverso la preziosa e imprescindibile mediazione dei bambini, di diventare esperti (o un po' più esperti) di ciò che accade a scuola. È essenziale tenerne conto anche ora che gli adulti sono tornati a incontrarsi: si è co-costruito un terreno – di azione, lessicale, rappresentativo – comune; si potranno prefigurare occasioni di incontro nuove, in cui una componente dichiarata continui, come già in parte è, a essere affiancata da occasioni di ingaggio pratico; sarà possibile sollecitare un loro contributo per costruire una continuità educativa con chi si è lasciato meno coinvolgere, ma anche con le famiglie che a settembre saranno entrate per la prima volta alla scuola dell'infanzia.

#### **Continuità tra adulti: valorizzare le diverse forme di partecipazione**

Sarebbe importante che gli insegnanti valorizzassero queste differenti forme di partecipazione, progettando occasioni di incontro nelle quali l'esperienza condivisa in questi mesi e le competenze maturate grazie alle nuove e inedite forme di coinvolgimento da parte dei genitori divenuti «esperti» potessero farsi testimonianza e patrimonio condiviso rispetto ai genitori «novizi».

Questo anche con il sostegno della documentazione già realizzata e circolante, quale supporto alla narrazione, di quale sia l'idea di bambini e di apprendimento proposto dalla scuola e, quindi, di che cosa voglia dire essere genitori di un bambino alla scuola dell'infanzia.

16

Raggiungere le famiglie, sollecitarne la partecipazione, mantenerne l'ingaggio e rigenerarne la motivazione sono stati compiti sfidanti, il cui attraversamento lascia guadagni notevoli rispetto a sistemi, strategie, formati e forme della comunicazione. Anche questo, al di là del periodo caratterizzato dall'emergenza, può essere un attrezzo culturale in più nella nostra cassetta professionale.

È stato, e sarà, necessario uno sforzo creativo significativo per dare ulteriore propulsione alla visibilità della dimensione sociale dell'apprendimento e per rendere ancora gli eventi di scuola disponibili allo sguardo delle famiglie in maniera aperta e partecipata. La documentazione costituirà uno degli strumenti fondamentali per rendere accessibile ai genitori l'esperienza di scuola, la connotazione che questa assume in virtù della cornice teorico-metodologica che ci guida, la rielaborazione che ne fa il gruppo insegnante. La responsabilità assunta dalle scuole nel mettere insieme le tracce dei lavori individuali ricevuti dalle famiglie per restituirne una lettura sociale, elaborando una *collettivizzazione* che mettesse insieme e intrecciasse i ritorni «individuali», potrà essere rigiocata nel prossimo periodo perché diventino visibili e riconoscibili i contesti operativi nei quali traduciamo la nostra idea di bambini e di apprendimento.

Andrà considerato che la forma itinerante della documentazione (necessaria finché i genitori non avranno accesso alla scuola, ed elemento innovativo sul quale continuare a investire) non dovrà esaurirsi in una sua individualizzazione: al contrario, la “migrazione” dei materiali documentali continuerà a rispondere alla necessità di rendere evidente alle famiglie la dimensione sociale delle pratiche e degli apprendimenti come cifra distintiva e fondante di questa comunità scolastica.





## 2. Il lavoro all'interno del gruppo professionale degli insegnanti

*Dall'equipe di Manola Alfredetti, Roberta Medeghini, Silvano Medves, Alessandra Pomilio, Francesca Vareschi*

### **Una collegialità da ampliare**

La chiusura delle scuole, e la simultanea esigenza di mantenere un contatto a distanza, ha sollecitato le capacità decisionali del gruppo, che ha dovuto trovare nuove modalità di partecipazione, accogliere nuovi attori e supportare chi tecnologicamente era meno pronto o preparato.

Il gruppo professionale è stato messo senz'altro a dura prova dagli eventi recenti: il ricorso necessario a nuovi media per la comunicazione, le sollecitazioni progettuali inedite, la visibilità pubblica del lavoro sono alcuni tra i fattori che hanno fatto venire meno equilibri che seppure radicati (o forse proprio in ragione di questo) mostravano la loro precarietà.

