

in prima persona: pedagogia compositzionale per futuri insegnanti

Laura Formenti

In un mondo di rapidi cambiamenti le vie tradizionali della formazione andrebbero rivisitate: non basta infatti l'accumulo nozionistico, occorre predisporre ad apprendere per tutta la vita, dentro e fuori la scuola, perché noi non siamo solo ciò che "sappiamo", ma anche «ciò che siamo disposti a imparare» (M. C. Bateson). In questo "disporre", ogni volta che raccontiamo l'esperienza esprimiamo continuamente risposte individuali all'inaspettato, cerchiamo di costruirne un senso soddisfacente, realizziamo noi stessi come umani. Lo scritto propone un itinerario didattico di formazione di futuri insegnanti che ha al centro la *scrittura* come luogo di composizione dei saperi, disciplinari, professionali, personali, teorici e pratici della formazione. Lo scopo è certamente quello di favorire un apprendimento riflessivo degli insegnanti, ma anche di sollecitare nella loro esperienza di apprendimento la costruzione di un rapporto attivo col sapere attraverso la scrittura.

Parole chiave: formazione insegnanti, insegnamento della scrittura, didattica della scrittura.

In an ever-changing world the traditional ways to education need to be revised. In fact, since merely factual knowledge is not enough, we have to be willing to learn lifelong both inside and outside the educational setting. We are not only what we "know", but «what we are willing to learn too» (M. C. Bateson). In the light of such attitude, whenever we tell our experiences we constantly give individual replies to the unexpected and we express a satisfactory meaning of it. This paper illustrates a didactic pathway for future teachers' training that is based on writing as the place where disciplinary, professional, theoretical and practical knowledge conflate. The objective is to promote teachers' reflexive learning but also to encourage the creation of an active relationship with knowledge through writing in their own learning experiences.

Key words: teacher's training, pedagogy of writing.

We are not what we know but what we are willing to learn.

M. C. Bateson

Ero al terzo anno di Liceo Artistico e studiavamo lo stesso argomento in ben tre discipline diverse: la Storia dell'Arte (il Rinascimento e la prospettiva, con tutte le sue teorie sulla centralità dell'Uomo nell'universo), il Disegno geometrico (con lo studio pratico-tecnico della realizzazione della prospettiva) e l'Ornato disegnato (in cui facevamo esperienza diretta con i colori e la luce). Erano tre aspetti di una cosa sola, studiata storicamente, teoricamente, tecnicamente e praticamente. Ne fui entusiasta per tutto l'anno scolastico e la ricordo sempre come esperienza di vita; mi rammarico che non facemmo mai una lezione unica con i tre differenti docenti, ma nonostante ciò l'armonia sembrò sorgere spontanea (Leandro).

Durante le prime supplenze [...] pur amando questo lavoro mi sono scontrata con i dubbi, i problemi, le inevitabili insicurezze di un'insegnante alle prime armi [...]. Mi piacerebbe quindi utilizzare l'occasione della scrittura di questo progetto per riflettere sul mio percorso di insegnante, darmi una possibilità in più di "pensare" il tipo di didattica che sto adottando e che vorrei adottare, ragionando sui miglioramenti che potrei apportare al mio modo abituale di fare lezione: ed è per questo che, diversamente dalle abitudini acquisite negli anni dell'università, scriverò il mio elaborato in prima persona (Francesca).

Ogni volta che raccontiamo l'esperienza e cerchiamo di costruirne un senso soddisfacente realizziamo noi stessi come umani. Ciascuno di noi, vivendo, esprime continuamente risposte individuali all'inaspettato. Questa è, in fondo, la *mia* teoria dell'apprendimento: come sostiene Mary Catherine Bateson, e con lei molti studiosi di educazione, noi non siamo ciò che "sappiamo", ma ciò che siamo disposti a imparare. In un mondo di rapidi cambiamenti e intrecci multiculturali, le vie tradizionali della formazione devono essere rivisitate: non basta l'accumulo di nozioni, bisogna prepararsi a imparare per tutta la vita, dentro e fuori la scuola (Alheit *et al.*, 2000). Che cosa significa questo per la scuola, per i professionisti che ci lavorano, per chi dovrebbe formare tali professionisti? In queste pagine propongo un esempio di come la scrittura possa diventare luogo di composizione dei saperi – disciplinari, professionali, personali, teorici e pratici – per favorire un apprendimento riflessivo.

1. Scrivere per pensare

Nell'operazione creativa che è la composizione di un testo, è possibile ogni volta scoprire (o inventare) qualcosa di nuovo. La scrittura «crea

forme originali, non copie conformi a ciò che la mente pensa. Perché si scrive con la mano, e la mano pone alla mente dei vincoli» (Formenti, 2007a, p. 237). In una cornice pedagogica compositiva (Formenti, 2009), la scrittura non è solo un mezzo espressivo, ma un *medium* per pensare. La scrittura è, per una persona istruita della mia generazione, il *medium* prevalente del pensare. Come figli e figlie della cultura occidentale, il nostro modo di conoscere è immerso nella scrittura, anche quando non lo sappiamo.

