

Modelli, rappresentazioni e cambiamenti: come innovare la pratica didattica a partire dalla documentazione dall'esperienza

Elisabetta Nigris

Università di Milano-Bicocca
elisabetta.nigris@unimib.it

Abstract

Il contributo invita a riflettere sul modo in cui il lavoro di documentazione della propria pratica educativa possa favorire nell'insegnante la ristrutturazione dei propri modelli di rappresentazione della professione e schiudere alla possibilità di interventi innovativi.

Parole chiave: rappresentazione degli insegnanti, documentazione educativa.

Abstract

This paper deals with the way in which informing one's own teaching practice may help teachers to restructure their own views on the profession and contribute to open the possibilities for innovative teaching intervention.

Keywords: teachers' views, informing teaching.

Roig Vila, R. & Laneve, C. (Eds.) (2011). *La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación. La pratica educativa nella società dell'informazione. L'innovazione attraverso la ricerca* (pp. 315-322). Alcoy - Brescia: Marfil & La Scuola Editrice.

Non è facile per gli insegnanti, soprattutto se hanno alle spalle anni di servizio ed esperienza, modificare il loro *modus operandi*, anche quando le strategie messe in atto si rivelano inefficaci: è difficile modificare il paradigma pedagogico e di pensiero in cui ci si è formati, o illudersi che la semplice applicazione di tecniche e strumenti innovativi, così spesso legati a mode passeggere, possano risolvere i problemi che incontrano in classe ogni giorno i docenti ed eludere la fatica quotidiana della mediazione con la realtà. Come già esprimeva bene Mario Lodi nel 1974, A scuola, rifiutare il piccolo potere della cattedra e gli strumenti passivizzanti della scuola autoritaria è già vivere o essere pronti a vivere, in modo alternativo e coerente; è cambiare se stessi nel profondo e tradurre questo cambiamento nelle scelte quotidiane, in un processo di costruzione della persona che alcuni rifiutano perché costa (Lodi, 1974, p. LIII).

Cambiare il proprio modo di stare in classe, di leggere i comportamenti degli allievi, di pensare al processo di apprendimento-insegnamento richiede infatti un processo di potente ristrutturazione dei propri modelli di rappresentazione della professione insegnante, delle proprie concezioni rispetto al proprio ruolo e a quello dell'allievo, ai propri compiti e obiettivi e, dunque, alle azioni necessarie per perseguirli.

I contributi elaborati da molti studiosi sul sapere degli insegnanti¹ “hanno illuminato sfumature e colores delle dimensioni implicite dell’agire insegnativo, decifrandone il senso non facilmente perspicuo, confermandone la pertinenza come oggetto di una ricerca le cui risultanze ci fanno oggi ri-guardare l’insegnamento come pratica radicata anche nell’impensato, nella conoscenza tacita, nelle prese di decisione inesprese, nell’affettività, nelle credenze”. Come afferma ancora Loredana Perla, “nell’agire dell’insegnante c’è molto più di quanto quest’ultimo sappia o possa governare, un universo di affetti, tensioni, dilemmi, assunti di senso comune, credenze, epistemologie ingenuie, ragionamenti abduktivamente fortemente connessi con l’immagine di sé e con l’esistenza sociale che rendono la pratica insegnativa qualcosa di molto diverso da un progetto ingegneristico.” L’implicito della pratica non si coglie immediatamente. “E’ nascosto nelle pieghe dell’ ‘ordinario’, nei silenzi in classe, nel non-verbale, fra le righe del conversare. E’ l’enigma del non detto” (Perla, 2010, pp. 1-3 dell’estratto presentato al 2° Convegno Internazionale APRED).

Ogni cambiamento delle proprie pratiche didattiche coinvolge dunque una revisione di questo complesso sistema di credenze e pensieri, nonché una presa d’atto e una elaborazione degli aspetti socio-affettivi ed emotivi ad essi legati, richiede una rivoluzione dei propri schemi esplicativi e di rappresentazione della realtà.

Per acquisire nuove modalità di evocazione mentale è necessario dunque un DIALOGO PEDAGOGICO fra il formatore (il ricercatore, il dirigente o il gruppo dei docenti esperti) e i docenti in formazione (Lenoir, 2010). La pratica del formatore deve incontrarsi con la pratica pedagogica implicita dei docenti rendendosi pertinente ad essa.