Eppure la rigenerazione delle forme di collegialità risulta essere uno dei benefici più profondi e trasversali costruiti durante la chiusura.

Pur nella fatica che talvolta ha accompagnato il contatto a distanza tra colleghi, sono gli stessi insegnanti a rilevare che il dispositivo della videochiamata impone una maggior attenzione all'ascolto, la necessità di un'esplicitazione più chiara e argomentata delle proprie posizioni e una condivisione meno ambigua degli accordi. Per quanto possa apparire banale in questo contesto, non è marginale segnalare il depotenziamento di forme di comunicazione co-verbali, non-verbali e/o parallele che in presenza possono connotare in maniera decisiva l'interazione: alcuni insegnanti ascrivono al venire meno di ammiccamenti, battute, sguardi una pulizia inedita della comunicazione tra colleghe.

L'orizzonte progettuale che si è aperto con la chiusura delle scuole ha messo i gruppi collegiali in condizione di muoversi valorizzando l'interdipendenza dei diversi attori sociali, ridefinendo e legittimando in modo dinamico ruoli, competenze e criteri di raggruppamento tra insegnanti. Gli eventi hanno dunque dato nuova propulsione a forme inedite di partecipazione, sovvertendo le normali attribuzioni di centralità e perifericità (Lave e Wenger, 1992), a vantaggio delle competenze del gruppo e dei diversi membri.

Infine l'esposizione e la deprivatizzazione che il lavoro del gruppo collegiale ha immediatamente e inaspettatamente assunto, ha spesso sollecitato l'interesse a muoversi in un obiettivo congiunto riconosciuto, rispettato e difeso dal gruppo stesso: le competenze di cui sopra sono dunque confluite in una progettualità meno legata al nome di un singolo o di una sezione, contribuendo a nutrire un'assunzione collegiale e collaborativa dell'impresa educativa.

*Dall'equipe di Manola Alfredetti, Roberta Medeghini, Silvano Medves, Alessandra Pomilio, Francesca Vareschi*

### **Una nuova articolazione dei ruoli**

C'è stata una rivisitazione dei ruoli. Se ciascuno dei partecipanti prima poteva assumere una modalità di funzionamento tendenzialmente standard legata alle proprie mansioni, si è verificato poi un allargamento dei confini. Attraverso partecipazioni inedite si sono creati sconfinamenti, ma anche arricchimenti di ruoli di tutto il personale. Ruoli che sono divenuti più proattivi e propositivi cosa che – nel bene e nel male – ha modificato assetti consolidati. Come accompagnare le nuove funzioni di differenti ruoli, questione a volte utile a volte problematica, è stato oggetto di discussione anche in collegiale. Questo apre spazi di riflessione interessanti ed evolutivi che chiedono di accompagnare i cambiamenti vissuti come un punto di non ritorno, a volte desiderato, a volte temuto.





Non va dimenticata, inoltre, una promettente forzatura dei canonici confini della ‘collegiale’, un luogo di incontro tradizionalmente abitato dagli insegnanti, ma che in questo periodo ha visto incursioni di cuochi e operatori d’appoggio, intenzionati a “mettere il naso” nelle proposte di scuola, esplicitando il desiderio di parteciparvi e arricchendole con il proprio contributo. Se questo dato non rappresenta sempre una novità, è forse interessante notare come tale ingaggio si sia verificato anche in situazioni inattese, ampliando notevolmente i margini della comunità educante.

Dalla news *Proposte dai cuochi e dal personale ausiliario* (22.05.2020)

Ecco una serie di materiali che la scuola di DIMARO ha inviato alle famiglie: la [ricetta cartacea](#) e l'[audio](#) del cuoco Arturo che guidano i bambini a preparare una soffice “Torta alla ricotta”, mentre attraverso due video l’inservente Francesca propone di aiutare le mamme a [lavare tutti gli utensili](#) utilizzati durante la preparazione e l’inservente Marzia invita, dopo aver gustato la torta, a [sparecchiare](#) come i bambini erano abituati a fare a scuola. Ci è sembrato molto bello questo [messaggio corale arrivato alle famiglie](#), testimonianza dell’importanza dell’[intreccio dei ruoli](#) all’interno della scuola e dell’attenzione da parte di tutto il personale ausiliario nel testimoniare la propria presenza e il proprio affetto ai bambini.