Gli studenti di cui racconto in questo testo hanno dovuto imparare a diventare autori della propria storia, in senso letterale e metaforico. La scrittura accademica alla quale sono addestrati è per lo più anonima, ricerca l'obiettività a spese della soggettività. Crea un profondo iato tra il sapere accreditato, socialmente valido, e il sapere personale, quello che viene chiamato in causa in ogni momento della vita, per dare senso ai suoi eventi. Un vero paradosso: più una persona è formata, nel nostro sistema di istruzione avanzato, e più le viene chiesto di separare se stessa da ciò che studia. Per un insegnante, si tratta di un vero disastro.

La scrittura compositiva distingue ma non separa. Ricerca l'armonia naturale dei saperi, come sa fare qualsiasi scolarotto (vedi sopra il racconto di Leandro). Provoca connessioni e istituisce legami. Una scrittura che pensa.

Nella scrittura accademicamente accreditata, solitamente l'autore sparisce dietro le parole. I (futuri) professionisti dell'insegnare producono testi così lontani dalla loro esperienza, dalla loro vita, da farli apparire come puri esercizi astratti. Nel "saggio", l'astrazione è la regola: non si richiede auto-riflessività, si aborrisce l'uso della prima persona (Io/Noi), la formulazione impersonale è la più corretta. Come conseguenza quasi naturale, queste scritture pullulano di "si deve", "è importante", "è fondamentale": forme che rivelano la de-responsabilizzazione dell'autore e l'annullamento del corpo.

Come affermava già Olson (1979) negli anni Settanta, la scuola preferisce un tipo particolare di conoscenza, connesso a un tipo particolare di espressione linguistica. La scrittura ha giocato un ruolo decisivo nel favorire la separazione tra conoscente e conosciuto, tra corpo e mente, tra pensare e vivere, denunciata a suo tempo da Gregory Bateson. Nella sua materialità, crea un oggetto – il testo – che può vivere come se fosse indipendente dal proprio autore.

Eppure, la scrittura può diventare antidoto di se stessa (Formenti, 2007a), ad esempio quando la usiamo per moltiplicare le prospettive, grazie alle infinite possibilità con cui si può dar forma al testo, o

per creare ulteriore riflessività attraverso le pratiche della condivisione, della lettura, della meditazione, della discussione. Una scrittura compositiva è “sapiente” (dal latino *sapio*: aver sapore, sentire il sapore), cioè ancorata all’esperienza, ai sensi, al corpo, primo e ultimo mediatore di ogni umana conoscenza. Nella mia umana vicenda, ritengo di aver perso ogni interesse verso un sapere e una scrittura che appaiono alienati da un corpo e da una storia, da quando ho incontrato le possibilità della formazione autobiografica, come processo intenzionale e strutturato di ri-costruzione e de-costruzione del divenire umano, individuale e collettivo, che si realizza attraverso le pratiche condivise, partecipative, della scrittura di sé e del proprio mondo (Formenti, 1998; 2006; 2009).

Nella formazione autobiografica c’è uno sforzo di ricomposizione tra ciò che siamo stati, che siamo e che potremmo essere, insieme alla validazione dei saperi e delle conoscenze di cui siamo portatori. Da queste diverse pratiche formative, che possiamo definire “filosofiche” (Alberti, 2009), nasce un percorso di costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé che mira innanzitutto al riconoscersi e ad essere riconosciuti (Dallari, 2000).

Lavoro con diversi professionisti della cura educativa, usando la scrittura come *medium* cognitivo e apprenditivo; qui racconto di chi si forma per diventare insegnante, e che si trova a vivere, nel tempo della formazione, sul crinale fecondo e paradossale tra l’identità di studente e quella, non ancora raggiunta, del professionista. Vive quindi una trasformazione, un momento generativo irripetibile, nel quale le teorie implicite possono diventare esplicite, le emozioni e i vissuti sono molto intensi e si apre lo spazio per prese di coscienza importanti.

Dall’esperienza autentica e dalla sua narrazione – grazie e attraverso il *medium* della scrittura – nascono forme di comprensione intelligente, che serviranno a fondare un’azione retta, deliberata (cfr. Formenti, 2009).

[...] la mia mente è tornata a circa un anno e mezzo fa, quando, neolaureata, ho ricevuto il mio primo incarico come insegnante [...] e mi sono scoperta più smarrita degli studenti. Preoccupata, inesperta, desiderosa di capire se quella che avevo scelto fosse la strada giusta per me [...]. Avevo a quell’epoca una teoria sull’apprendimento? No, o meglio, non in maniera strutturata e dettagliata. [...] io stessa imparavo ogni giorno. Nel relazionarmi con gli alunni. Nel ripercorrere, con altri obiettivi, quanto negli anni ero andata imparando sui banchi di scuola e in università, scoprivo nuove possibilità di osservare le cose, mi arricchivo dei punti di vista dei miei studenti

e apprendevo, guardandomi attraverso i loro occhi, ad interrogare le mie convinzioni (e a metterle in discussione) come non avevo mai fatto sino ad allora (Alice).