Occuparsi di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, lavorare all’innovazione delle pratiche didattiche come formatori e come ricercatori significa innanzitutto essere disposti a confrontare e negoziare con i docenti a cui ci si rivolge le proprie concezioni rispetto all’idea di ‘istruzione’, ‘conoscenza’, ‘scuola’, ‘bambino’, ‘alunno’, con l’intenzione di co-costruire con loro i cambiamenti delle rappresentazioni pedagogiche e delle azioni educative e didattiche che la scuola stessa e i bambini richiedono.

1 Si vedano, solo tra gli studiosi italiani, ai contributi di Damiano, Demetrio, Massa, Mortari, Scurati, Grassilli, Contini, Mottana, Riva.

Questo lavoro di confronto fra formatori e insegnanti, fra ricercatori e operatori in campo, di reciproca conoscenza e di negoziazione di significati, conoscenze, competenze, aspettative e richieste può contribuire a incrinare la diffidenza che da sempre esiste fra mondo della teoria e mondo della pratica in educazione.

Non molti anni fa, ad esempio, Don Milani affermava, “chi insegna all'Università, i ragazzi non ha bisogno di guardarli. Li sa tutti a mente come noi si sa le tabelline” “[...] i ragazzi invece sono tutti diversi, sono diversi i momenti storici e ogni momento di ogni ragazzo, sono diversi i paesi, gli ambienti e le famiglie. [...] a Barbiana non passava giorno che non s'entrasse in problemi pedagogici. Per noi avevano un nome preciso di un ragazzo, caso per caso, ora per ora. Io non credo che esista un trattato scritto da un signore con dentro qualcosa di Gianni che non si sa noi...” (Milani, 1967, p. 13). Raccogliere la provocazione e la sfida di Don Milani, significa pensare a percorsi di innovazione co-costruiti con gli insegnanti, cercando di dare un nome ai bambini di cui si parla nei corsi e nei laboratori, andandosi a fare ‘raccontare Gianni’ da chi lavora tutti i giorni coi bambini, dagli insegnanti che collaborano al progetto del tirocinio nelle scuole o nel lavoro di supervisione presso l'università. In altri termini, cercando di “rivisitare” la teoria attraverso il confronto con gli innumerevoli modi con cui gli insegnanti reali – tutti diversi e tutti, anche loro, persone in carne d'ossa con un nome e una storia –, si sforzano ogni giorno di agire la pratica. Cercando di “dare forma” e “dare voce” ad un “sapere del fare scuola che viene agito, ma del quale restano indizi. E' un sapere essenziale” che “fermenta il difficile lavoro del fare scuola, ma di esso non rimane traccia” (Mortari, 2010, p. 1).

Per costruire un rapporto dialogico con i docenti, per arrivare ad una condivisione di significati ad una revisione dei paradigmi e delle rappresentazione precedentemente possedute dai docenti, senza rischiare di ragionare solo in astratto, solo sulle dichiarazioni di principio (filosofici, etici, pedagogici, didattici...), è necessario individuare modalità efficaci per ricostruire la traccia di queste pratiche, dell'esperienza che l'insegnante intesse affrontando “pensosamente” il quotidiano lavoro in classe. Significa trovare, sviluppare e mantenere luoghi e strumenti che rendano possibile l'analisi e il confronto critico non solo con i vissuti dei docenti stessi ma anche proprio con queste concrete pratiche reali, condotte in carne ed ossa nelle classi reali in cui i e' necessario costruire una pratica formativa in grado di evidenziare il rapporto e/o lo scarto che a volte si verifica fra il dichiarato pedagogico e l'agito didattico dei docenti, attraverso, l'analisi di materiali che diano indizi sia del dichiarato che dell'agito, permettendone un'analisi critica insieme ai docenti.

“Il passaggio dall'implicito all'esplicito può esser considerato una delle funzioni costitutive della documentazione, insieme all'intenzione di mettere in comunicazione chi agisce l'azione didattica con chi la “ascolta” dall'esterno. Documentare, dunque, significa cercare di farsi capire.