Ecco i bambini all’opera!



Questi apprendimenti sociali e professionali rappresentano senza dubbio un “utile” da tesoriare per l’esperienza futura, sia in termini di esperienze interazionali nuove, meno zavorrate e più informate dalla professionalità, sia di riconoscimento dell’importanza della dimensione collegiale (oggi più che mai, vista la separazione rigida dei gruppi prevista dalle procedure di riapertura delle scuole) e del patrimonio di esperienze che le diverse competenze possono comporre.

### 3. I contesti educativo-didattici e le esperienze di apprendimento

#### ***L’importanza della cornice teorico-metodologica***

La possibilità di rigenerare la funzione di *socializzazione culturale* che ci contraddistingue passa, oggi più che mai, attraverso il richiamo e la valorizzazione dei punti di riferimento teorico-metodologici che orientano e guidano il lavoro di scuola.

Per continuare a costruire con i bambini gli strumenti culturali e di pensiero che consentano loro un accesso consapevole e critico al mondo, a ciò che li circonda, agli eventi quotidiani, ai fatti della vita – anche a quelli straordinari – è essenziale che la progettualità educativo-didattica continui a rivolgersi a bambini che giocano una parte attiva nel proprio apprendistato, valorizzando l’interazione tra i contesti di apprendimento e le loro esperienze e competenze. I bambini infatti, costantemente immersi nell’interazione sociale con gli adulti e con i pari, portano a scuola modi originali, diversi e multipli (Gardner, 1983) di confrontarsi





con gli altri e con il mondo, all'interno di una cornice storico-culturale che media vincoli e risorse.

È con questi bambini che il gruppo insegnante continuerà a interagire, interrogandosi su come alimentare le possibilità per apprendere, rendendo disponibili strumenti culturali ricchi, sollecitando l'interazione tra le diverse competenze, aprendo così nuove possibilità di movimento e di azione nelle zone di sviluppo prossimale di ciascuno (Vygotskij, 1934).

Lo strumento a disposizione degli insegnanti per orientare questo lavoro continuerà a essere il progetto di scuola, che permetterà di tenere aperte domande su come, pur alle condizioni di esercizio attuali, mettere i bambini in grado di continuare a imparare a *co-progettare*, a *decidere* o a *costruire narrazioni insieme*, a *collaborare*, a *co-costruire metariflessioni*, a *fare insieme ricerca osservativa*...

#### **L'eterogeneità di competenze come motore degli apprendimenti**

L'impegno di questi mesi ha consentito alle scuole di articolare e proporre esperienze di apprendimento rivolte a gruppi familiari con esperienze e competenze diverse al loro interno. In alcuni casi è stato un accadimento su cui si è riflettuto poco, ma in altri una scelta deliberata e intenzionalmente progettata, visto che è proprio un gruppo di insegnanti che segnala che *"il ri-orientamento delle attività è scaturito dalle considerazioni che le proposte dovevano essere accessibili a tutti, senza distinzioni d'età e di possibilità"*. In particolare la variabile 'età' è risultata meno significativa per l'accesso alle proposte, che hanno assunto l'eterogeneità anagrafica del gruppo familiare come condizione 'normale' e promettente. Si continueranno a costruire raggruppamenti sulla base di una valutazione analoga, valorizzando ulteriormente l'eterogeneità di competenze riconoscendo in questa, più che nella dimensione anagrafica, la spinta propulsiva dello *scaffolding* (Wood *et al.*, 1976; Bruner, 1996), anche tra pari, e della co-costruzione degli apprendimenti.

19

#### **Attualità del progetto educativo di scuola**

Il periodo che le scuole, i bambini e le famiglie stanno affrontando e affronteranno rappresenta un terreno particolarmente fecondo dal punto di vista della presenza di "problemi" da riconoscere, elaborare e risolvere: individuare quali – e in quali cornici progettuali – possano diventare oggetto di ragionamento, di discussione e di confronto con i bambini e tra i bambini è uno dei compiti professionali che gli insegnanti continueranno a gestire e, al tempo stesso, una preziosa e interessante opportunità sul piano educativo-didattico.