2. Insegnare agli insegnanti

Le riflessioni che qui presento sono il frutto dei corsi di Scienze dell'Educazione II (1999-2009) presso la SILSIS-MI, scuola interuniversitaria (oggi chiusa) che a Milano ha formato per dieci anni gli insegnanti della scuola secondaria inferiore e superiore. Il corso aveva come oggetto le teorie dell'apprendimento, la didattica e le tecniche di insegnamento. Un orizzonte molto ampio. La struttura organizzativa e curricolare della Scuola, impostata su criteri accademici tradizionali, favoriva l'apprendimento di contenuti più che di competenze: le lezioni, organizzate per grandi gruppi-classe (tra le 90 e le 120 persone), promuovevano l'apprendimento passivo e individuale, basato principalmente sull'ascolto del docente e la lettura di libri. L'assenza di legami strutturali tra i corsi, i tirocini e i laboratori didattici perpetuava lo scollamento tra teoria e pratica proprio di molti percorsi accademici, un problema spesso denunciato dagli studenti e dai docenti di area pedagogica come ostacolo allo sviluppo di una vera professionalità.

In questo quadro, la mia esperienza di formazione ed educazione degli adulti mi sembrava aprire possibilità per impostare il corso in un'ottica generativa. Il punto di partenza, come sempre, fu quello di stabilire gli obiettivi formativi. Non aveva molto senso trattare dei futuri insegnanti di chimica, matematica, storia o latino alla stregua di "piccoli" pedagogisti o psicologi. Il poco tempo a disposizione (100 ore in un anno) non consentiva affondi nella storia della pedagogia o nella molteplicità dei modelli di apprendimento e delle didattiche. Qualsiasi approccio di tipo enciclopedico-cumulativo avrebbe patito di eccessive semplificazioni.

Decisi così di porre come obiettivo primario del corso lo sviluppo, da parte di ciascuno studente, di una propria teoria dell'apprendimento esplicita e ben formulata, attraverso la creazione di connessioni originali e personali tra l'esperienza del corso e la propria esperienza di vita.

Per un insegnante è cruciale porsi la domanda "Che cosa significa apprendere?", sapendo che la risposta non può essere semplicemente una dichiarazione programmatica, ma varierà in funzione della situazione o del problema che di volta in volta si pone. Naturalmente,

questa teoria non è disconnessa da una pratica, anzi si basa sul presupposto che l'insegnamento sia una pratica situata e l'insegnante un soggetto epistemico, produttore di conoscenze ancorate a tale pratica (Laneve, 2009).

Nell'esplicitare una teoria personale dell'apprendere e dell'insegnare diventa possibile interrogarsi sulla sua utilità e sui suoi limiti, chiedersi come si sia formata nel tempo, attraverso quali esperienze, decostruendone le premesse implicite e indagando riflessivamente sulle relazioni tra un certo modo di apprendere/insegnare e la disciplina insegnata (non dimentichiamo che un insegnante, anche alle prime armi, ha la mente forgiata da anni di immersione in un campo disciplinare), sviluppando anche una certa curiosità per come apprendono gli studenti con i quali si sta lavorando. Domanda, questa, che ci trova tutti estremamente ignoranti.

I processi di attribuzione di senso, nella costruzione dell'identità professionale (di un insegnante), avvengono in larga misura inconsapevolmente, al di fuori della formazione intenzionale. In questo corso di Scienze dell'Educazione II, invece, proprio tali processi venivano messi a fuoco, ingranditi, raccontati, analizzati.

3. Costruire un rapporto attivo con il sapere attraverso la scrittura

Una sfida per il sapere di oggi sono le miriadi di informazioni frammentate delle quali disponiamo e che non riescono a fornire alla conoscenza alcun senso complessivo, alcuna direzione, alcuna saggezza. Morin (2000; 2001), citando la "testa ben fatta" di Montaigne, ci invita a ripensare le finalità dell'educazione non più nella trasmissione e nell'accumulo di sapere, ma nello sviluppo di attitudini e capacità nel porre e trattare i problemi, facendo uso di principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e dare loro senso, forma. L'insegnante avrebbe allora il compito di far uscire gli allievi dall'abitudine a un pensiero chiuso e parcellizzato, fornendo un tipo di esperienza culturale che li aiuti a operare distinzioni, a contestualizzare le informazioni, ad affrontare problemi e sfide, a sviluppare la comprensione degli altri (umani e non), ad abitare la Terra. Formare cittadini capaci di affrontare i problemi del loro tempo: come si fa? Di quali insegnanti, e di quali studenti, ha bisogno la scuola?

Oggi il compito di ciascun insegnante non è soltanto "fare lezione" spiegando, illustrando, presentando concetti, ma anche e soprattutto motivare

gli alunni ad apprendere [...] facilitare, intervenendo in forma discreta per sbloccare eventuali irrigidimenti in posizioni difensive, suscitare nel gruppo di apprendimento un clima di distensione, in cui i vari componenti sentano il bisogno di esprimersi e giungano concretamente a farlo (Leandro).