La modalità che da anni viene messa in atto nell'ambito del corso di laurea in formazione primaria, dell'Università di Milano Bicocca, è l'utilizzo nella formazione degli insegnanti degli strumenti che la ricerca empirica ha messo a punto in ambito pedagogico e didattico proprio per documentare e studiare – se lo si ritiene necessario – le pratiche didattiche, nel percorso di formazione, che così si trasforma in un percorsi di ricerca formazione. In altre parole, individuare e applicare strumenti di documentazione che diano voce alla pratica didattica quotidiana, richiamandosi ad una tradizione che in Italia è stata introdotta fra gli altri dal grande maestro Mario Lodi, che nel suo Paese sbagliato, così come negli altri suoi testi, descrive e fa conoscere un modo nuovo di fare scuola.

Come afferma Laura Bini (2003), la documentazione in classe è un modo per “far conoscere ciò che è stato fatto e pertanto le sue differenziate attività si presentano al mondo esterno come comunicazione di conoscenze offerte sotto forma di dati elaborati con rigorosi criteri e omogenee procedure.” In questo senso, la documentazione si può inserire nel processo circolare che lega esperienza e conoscenza. I documenti, i dati, le informazioni e le esperienze necessitano di riflessioni, di elaborazioni per poter diventare documentazione e fornire sostegno alla conoscenza scientifica e personale (Bisogno, 1994).

Nelle diverse tipologie di documentazione si può distinguere fra documentazione di carattere denotativo, con struttura descrittiva che racconta lo svolgersi di un percorso e documentazione connotativa che mira a comunicare quello che fanno gli alunni in quel dato percorso, quali i processi messi in atto, quali gli ostacoli, le strategie, gli apprendimenti. Soprattutto nel secondo caso si rivela necessario individuare chiavi interpretative e, ancora prima, focalizzare ciò su cui ci si vuole concentrare, in modo da orientare lo sguardo con cui si raccoglie il materiale. La documentazione, infatti, non consiste nella fotografia della realtà ma è una *rappresentazione* della realtà educativa, che *sta al posto* della realtà accaduta o che accade, la osserva, la descrive, la racconta. E' un processo di traduzione *selettivo e parziale* che richiede una scelta, la chiarezza di chi raccoglie i dati, rispetto agli obiettivi e al destinatario.

In queste due grandi categorie si possono declinare diversi strumenti di cui si può avvalere la documentazione:

- La narrazione dell'esperienza (cronaca o diario)
- L'osservazione
- Strumenti di tipo grafico
- Oggetti
- Tecnologie audiovisive

La cronaca rappresenta un primo quadro di riferimento del complesso delle attività quotidiane, che delinea come si muovono i soggetti nel tempo e nello spazio, aspetti fondamentali per dar corpo alla riflessione didattica. Il diario è uno strumento che si immerge e fa emergere aspetti più personali e legati ai vissuti, anche se trae origine proprio dal distanziamento del docente dall'evento e dall'azione diretta. La narrazione dell'esperienza, in generale, consente di dar forma all'esperienza reale, dandole ordine e struttura, ricomponendo gli avvenimenti, gli scenari, le situazioni, i gesti, i protagonisti, gli scopi e tutti gli elementi che concretamente hanno contribuito allo svolgimento dell'azione stessa. Ripensare al proprio vissuto permette di vedersi da fuori e rifigurarsi rispetto al proprio ruolo, ai propri intenti ma anche alla coerenza fra questi e quello che effettivamente accade.

Il racconto costituisce un'anima strutturale della documentazione proprio per il suo non essere autoreferenziale, per questo suo distanziarsi dal reale, facendo ricorso a registri diversi, quello descrittivo, quello dell'interiorità, quello riflessivo. E' proprio dal comporsi della memoria episodico-descrittiva con quella semantico-interpretativa che nascono le nostre interpretazioni della realtà.