Sarà importante andare alla ricerca di occasioni educative che consentano ad adulti e bambini, a scuola, di organizzare e costruire un'esperienza e una realtà radicalmente diverse da quelle lasciate qualche mese fa (Bruner, 1986). Facendoci guidare dal pensiero di Bruner, potremo investire sul discorso narrativo come strada per costruire significati nuovi, ma anche per facilitare i cambiamenti sociali e organizzativi che ci aspettano (Kaneklin, Scaratti, 1998).





Un'insegnante, prefigurando il suo primo giorno di rientro a scuola, si è immaginata di annunciare ai bambini, allargando le braccia, che *"abbiamo un problema!"*. Il problema, inteso come sfida, non come ostacolo, è costruire insieme un modo per continuare a fare accadere ciò che ha caratterizzato la nostra esperienza di scuola fino a ieri. Integrando nell'esperienza quotidiana i vincoli sanitari come condizioni di esercizio, si può aprire la dimensione educativa, lo spazio entro cui l'insegnante e i bambini possono interrogarsi insieme riguardo a *"come facciamo?"*.

### La Scuola di Sopra e la Scuola di Sotto

Nella scuola di Pressano i bambini e le loro insegnanti hanno narrativamente dato forma al loro passaggio dalla Scuola di Sopra alla Scuola di Sotto (ovvero all'utilizzo di uno spazio sito a un piano dell'edificio diverso da prima), attribuendo nuovi significati agli spazi, alle pratiche, e alle nuove vie di interazione da esplorare.



Il recupero dell'esperienza di scuola interrotta e di partecipazione parziale alla riapertura estiva potrà avere la funzione di un bilancio, costruito con i bambini, di 'cosa ci è mancato', non tanto e non solo per appuntare le esperienze di ciascuno, ma soprattutto per dare corpo a un'idea condivisa di quali siano le dimensioni che la scuola cura e promuove e che la rendono contesto unico, specifico, insostituibile.





Ecco dunque che l'apertura straordinaria del periodo appena trascorso ha potuto rappresentare un momento in cui la scuola ha continuato a svolgere la sua importante funzione di *socializzazione culturale*.

### Centralità e attualità del processo di apprendimento

La ricerca di una soluzione al problema “*come facciamo a continuare a imparare insieme, tenendo conto dei nuovi vincoli che la realtà ci pone?*” ha trovato e troverà risposte costruite all'interno dei diversi contesti. Esiste, tuttavia, un comune denominatore che ha caratterizzato trasversalmente il nostro fare scuola anche da marzo in poi: il processo di apprendimento. Esso continuerà a rappresentare uno strumento fondamentale nell'ottica di superare l'*impasse* che la situazione attuale rischia di creare.

Sarà ancora possibile imparare a **progettare insieme** se si progetterà insieme, per esempio, una mappa della scuola che contempli la nuova organizzazione degli spazi, la loro destinazione d'uso, le pratiche che ogni luogo rinnovato ospita.

Sarà ancora possibile imparare a **decidere insieme** se si deciderà insieme come stabilire una turnazione d'uso del giardino tra gruppi diversi, o il repertorio di simboli che permetterà di riconoscere se poter accedere a uno spazio o meno.

Sarà ancora possibile imparare a **collaborare** se, in collaborazione, bambini e insegnanti troveranno una soluzione per creare un'interazione tra gruppi sezione diversi, il cui incontro fisico è precluso.

Sarà ancora possibile imparare a **costruire narrazioni insieme**, se insieme costruiremo legami tra la condizione eccezionale attuale e l'ordinarietà del *prima* (Bruner, 1996). Sarà possibile comprendere quanti aspetti della vita di scuola si davano per scontati, cercando modi di stare insieme appropriati a un contesto nuovo e diverso.