Il rapporto con il sapere in generale, e in particolare con il sapere disciplinare, deve essere rimesso in luce, interrogato filosoficamente, tradotto in azioni congrue. Uno dei primi esercizi del corso è dunque: “Che cosa fai alla prima lezione?”, perché nell’*incipit* di un anno scolastico c’è già tutto, quello che voglio insegnare, quello che penso della mia materia e del mio ruolo, quello che penso di loro, i “miei” studenti...

“Verso una teoria dell’insegnare e dell’apprendere: la scuola come laboratorio per pensare”.

Il titolo dato al corso mostra chiaramente l’obiettivo: creare una connessione attiva e riflessiva tra l’insegnare e l’apprendere, mettendo in campo la scrittura come forma per rielaborare l’esperienza e generare teorie. L’obiettivo è creare insegnanti riflessivi, in una situazione di apprendimento nella quale il confronto con la pratica è debole o addirittura inesistente e dunque l’esperienza autobiografica diventa la fonte principale di conoscenza.

Il corso alternava, a ritmo settimanale, lezioni di formato più tradizionale a lezioni-laboratorio di 4 ore, con aule di 30-40 persone (a loro volta suddivise in gruppi di 8-10 per gran parte del tempo di lavoro); in ogni laboratorio era presente un facilitatore/conducente¹. Le lezioni-laboratorio (che anticipavano i temi delle lezioni più teoriche) erano costruite a partire da esperienze concrete, coinvolgenti, spesso spiazzanti, come testimonia Annalisa in questi frammenti di diario (nota la differenza di data):

«Anche oggi un pomeriggio di SILSIS: Scienze dell’Educazione. Sconvolgente! Abbiamo giocato a “tangram”, un pomeriggio trascorso in aula a giocare. Con tutte le verifiche che ho a casa da correggere per domani, starsene qui a giocare a “tangram”! Non sanno più cosa farci fare. E magari credono anche che questo ci aiuterà ad entrare in classe domani? [...] per fortuna fino a venerdì prossimo non se ne riparla più!» (dal Diario di bordo, 17 ottobre 2008, ore 18.30 in metropolitana).

¹ Un ringraziamento va ai collaboratori che per dieci anni hanno progettato e condotto con me questi laboratori, contribuendo fattivamente alla costruzione di una pratica e di una teoria critica e riflessiva per questo corso: Pinuccia Samek, Pietro Danise, Norina Vitali e, nei primi anni, Beppe Pasini e Daniela Gini.

«Povera cieca... questo sono stata fino ad ora... ho ancora tanto da imparare. Per insegnare non basta la passione e il desiderio di fare questo lavoro. Per insegnare non basta conoscere bene la propria materia. Per insegnare occorre mettersi in gioco... occorre distruggere il muro di pregiudizi che spesso si edifica tra sé e i propri alunni» (dal Diario di bordo, 31 gennaio 2009, ore 21 a casa).

Con quanto stupore ho potuto confrontare queste due pagine di diario [...]. Quell'atteggiamento di chiusura e di rifiuto che spesso i miei alunni hanno nei miei confronti è lo stesso che io ho avuto inizialmente nei confronti di questo corso (Annalisa).

4. Che cosa (far) scrivere?

La pratica della scrittura nel corso diventa un mezzo per esplorare le storie di vita degli studenti, in particolare le biografie scolastiche, ma anche l'esperienza quotidiana, gli eventi marcatori, le teorie incarnate e i processi meta-cognitivi. Ognuno di questi focus si trasforma in consegne precise, che realizzano sotto-obiettivi specifici.

– La storia di vita è la base narrativa dell'identità. Raccontandola, ci diciamo che tipo di persona siamo/vogliamo essere, e come siamo diventati ciò che siamo. «Non è per scoprire chi sono che devo raccontare la mia storia, ma perché ho bisogno di fondarmi su una storia che io possa sentire mia» (Demetrio, 1996, p. 128). Questa appropriazione – riconoscersi ed essere riconosciuti – è un passo significativo nel processo formativo, una mossa adultizzante che responsabilizza verso se stessi e gli altri. La narrazione autobiografica è fatta, contrariamente a quanto si pensa, più di immaginazione che di memoria. Per un adulto, ricordare passaggi cruciali dell'esistenza (ad esempio, l'adolescenza) significa ritrovare/reinventare le proprie emozioni, strategie, difficoltà, scoperte, riconoscersi un sapere esistenziale che risulta utile nel relazionarsi con altri che vivono quell'età. L'uso della scrittura autobiografica, nella formazione degli insegnanti, mira a costruire un'identità professionale più consapevole, sviluppa conoscenza e cura di sé (pre-requisiti per la cura di altri), aiuta a riflettere sui motivi della propria vocazione professionale:

Ho avuto numerosi insegnanti nella mia vita, la maggior parte dei quali mi ha trasmesso conoscenze e nozioni utili per affrontare con profitto gli studi successivi; molti (anche se non moltissimi, a dire la verità) hanno saputo comunicarmi anche la loro passione: ricordo a questo proposito l'insegnante di Lettere del triennio del liceo, o il professore di Greco del ginnasio...