Demetrio, il massimo esperto italiano dell'autobiografia in chiave pedagogica, e gli altri studiosi che hanno esplorato questa pratica educativa², hanno messo in evidenza le valenze formative delle attività, funzionali alla costruzione di una professionalità riflessiva a consape-

² A questo riguardo vedi ad esempio: Bruner (1997); Demetrio (1991, 1995, 1998, 2003); Kaneklin (1988); Smorti (1994).

vole: l'istanza euristico-esplicativa, che agisce mediante la focalizzazione e l'attribuzione di significato agli *eventi marcatore* – momenti e figure significative della propria storia educativa – capace di riportare alla memoria e di ricostruire ipotesi interpretative utili all'esame dei diversi aspetti del processo di insegnamento-apprendimento; l'istanza formativa che, attraverso la scelta degli episodi significativi e la presa di distanza da essi, permette di osservare la propria esperienza scolastica e formativa con un maggior grado di consapevolezza. Come afferma Demetrio, “quando ripensiamo a ciò che abbiamo vissuto, creiamo un altro da noi. Lo vediamo agire, sbagliare, amare, soffrire, godere, mentire, ammalarsi e gioire: ci sdoppiamo. Ci bilochiamo, ci moltiplichiamo” (Demetrio, 2005, p. 13-22). Questa forma di sdoppiamento e moltiplicazione si rivela particolarmente significative e formative sia per gli insegnanti in servizio, che si abituano così a vedere il proprio ruolo non come rigidamente predefinito ma come il risultato di storie, di forze e di influenze multiple, che vanno rilette in prospettiva personale e culturale. Inoltre, acquisire la capacità di distanziamento consente di non identificarsi con uno soltanto dei personaggi coinvolti nella storia educativa – il figlio o il genitore; l'allievo o l'insegnante; il docente o il preside – e leggere così le azioni didattiche, con i loro successi e fallimenti, tenendo conto dei vissuti e delle interpretazioni di tutti i soggetti in gioco. Allo stesso tempo, l'esercizio del ripensamento attiva la capacità trasformativa del soggetto, rendendola particolarmente significativa nella formazione degli insegnanti: il momento autobiografico, attraverso la rievocazione, il distanziamento e la rilettura degli eventi significativi dell'esperienza pregressa del soggetto in formazione, può far nascere nel soggetto il desiderio di apprendere e trasformarsi, riconoscendo la possibilità di intervenire nella propria esistenza, “che non è così definitiva, immobile” e assoluta.

Il registro narrativo però non è in grado da solo di raccogliere e recuperare tutti i dati che compongono la realtà complessa in cui avviene l'evento educativo e di cui è composta la pratica didattica, per costruire e ricostruire quello sguardo consapevole che caratterizza l'insegnante riflessivo. Come afferma Andrea Canevaro l'osservazione può rappresentare, uno strumento efficace per vedere o, meglio, guardare da fuori la propria pratica didattica, individuandone gli elementi costituiti, compresi quelli critici, attraverso la comprensione e il riconoscimento dei propri atteggiamenti e comportamenti, così come delle concatenazioni fra questi e i comportamenti degli altri soggetti coinvolti nell'azione didattica. Sicuramente molto ci sarebbe da dire sulle diverse metodologie che sottendono all'osservazione così come viene condotta a scuola³, a seconda del grado di coinvolgimento di chi osserva, del grado di strutturazione del contesto osservato ma anche degli strumenti per farlo. Sicuramente in tutte le sue forme ci permette di concentrarsi non solo e non tanto su quello che provano i soggetti (osservanti e osservati), sui vissuti e sui pensieri, ma soprattutto su atti, comportamenti, strumenti, oggetti... che possono essere colti dal nostro sguardo, ponendo la nostra attenzione soprattutto sul non verbale.

L'osservazione e la narrazione potranno essere integrati da uno sguardo attento agli oggetti e dagli strumenti impiegati nell'azione didattica, ma anche e soprattutto dalle trascrizioni fedeli delle conversazioni che si svolgono a scuola, da quelle fra pari a quelle fra insegnanti e allievi.