Sarà ancora possibile imparare a **costruire insieme metariflessioni** se, riconoscendo i vincoli che la realtà ci impone, si inviteranno i bambini a pensare a ciò che non è, di norma, oggetto di pensiero: che cosa succede quando non possiamo fare ciò che vorremmo (abbracciarci, parlarci in un orecchio...), come è possibile ricordare qualcosa che è necessario fare senza doverci pensare tutte le volte (si potrebbe quindi costruire un artefatto a supporto della memoria, che consenta di non dover spendere troppe energie a pensare ogni volta di lavare le mani).

Sarà ancora possibile imparare a **fare insieme ricerca osservativa**, se insieme i bambini saranno messi in condizioni di esplorare gli spazi della scuola disponibili, per mettere in connessione una memoria storica che consenta di recuperare un'immagine della scuola com'era, con una mappatura attuale di ciò che c'è in più, in meno, di diverso...

Sarà ancora possibile imparare insieme a **partecipare** se con i bambini si rifletterà su come si possano reinterpretare e rimodulare le regole di partecipazione alla vita scolastica, cercando modalità e strategie nuove per continuare a praticare dimensioni sociali e condivise del prendere parte, dell'essere parte di una comunità di pratiche. O, ancora, se ci si interrogherà con loro su come si possano costruire connessioni e contatti con i bambini degli altri gruppi che abitano la scuola.



Dalla news *IL TERRITORIO, LUOGO DI ESPERIENZE AUTENTICHE E SIGNIFICATIVE* (28.07.2020)

La **scuola di Vigo di Ton** ha invece scelto di raggiungere a piedi Castel Thun. I bambini davanti al maniero hanno cominciato a raccontare storie di maghi, cavalieri e principesse, a osservare torri bastioni, merli e le insegnanti hanno deciso di partire da queste storie per realizzarne una, insieme, da raccontare attraverso il Kamishibai, un piccolo teatrino di legno. **Una storia che è diventata il pretesto per raccontare e conoscere il castello attraverso diversi linguaggi: verbale, grafico-pittorico, motorio, sensoriale.** Durante le numerose uscite i bambini hanno **osservato** il castello sia all'esterno sia all'interno, hanno **scelto** i personaggi della loro storia prendendo spunto dai ritratti appesi alle pareti dando **interpretazioni** molto personali e divertenti ai personaggi ritratti: principesse, maghi, briganti. Hanno **immaginato** le funzioni dei diversi spazi e degli oggetti esposti continuando la narrazione della loro storia. Il disegno dal vero, uno schizzo in bianco e nero rifinito a colori a scuola, ha permesso di **ritrarre** strutture e elementi **cogliendone i particolari** che, con un semplice e veloce sguardo, sarebbero stati persi. **Correre, saltare, rotolare** nei grandi giardini ha fatto vivere il castello anche attraverso il linguaggio motorio. E la conoscenza di questo posto attraverso il corpo ha facilitato i bambini nelle narrazioni anche attraverso altri linguaggi. Un progetto carico di emozioni perché reale, vissuto in prima persona da ciascuno, che ha permesso a ogni bambino di vivere l'esperienza attraverso il proprio canale privilegiato: chi il racconto verbale, chi il disegno, chi il movimento.



Solo così si può restituire, recuperare, ristrutturare uno spazio di agentività che è tratto distintivo delle proposte di scuola, a maggior ragione per il fatto che il *lockdown* ha rappresentato una forte compressione delle possibilità di ciascuno di agire sul mondo. Solo così i bambini sono e saranno in condizione di abitare e continuare a trasformare un luogo che i vincoli sanitari hanno cambiato negli spazi e nelle pratiche. Solo così possono continuare a essere autori di un pensiero condiviso e autonomo e non solo fruitori di un corredo di norme di sicurezza. Solo così, infine, come è già stato, possono governare quelle norme, comprenderne il senso e rispettarle.