è sicuramente grazie a loro che si è accesa in me una scintilla di interesse [...]. Sono stati però pochi, davvero molto pochi, quei docenti che ho sentito vicini, complici del mio processo educativo, non solo trasmettitori per quanto appassionati di conoscenze, ma anche guide nel cammino dell'apprendimento e della vita. Pochi... ma è soprattutto grazie a loro, alla loro disponibilità all'ascolto, alla loro presenza non giudicante, se sono cresciuta con un atteggiamento positivo nei confronti della scuola (Alessandra).

– La scrittura della biografia scolastica, più mirata rispetto alla storia di vita, è una miniera d'oro per il futuro insegnante. Raccogliere pagelle e foto di scuola, scrivere di insegnanti amati e odiati, descrivere (recandosi *in loco*, se possibile) gli edifici, le aule, gli spazi esterni delle scuole frequentate, ricordare metodi di insegnamento, valutazione, interrogazione, studio... si scopre spesso che “lì c'è già tutto”, o molto in ogni caso. All'inizio del corso SILSIS chiedevo sempre chi avesse esperienza di scuola: la maggior parte rispondeva “no, al massimo qualche ora di tirocinio”. Poi chiedevo quante ore della loro vita avessero passato a scuola... è evidente che l'esperienza scolastica ci ha tutti, nel bene e nel male, formato (Formenti, Gamelli, 1998). Nel racconto dell'esperienza vissuta da studenti è possibile ritrovare le emozioni, gli apprendimenti, gli errori e le delusioni, interrogandosi sulle ragioni di un'esperienza negativa, di una relazione fallimentare con questo o quell'insegnante, di una crisi o perdita di motivazione, forse superata – e allora con quali strategie? A scuola si impara moltissimo, al di là dei contenuti disciplinari: è un mondo di relazioni, di oggetti, di rituali sociali, di tempi e ritmi di lavoro, che lascia dentro ciascuno di noi tracce indelebili. La scrittura aiuta allora a ritrovarle, a prendere le distanze chiudendo conti sospesi, a costruire nessi che fungono da temporanee spiegazioni.

In tutta la mia esperienza scolastica da studente (dalle elementari all'Università) ho imparato con i metodi tradizionali, basati quasi sempre su lezioni frontali e sull'utilizzo del libro di testo, solo all'Università con la proiezione di immagini. Lo studio si basava sulla memorizzazione, solo col tempo e con la maturità [...] ho appreso che potevo esplorare e vivere lo studio in un modo più appropriato (Leandro).

– Scrivere l'esperienza è poter apprendere da essa, facendola uscire dall'afasia, dalla banalizzazione, dalle cornici scontate. Significa innanzitutto riconoscere di avere esperienza delle cose, del mondo, e tradurla in sapere. Dare ordine e forma a eventi che sono per definizione complessi, sfuggenti; significa anche dover scegliere una “punteggiatura”,

cioè selezionare, creare sequenze d'azione, un prima e un dopo. Il tempo sociale si genera solo con la narrazione. Si scopre così che il vissuto è sempre eccedente rispetto a ciò che è narrato, e questo apre a infinite narrazioni possibili. Ma anche la narrazione è eccedente rispetto all'esperienza: c'è un di più, una creazione che nasce proprio dall'uso delle parole, quelle parole. La scrittura d'esperienza, dunque, è generativa. Crea una nuova attenzione per gli eventi e i cambiamenti.

– Gli eventi marcatori sono quei momenti di svolta, nella vita di una persona, che portano a scelte, cambiamenti radicali, apprendimenti trasformativi. Scriverne significa riscoprire la natura essenziale dell'apprendimento come evento proprio del vivere, molto prima che scolastico. Significa anche riconoscere il potere della scuola nel proporre esperienze che lasciano tracce, producono speranza, aprono possibilità. Non è raro che i futuri insegnanti riconoscano proprio in un evento scolastico quella spinta generativa che oggi fa loro desiderare la relazione educativa. Le tracce di vocazione professionale sono precoci: che il desiderio nasca dall'emulazione o dall'abuso educativo, risulta comunque importante riconoscerlo, de-costruirlo, prendere le distanze per arricchirlo di nuovi significati. Quanti insegnanti sadici si mascherano ancora oggi dietro l'affermazione “anche il prof. Taldeitali mi ha fatto del male, mi ha terrorizzato, ha minato la mia dignità, non ho mai capito niente della sua materia, ma io lo ringrazio ancora oggi per questo!”. E perpetuano l'errore.

– Le teorie incarnate sono contenute nell'azione, non le riconosciamo finché restano nell'inconscio cognitivo; finché funzionano tendiamo a non cambiarle, per economia. “Si fa così”: l'apprendere e l'insegnare sono spesso ridotti ad abitudini e consuetudini: ciò che ha funzionato una volta funzionerà ancora. Una disciplina è un “campo esecutivo” diventato sapere (De Mennato, 2003): solo quando possiamo (tornare a) osservare e descrivere le azioni e le operazioni che lo caratterizzano, a stupirci e incuriosirci per esse, scopriamo la loro natura di teorie incarnate. Scrivere di una pratica di insegnamento e/o di apprendimento è dunque prezioso: la mette a nudo, ne svela gli impliciti, mostra le pecche e i limiti. Se poi la stessa pratica viene raccontata da punti di vista diversi, allora c'è la moltiplicazione degli sguardi e delle storie, grazie alla quale la teoria viene sfidata.