L'analisi della conversazione è infatti uno strumento teorico e metodologico, che cerca di studiare i modi utilizzati dai membri di una certa cultura per organizzare e dare un ordine al

3 A questo riguardo vedi o testi di Mantovani, Braga, D'Odorico e altri.

mondo che li circonda. Ha come oggetto di studio il parlato, ossia la conversazione viene intesa come una vera e propria attività di costruzione mentale e di elaborazione della conoscenza. Essendo una pratica sociale alquanto diffusa e ampiamente condivisa, è possibile rintracciare le regolarità anche in un numero limitato di scambi (Heritage, 1984; Goodwin & Heritage, 1990; Figlioli, 1993). Studiando i turni nel prendere la parola, i contenuti, i modi (ripetizioni, toni, pause, posture...), si possono cogliere molti indizi alla base delle motivazioni, delle intenzioni dei bambini e sulle percezioni reciproche rispetto alle relazioni che intercorrono fra i parlanti, contribuendo a farci comprendere in particolare alcuni punti fondamentali, quali lo svelamento o condivisione delle pre-conoscenze, la condivisione degli scopi, la condivisione dell'interpretazione delle indicazioni meta-comunicative nei bambini e nelle loro maestre (Zecca, 2000, pp. 145-168).

Il risultato del loro agire comunicativo è così concepito come una produzione continua conversazione, intesa in questo senso, diventa allora una fondamentale co-produzione di conoscenza in un rapporto scambievole tra maestre e bambini (Galatolo & Pallotti, 1999).

L'analisi dei protocolli e delle conversazioni, così come sugli incidenti critici che riusciamo ad evidenziare ed isolare, permette di riflettere sulle modalità comunicative dell'insegnante, sulle procedure sociali e comunicative all'interno della classe, così come su come queste ultime vanno a concorrere allo svolgersi dell'azione didattica.

Più in generale, è interrogandosi su ciò che stiamo facendo, su come si districano le nostre azioni – all'interno della realtà complessa di cui fanno parte bambini, docenti, famiglie ma anche le cose, gli spazi, il conteso organizzativo e istituzionale in cui queste azioni avvengono –, sulle ricadute dei nostri comportamenti sui bambini e sui loro processi socio-cognitivi, che possiamo individuare origini, criteri ed errori dei nostri comportamenti, discorsi e modelli. In questo senso, la documentazione assume essenzialmente un significato diagnostico, come atto di conoscenza e di chiarificazione del lavoro educativo, a sostegno dei processi che caratterizzano il contesto scolastico in cui operiamo, le relazioni che avvengono al suo interno, lo stile educativo dell'adulto e quello cognitivo, comunicativo e relazionale degli allievi, così come le scelte educative e didattiche che vengono fatte (Benzoni, 2001, p. 44-45).

Come afferma ancora Luigina Mortari, l'esperienza "prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso... Perché ci sia esperienza è necessario un intervento del pensiero che consente di mettere in parola il vissuto dando ad esso un'esistenza simbolica". Fare esperienza significa so-stare nell'azione e nei propri pensieri, mettersi in contatto con sé, "disporsi in atteggiamento di ascolto pensoso rispetto al divenire della propria presenza nel mondo. [...] Le domande del pensare sono questioni irrinunciabili, poiché è interrogando tali questioni che possiamo disegnare quelle isole di significato necessario all'ancoraggio della nostra esistenza" (Mortari, 2005, p. 15).

Paraltro la riflessione che nasce dall'analisi della documentazione non possono non andare di pari passo con la progettazione, in un percorso auto formativo, ma anche con il cambiamento, laddove l'esame della documentazione procede all'interno di un percorso di confronto critico e formativo con i pari e con un formatore/ricercatore che aiuta questo processo di analisi.

Avviare e sviluppare un percorso di innovazione delle pratiche significa seguire i docenti nella loro pratica di tutti i giorni, dando loro la possibilità di confrontarsi sulla loro progettazione quotidiana e, promuovendone la continua valutazione in itinere su come vengono condotte le

attività programmate, sulla loro coerenza o meno con gli obiettivi prefissati e sui che risultati producono.

Come mette in luce Aldo Fortunati, l'osservazione di esperienze, la documentazione e la riflessione che ne deriva non costituiscono l'atto finale dell'agire progettuale quanto piuttosto la dimensione che, all'interno del suo sviluppo processuale, ne sollecita il continuo rimodellamento. La documentazione, infatti, per esser prodotta, necessita di una pausa, di un momento di silenzio, indispensabile per riflettere per mettere in ordine, dare e ritrovare senso del proprio intervento.