22

Dalla news *IL TERRITORIO, LUOGO DI ESPERIENZE AUTENTICHE E SIGNIFICATIVE* (28.07.2020)



Alle insegnanti della **scuola di San Lorenzo** guardando lo sfalciato dei prati, attraversando un mare d'erba e venendone quasi sommersi, sentendosi accarezzare dai fili d'erba e pungere la pelle, avvolti dagli odori delle piante è sorta spontanea una domanda: "Bambini, proviamo a disegnare un grande prato?" Su di un foglio bianco lungo e largo quasi quanto la terrazza della scuola dell'infanzia i bambini, adeguatamente distanziati, **hanno cominciato a trasferire le loro esperienze sensoriali, motorie, visive, olfattive, scegliendo i colori più diversi per rappresentare la complessità dell'esperienza.**

Nei giorni seguenti la **raccolta di fili d'erba e di fiori** è diventata un'altra occasione per nominare e conoscere una realtà accessibile ma non così scontata. Il grande prato è stato quindi personalizzato con i materiali raccolti nella natura diventando una rappresentazione in tre dimensioni. **La raccolta e l'essiccazione del fieno** hanno dato spunto per altre domande e ulteriori iniziative che hanno permesso di far conoscere ai bambini il mondo degli animali e in particolare dei cavalli. Le insegnanti hanno proposto poi ai bambini di togliersi le scarpe e di **camminare a piedi nudi sull'erba** di un prato in discesa. Correre, rotolarsi, lasciarsi catturare dai profumi e dagli odori per qualcuno è stato un modo di sperimentare per la prima volta una dimensione espressiva nuova e inedita. Mai come in questi giorni il processo di apprendimento scelto dalla scuola, il "fare ipotesi", si è fatto esperienza concreta, reale e autentica mentre la scuola stessa si trasferiva all'esterno, diventando per i bambini un'avventura inaspettata.



Quanto sopra segna la linea di demarcazione del campo educativo, il confine di una specificità professionale che è compito della comunità educante salvaguardare e garantire. È legittimo preoccuparsi e rendere manifeste le difficoltà che taluni vincoli impongono al nostro “essere scuola” ma, una volta riconosciuto che troppo poco si sia fatto riferimento all’importanza che la scuola in presenza ha per i bambini (prima ancora che per le famiglie), spetta proprio alle singole comunità professionali l’onere e l’onore di essere i primi garanti della funzione di apprendimento e socializzazione culturale della scuola dell’infanzia.

E spettano alla scuola l’onore, l’onere, la responsabilità di tenere alta l’attenzione a tale funzione progettando con uno sguardo che, dal periodo passato, ha guadagnato ulteriore ampiezza, consapevolezza, capacità di prefigurazione.

Il periodo appena trascorso, pur nella sua complessità, ha infatti rappresentato una preziosa occasione anche per alimentare e affinare gli strumenti progettuali che gli insegnanti avevano nella propria cassetta degli attrezzi (Bruner, 1996) professionali. Aver gestito le situazioni di “scuola a distanza” – riuscendo a prefigurare e promuovere forme nuove e interessanti di partecipazione tra scuola e famiglia – e successivamente la riapertura tra giugno e agosto ha dato modo agli insegnanti, e ai coordinatori che li hanno accompagnati e sostenuti, di costruire nuovi apprendimenti professionali.

*Dall’equipe di Emanuele Testa, Gianna Angeli, Viviana Boratti, Elena Ricci, Lorenzo Santorum*

#### **Competenze per il futuro**

Questo, come quello appena passato, potrà essere, proprio in virtù della sua eccezionalità, un tempo denso di apprendimenti, in cui sperimentare competenze che gli adulti del futuro saranno chiamati a padroneggiare. Mai come in questo momento la realtà chiama adulti e bambini ad evolvere competenze per governare eventi imprevisi, per costruire competenze sociali anche in ambienti virtuali, per esercitare un pensiero adattivo e progettuale anche in situazioni inedite.

23

Uno degli strumenti professionali fondamentali nel *tool-kit* degli insegnanti consiste proprio nella possibilità/necessità di *prefigurare e progettare scenari educativo-didattici che consentano di predisporre contesti sociali di apprendimento ricchi e sollecitanti*.