Un'opera d'arte è lo specchio della società in cui è stata concepita e realizzata. Essa è costituita di Letteratura, Filosofia, Matematica, Musica, Storia, oltre ad essere un'opera materiale costituita da un corpo, una materia che

può essere una tela, un metallo, delle pietre oppure essere costituita da un gesto, un suono. Capire un'opera d'arte significa capire anche in che cosa consiste materialmente: ha una tecnica esecutiva, un supporto, dei pigmenti se si tratta di un'opera pittorica, quando è composta anche di Chimica. Ha anche una sua storia autonoma legata alle ragioni della committenza ed è legata ad un'altra storia: quella dell'artista. È come un intreccio di storie (Leandro, futuro insegnante di Storia dell'Arte).

– *La scrittura meta-cognitiva* presenta tre dimensioni: la prima (*dichiarativa*) consiste nell'enunciazione delle rappresentazioni (di sé come studente, dei compiti e materie studiate, dei saperi); la seconda (*procedurale*) consiste nelle azioni e procedure messe in atto nel lavoro, nello studio, nell'autovalutazione; e infine la terza, la più importante, ma quasi assente negli studi classici sulla meta-cognizione, è la *presa di coscienza*, che crea nessi tra le prime due (Formenti, 2007b). A che mi serve raccontare che studente sono se ciò non modifica o arricchisce il mio modo di studiare? La teoria di sé e la pratica nell'apprendere sono fortemente interconnesse. Scrivere un resoconto meta-cognitivo di ciò che si è fatto in una determinata occasione di apprendimento (un "compito cognitivo"; cfr. Formenti, 2007b) significa esercitare la riflessività sul funzionamento della propria mente (Demetrio, 1995). Per un futuro insegnante, significa sperimentare in prima persona una pratica che – si spera – vorrà incentivare nei propri allievi: saper riconoscere la propria mente al lavoro, ricostruirne le operazioni, significa poterla correggere, ma soprattutto scoprirsi pensanti.

– *La pratica del diario*: ogni studente tiene traccia, in un diario del corso, del flusso dei propri pensieri, delle idee, delle risonanze emotive, dei valori personali emergenti durante le esercitazioni e le discussioni in aula. Spesso il dibattito in aula si fa acceso, tra le proposte spiazzanti del corso e le visioni più tradizionali degli studenti. Il diario aiuta a riflettere sui propri presupposti.

Queste diverse consegne di scrittura sono sollecitate come operazioni individuali, ma condivise con gli altri: all'inizio di ogni lezione, ventitrenta minuti sono dedicati alla lettura/confronto in piccoli gruppi dei diari della lezione precedente. Ogni gruppo dovrà restituire anche, alla fine del corso, una rilettura complessiva della didattica sperimentata durante il corso stesso. Questo dispositivo di ricerca auto-referenziale mette gli studenti nella posizione di osservatori e valutatori del processo e della sua coerenza rispetto ai contenuti proposti.

In questo modo, si cerca di produrre un doppio livello di riflessività grazie alla scrittura:

1. il livello personale di apprendimento, che nasce come ri-equilibrazione delle strutture cognitive perturbate durante il corso, secondo il presupposto piagetiano di un apprendimento generato nell'azione e nell'esperienza del dis-equilibrio (Fabbri, Munari, 2005);
2. il livello collettivo della costruzione di senso condivisa nel creare "luoghi in comune" tra (futuri) insegnanti, che diventano struttura di sostegno (*scaffolding*) per le teorie nascenti.

Quindi la scrittura ha, in questo dispositivo, la doppia valenza di prodotto individuale e collettivo, di *medium* per l'apprendimento personale e di *medium* di relazioni sociali/culturali tra professionisti. Non è possibile in questa sede sviluppare una riflessione approfondita sul bisogno di costruire una cultura condivisa dell'insegnare e del lavorare insieme, nella scuola italiana, come suggerisce la riflessione di uno studente:

devo riconoscere che ho trovato molte difficoltà nel mettere in comune quelle piccole ma decisive scoperte [...] "l'autocoscienza richiede interazione", mentre è possibilissimo continuare rapporti e interazioni senza autocoscienza (e ne ho purtroppo molti esempi, in questi due anni di lavoro); occorre creare spazi sistematici e duraturi nel tempo, in cui sia possibile essere sostenuti da una compagnia al lavoro che giudichi e insieme sia capace di correzione. Il solipsismo a cui tende rovinosamente l'insegnante se non è riconvertito virtuosamente in collaborazione e confronto diventa un baluardo insormontabile di ansia e sofferenza: il rischio è di ritrovarsi tutto d'un tratto solo tra gli alunni e solo tra i colleghi! (Pietro).