Questo approccio di riflessione sulla pratica, però, spesso provoca disorientamenti se non addirittura conflitti socio-cognitivo dei docenti rispetto alla "vecchia" concezione e implementazione delle pratiche didattiche fino a quel momento messe in atto; e questo comporta che chi è responsabile della formazione contribuisca a monitorare e seguire da vicino quello che accade in seguito alla dissonanza cognitiva che il percorso di ricerca-formazione proposto agli insegnanti provoca. Come sostiene la studiosa canadese, che da anni conduce esperienze e ricerche sull'innovazione didattica in Québec, (Lafortune & Deaudelin, 2001; Lafortune & Martin, 2004), perché questi cambiamenti avvengano nella vita e nella pratica degli insegnanti, è necessario prevedere un percorso di accompagnamento, prenda in considerazione e si faccia carico degli aspetti emotivi legati allo spiazzamento/cambiamento che l'innovazione delle pratiche didattiche comportano, al disorientamento che ne deriva e alla tentazione di regressione che ad essi è legato (Lafortune, 2009).

Gli studiosi infatti sottolineano come possa rivelarsi doloroso il processo con cui i docenti diventano consapevoli delle loro stesse rappresentazioni e, ancora di più, il processo con cui arrivano a modificare le loro concezioni ingenua e/o originarie non è indolore. E' "attraverso successive rotture, adeguando e non sommando, nuovi apporti alle nostre strutture iniziali" (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 1999, p. 63), attraverso momenti di SQUILIBRIO fra quello che già pensavamo, che pensavamo e immaginavamo e il confronto con la realtà scolastica. Squilibrio che riguarda i saperi, gli atteggiamenti e i comportamenti, le scelte metodologiche ed infine l'idea che il futuro insegnante si forma di sé come persona e come professionista.

Una modalità sicuramente idonea per "Mantenere una relazione/comunicazione continua sulla riflessione" che sostenga e accompagni il processo di cambiamento degli insegnanti, e che si faccia carico delle valenze socio-affettive ed emotive legati ad esso consiste nel fare emergere, confortare e elaborare nel gruppo di insegnanti i loro vissuti e le loro esperienze. Attraverso l'analisi delle loro testimonianze è possibile rendere i docenti più consapevoli di quanto della loro storia d'apprendimento influisca sulla loro scelta professionale ma anche sulle scelte metodologiche didattiche che via via operano, così come possono cogliere la forte varietà delle esperienze scolastiche personali, degli stili e degli approcci all'apprendimento, sempre partendo direttamente dall'esperienza diretta degli allievi.

RIFERIMENTI

- Benzoni, I. (2001). *Documentare? Sì, grazie*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bini, L. (2003). *Documentazione e servizio sociale. Manuale di scrittura per gli operatori*. Faber, Roma: Carocci.
- Bisogno, P. (1994). *Il futuro della memoria. Elementi per una teoria della documentazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Demetrio, D. (1991). *Le vite normali. Una ricerca sulle storie di formazione dei giovani*. Milano: Unicopli.
- -. (Ed.). (1995). *Per un didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Franco Angeli.
- -. (1998). *Pedagogia della memoria*. Roma: Meltemi.
- -. (2003). *Ricordare a scuola*. Bari: Laterza editore.
- Galatolo, R. & Pallotti, G. *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*. Milano: Cortina.
- Kaneklin, C. & Scaratti, G. (1988). *Formazione e narrazione*. Milano: Cortina.
- Lafortune, L. (2009). *Professional competencies for accompanying change*. Boisbriand, Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Lenoir, Y. (29-30 aprile 2010). *Fondaments épistemologiques, cadre de référence et Méthods de recherche de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative*. Bari: 2° congresso internazionale APRED.
- Lodi, M. (1974). *Insieme*. Torino: Einaudi.
- Milani, L. (1967). *Lettere ad una professoressa*. Firenze.
- Mortari, L. (2005). *Op. Cit* (p. 15). Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano, Torino: Mondadori.
- -. *Raccontarsi, L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Perla, L. (29-30 aprile 2010). *Didattica dell'implicito*. Brescia: La scuola.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Zecca, L. (2000). *Conversazioni con i bambini e stili educativi*. In AAVV, *Appunti per una ricerca sugli stili*. Milano: Cuem.