La scuola progetterà e ri-progetterà non solo contesti di apprendimento in presenza, ma si saprà prefigurare anche contesti di apprendimento a distanza, con i quali ha già dovuto prendere le prime misure da metà marzo in poi, agendo inizialmente “in emergenza”, senza mai rinunciare ad essere comunità di pratiche che promuovono la socializzazione culturale. La progettazione, annuale e periodica, è lo strumento che abbiamo a disposizione per non farci cogliere di sorpresa; è anche lo strumento che ci permette di condividere con le famiglie una prospettiva, di poter contare sulla comune consapevolezza che qualunque scenario si dovesse presentare, la scuola saprà comunque garantire il proprio ruolo con una proposta educativa qualificata e distintiva.

Pensando a tutto questo, pensando al grande lavoro fatto da ciascuna scuola nella primavera 2020, pensando a quanto i bambini hanno partecipato in modi diversi a costruire conoscenza “a distanza”, a tenere viva la scuola insieme ai loro insegnanti, insieme agli Organismi gestionali, insieme alle famiglie, abbiamo ritenuto fondamentale fare spazio al pensiero progettuale che immagina la distanza fisica come un orizzonte, come un contesto, dentro il quale è comunque possibile stare vicini per sostenere i processi di costruzione della conoscenza dei bambini, dentro il quale è comunque possibile alimentare relazioni, mantenere viva e aperta la comunità.





Abbiamo, quindi, ritenuto importante aggiornare gli “Orientamenti metodologici per la progettazione periodica”<sup>1</sup>, redatti nel luglio 2019, e inserire il riferimento ai contesti a distanza nei format per la programmazione annuale<sup>2</sup> e per la progettazione periodica<sup>3</sup>.

### **Costruire vicinanze emotivo-affettive**

Il contributo essenziale offerto dalle scuole nel periodo di chiusura forzata è stato quello di tenere in vita il contatto dei bambini con una porzione importante della loro realtà, che contribuisce, attraverso la partecipazione alla comunità di pratiche scolastica, al loro sviluppo identitario (Lave, Wenger, 1992). Sono le *Indicazioni nazionali per il curricolo* a ricordarci che la scuola è luogo ove i bambini possono “*sperimentare diversi ruoli e forme di identità*” e che “*consolidare l’identità significa vivere serenamente tutte le dimensioni del proprio Io*” (p.21). Ebbene, il confinamento nelle abitazioni ha imposto ai bambini una compressione della varietà di queste dimensioni, costringendoli nel ruolo di figli, fratelli o sorelle, in alcuni casi nipoti, e rischiando di annullare la possibilità di essere compagni di scuola, amici, alunni, scolari, esperti...

Le scuole hanno investito quanto possibile per minimizzare questo rischio, hanno cercato di mantenere fede alla funzione di costruzione, con i bambini, degli strumenti culturali e di pensiero utili a fronteggiare un evento pur straordinario come quello della pandemia che ha colpito il pianeta.

Continuerà quindi ad essere attuale la ricerca delle istanze e delle proposte che permetteranno alla scuola di perseverare nel lavoro di co-costruzione dell’attrezzatura culturale necessaria a tenere vivo il pensiero pur in un frangente così difficilmente rappresentabile.

Non esistono precedenti né categorie culturali sedimentate per definire e attraversare ciò che sta accadendo: la scuola-vuota è un concetto non pensabile per i bambini e per gli adulti. Ce lo dice la bambina in lacrime, disperata e inconsolabile perché non ricorda più come sono fatti i bagni della scuola, o il bambino che in un video di saluti ai compagni, poco prima di mandare “*un bacione grandissimo*” afferma che “*dopo questo coronavirus moriremo tutti, anche noi*”, restando fermo su questa ipotesi anche quando il fratello cerca di rassicurarlo dicendogli “*forse no!*”. E, anche in un esempio come questo, per noi la domanda deve continuare ad essere “che cosa possiamo fare come scuola?”. Come ci ricorda Pontecorvo (1991), il discorso narrativo, e le forme di ragionamento che esso promuove sul mondo fisico e sulla realtà umana e interpersonale, sono gli strumenti a cui possiamo favorire l’accesso per produrre insieme senso (Bruner, 1992) e per attraversare cambiamenti sia micro che collettivi così importanti (Kaneklin, Scaratti, 1998). L’accento su questa dimensione narrativa, intesa come modalità di accesso e di attribuzione di significato al reale, consente un margine di padronanza di quel reale, uno spazio di agentività che garantisce azione e trasformazione sugli eventi e sul senso che di questi costruiamo in maniera collettiva. La bambina non è più padrona di una rappresentazione spaziale della scuola, il bambino teme, in qualche strato dei suoi pensieri, che improvvisamente emerge, addirittura di perdere padronanza sulla propria esistenza. La portata emotiva di queste comunicazioni non può essere tralasciata, né affrontata con posture psicologizzanti o psicologizzate: è attraverso un lavoro condiviso di recupero di una rappresentazione (anche spaziale) della scuola che permetteremo ad Anita di trovare sollievo alla sua disperazione e a poterla legittimare come un’emozione che segnala di una mancanza dolorosa; ed è attraverso la regolarità delle micro-interazioni (Stern, 1985) con le insegnanti e con i pari