5. Teorie dell'apprendimento

«Una teoria è un sistema coerente di concettualizzazioni, di strategie e di azioni, atto a fornire una spiegazione soddisfacente, sia dal punto di vista cognitivo che da quello morale, estetico e pratico, del mondo nel quale si vive e si opera» (Munari, 1993, p. 61). Questa definizione dell'epistemologia operativa ci dice che una teoria è soddisfacente sul piano non solo cognitivo, ma pratico, estetico, etico. Nel definire la propria teoria, gli studenti si definiscono come professionisti; non sono ancora insegnanti, ma hanno un immaginario molto vivo della futura professione, che fa leva anche su qualche esperienza lavorativa e sul tirocinio. Per loro, soffermarsi su questi aspetti è utile e motivante. Si riconoscono nella teoria che formulano.

Presento qui alcuni esempi di modi diversi di teorizzare l'apprendimento e di diventare "autori del proprio apprendere"; essi

mostrano come degli adulti e futuri professionisti possano costruire consapevolezza e assumere la responsabilità di definire un proprio concetto di apprendimento, offrendo buone ragioni, sia in forma di conoscenza argomentata e condivisa, sia in forma di rielaborazione riflessiva sulla propria esperienza. Questi testi sono una miniera inesauribile: contengono una molteplicità di idee e concetti, definizioni e metafore non solo dell'apprendere, ma del conoscere e del pensare.

5.1. Apprendimento come processo interattivo (Elena)

Il mio approccio con la scuola media è stato piuttosto “ingenuo” e forse superficiale. All’inizio ho affrontato l’impegno professionale con il solo bagaglio delle conoscenze relative alla disciplina che ho scelto di insegnare [matematica e scienze], senza possedere adeguate cognizioni sotto il profilo pedagogico. Ho affrontato i ragazzi portando con me ricordi e suggestioni del mio vissuto di studentessa [...] che hanno inciso sul mio stile di insegnamento sia in positivo sia in negativo. [...] Le emozioni che ho provato la prima volta che sono entrata in classe l’anno scorso erano smarrimento e incapacità di gestire la classe. Avevo di fronte una ventina di ragazzi; ai miei occhi, molto indisciplinati. Comprensibili, perciò, l’ansia e la preoccupazione con cui mi sono accostata a loro, nel timore di non riuscire a “controllare” la classe e, per questo motivo, di essere valutata negativamente dai colleghi. La mia reazione immediata è stata di chiusura in un atteggiamento sostanzialmente autoritario, che si è tradotto in attività non negoziate con la classe, nello svolgimento di lezioni esclusivamente frontali, nel controllo sistematico e rigoroso dell’esecuzione dei compiti assegnati e nell’applicazione immediata di provvedimenti in caso di trasgressione. Solo ora, riflettendo sul mio comportamento, comprendo di aver riproposto meccanicamente un modo di operare già sperimentato nelle vesti di studentessa, di aver riprodotto da insegnante una forma di relazione (o, meglio, di rifiuto della relazione) vissuta da allieva.

L’esperienza di un’emozione – smarrimento, incapacità – è la base su cui Elena costruisce la sua teoria di un apprendimento fondato sulla relazione, e trova poi le argomentazioni teoriche che la sostengono:

Bruner enuncia lucidamente un principio fondamentale del processo di apprendimento/insegnamento [...] «l’apprendimento è, fra l’altro, un processo interattivo in cui le persone imparano l’una dall’altra» (Bruner 2002, p. 42). Dunque non si dà apprendimento se non all’interno di una relazione educativa.

L'uso di teorie accreditate serve a Elena per dare solidità al suo pensiero, senza perdere mai il contatto con l'esperienza. La teoria formulata le permette di mantenere un elevato livello di autoconsapevolezza e di decisionalità:

La mia esperienza, per quanto limitata, conferma che il tentativo di rimuovere le contraddizioni e i sentimenti ambivalenti (solitudine e bisogno di conferme, desiderio di oggettività e attenzione all'unicità dell'alunno, aspettative e senso di inadeguatezza e frustrazione) che accompagnano l'insegnante nel suo ruolo, incide inevitabilmente sul suo personale "stile" educativo [...]. La nozione di scambio è insita nelle modalità relazionali che si stabiliscono tra insegnante e allievo. L'insegnante, infatti, investito del mandato istituzionale di far costruire all'allievo un certo sapere e i suoi modi d'uso, è spesso privo di un presupposto basilare per realizzare il suo compito, vale a dire la conoscenza di ciò che l'altro "sa" e soprattutto di "come" costruisce il suo sapere. Il docente perciò deve chiedere all'allievo di istruirlo sul suo sapere.

5.2. Apprendimento come azione creativa condivisa (Pina)

Mi presento, sono Pina, e ho un sogno da realizzare: essere una brava prof.

Con questa affermazione impegnativa Pina avvia un testo che esprime tutta la passione e la gioia che trova nell'insegnare e la gratitudine per un mondo – la Scuola – che la mette quotidianamente a contatto con "tanta creatività ed energia". L'unica nota d'ombra è la paura di fare danni.

Io e i 21 allievi della 1 E ci conoscevamo da settembre. Per tutti noi era "la prima volta che facevamo la prima media". In effetti io avevo qualche svantaggio in più: non entravo nel banco e dovevo sapere sempre tutto. [...] Ho progettato e svolto per loro un percorso didattico sulla luce. Beh! È stato proprio divertente. In classe ho fatto 16 ore, ma a casa, al supermercato, in auto, di notte, quante ore ho dedicato a quei marmocchi!