---

<sup>1</sup> Allegato 1

<sup>2</sup> Allegato 2

<sup>3</sup> Allegato 3





(più ancora che nelle dichiarazioni rassicuranti, che pure non mancano) che Giovanni potrà recuperare la fiducia nella 'sopravvivenza' collettiva e la speranza di potersi ancora incontrare e stare insieme, godendo del piacere e della gioia di ritrovarsi.

Uno dei guadagni che il lavoro di scuola dei mesi scorsi lascia è il superamento dello stereotipo che la dimensione affettivo-emotiva sia esclusivamente o primariamente legata alla corporeità. Il distanziamento fisico che tutti noi abbiamo vissuto ci può aiutare a rileggere secondo altre prospettive categorie di significato tradizionali: l'investimento delle scuole, orientato a nutrire interazioni e relazioni educative attraverso esperienze che colmassero le distanze, ci lascia in eredità la consapevolezza, che abbiamo messo alla prova durante l'apertura straordinaria da giugno in poi, che non solo gesti e prossemica ma anche il linguaggio e il discorso sono luoghi fondamentali di ricerca e di costruzione di autentici e credibili congiungimenti di pensieri e di emozioni.

*Dall'equipe di Emanuele Testa, Gianna Angeli, Viviana Boratti, Elena Ricci, Lorenzo Santorum*

**Quale idea di scuola?**

«Penso che nelle nostre società in trasformazione le scuole e le scuole materne siano chiamate a svolgere funzioni nuove. Questo comporta la costruzione di culture scolastiche che operino come comunità interattive, impegnate a risolvere problemi con quanti contribuiscono al processo educativo».  
(J.S. Bruner, 1996).





## Riferimenti bibliografici

- Bordieu (1980), *Le sens pratique*, Paris, Les Editions de Minuit. Trad. it. *Il senso pratico* Roma: Armando, 1997
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of Meaning*, Cambridge, MA: Harvard University. Trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino: Bollati Boringhieri, 1992
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Trad. it. *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la Scuola*. Milano: Feltrinelli, 1997.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. Trad. it. *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli, 2010
- Goodwin C., (1981), *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*, London: Academic Press
- Goodwin C., (1986), *Audience diversity, participation and interpretation*. Text, vol. 6, no. 3, pp. 283–316
- Kaneklin, C. L., Scaratti, G., (1998) *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press. Trad. it. *L'apprendimento situato, Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson, 2006.
- Levy, P. (1994) *L'Intelligence Collective: Pour une Anthropologie du Cyberspace*, Paris, Éditions La Découverte. Trad. it. *L'intelligenza collettiva*. Milano: Feltrinelli, 1995.
- Pontecorvo C. (1991), *Narrazione e pensiero discorsivo nell'infanzia*, in Ammaniti M., Stern D. N. (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Bari: Laterza.
- Ochs E. (2006) *Linguaggio e cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative*, Roma: Carocci
- Stern, D.N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books. Trad. it. *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri, 1987.
- Vygotskij, L.S. (1934). *Myslenic i rec'. Psichologiceskie issledovanija*, Moska-Leningrad, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomiceskoe Izdatel'stvo. Trad. it. *Pensiero e linguaggio* a cura di L. Mecacci. Bari: Laterza, 1990.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). *The Role of Tutoring in Problem Solving*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17 (2).