[...] Avrei voluto esordire così il primo giorno: "Ragazzi, voi mi conoscete da tre mesi, mi avete visto girare tra i vostri banchi, prendere appunti ecc. Oggi vi svelerò la vera ragione della mia presenza: sono l'inviata speciale di un'agenzia americana di reclutamento scienziati" [...]. Pochi giorni prima, però, ho cambiato idea: mi sono vergognata a recitare quel gioco davanti a Chiara, l'insegnante accogliente. Lei è una prof. seria.

Pina descrive in modo scrupoloso e competente il suo progetto didattico in termini di obiettivi, metodologia, materiali, tempi e modalità di

lavoro, valutazione... ma quello che colpisce di più è la sua voglia di fare, di sperimentare, di giocare nel senso più vero e serio del termine:

Siamo passati dunque al laboratorio destrutturato di interazione con la luce. Ho allestito tre tavoli del laboratorio con tutto il materiale comprato, costruito o reperito a casa mia e di amici. I ragazzi si sono distribuiti spontaneamente intorno agli stessi e hanno cominciato...

5.3. Vivere è conoscere (Riccardo)

[...] ho avuto tre incontri nella mia vita, molto diversi e tutti fondamentali per la mia educazione. Essi esprimono in qualche modo la pienezza del mio essere al mondo.

Il primo incontro raccontato da Riccardo è con un insegnante di Italiano alle superiori: indifferente, freddo, esigente, proponeva agli studenti un intenso lavoro sui testi originali:

Tutto veniva analizzato in profondità: temi, stile, relazioni e legami con altri autori, altre discipline (filosofia, arte, storia). In terza, letteratura italiana fu una materia davvero ostica per me, abituato a studiare su manuali nei quali tutta l'informazione necessaria era a portata di mano. In quarta, cominciai a cambiare qualcosa: provavo più interesse per gli autori, in modo totalmente inconsapevole avevo imparato un metodo [...]. In quinta, la svolta. Un giorno vedemmo "2001 odissea nello spazio". Il dibattito che seguì fu illuminante. Gli stessi strumenti critici che avevo appreso in letteratura potevano funzionare per altri contesti, per la vita stessa, nella ricerca di risposte ad antiche domande. [...] Se penso al mio professore oggi, non ne conservo alcuna memoria; ripeto, era distaccato, non c'era mai sul piano emotivo, non era accogliente [...]. Mi dispiace di non conoscere i suoi gusti – so solo che cosa non gli piaceva.

Gli altri due incontri che per Riccardo segnano una svolta sono con uno scrittore – Gavino Ledda, autore di *Padre padrone* – e con un cane, Taro.

Gavino mi ha insegnato che la conoscenza è vita e che nessun legame è più forte, spontaneo e naturale di quello tra il nostro sapere e le nostre radici, la nostra terra e il nostro stare nel mondo. All'inizio, la cultura per Gavino era un mezzo di emancipazione e liberazione da quel mondo piccolo e limitato; ma poi, studiando, cominciai a capire se stesso e il legame con quella terra che aveva lasciato: la cultura gli aveva permesso di leggersi [...]. Non è questa la metacognizione nel senso più alto?

[...]

Incontrai Taro nell'estate del 2000, vicino alla spiaggia. Un siberian husky ossuto, dal pelo ispido e indurito, malridotto per la fame e il caldo:

una vittima innocente delle vacanze estive [...] da lui ho imparato a vedere come non mai: quella capacità di darsi con tutto se stesso, con i sensi, con tutto il corpo, mi faceva capire quanto avessi bisogno di recuperare una forma di comunicazione con ciò che mi circondava, con la gente e con il mondo. La comunicazione [...] è la base del nostro conoscere: prima sentiamo, poi sappiamo; la mente deve essere riportata dentro il corpo. [...] Vagabondando nei boschi con Taro, riconquistai quel sentimento intimo delle cose che – grazie a Gavino – intuitivo, ma ancora non sentivo sulla mia pelle; e compresi che tutto questo non era in contrasto con la “cultura”, con quel sapere che avevo imparato dai libri, al contrario: l’uno nutriva l’altro. Scoprii la poesia della pipì sulle radici di un albero, il profumo dell’erba scaldata dal sole e lo stupore per lo scricchiolio, sotto i miei piedi, di rami e foglie cadute.

[...]

Ecco il senso di questo viaggio in tre tappe: l’approccio alla conoscenza critica attraverso la struttura istituzionale della scuola [...]; l’apertura di un nuovo orizzonte e della sua cornice intellettuale [...]; e infine la sintesi – la trasformazione del sapere in pratica di vita. [...] Vivere è conoscere.

Riccardo segue un procedimento quasi scientifico nel ricostruire analiticamente il suo viaggio di apprendimento e nel formulare poi una teoria soddisfacente, compreso il *core concept* finale che potrebbe essere una citazione di Maturana o Varela, maestri del costruttivismo e dell’epistemologia generativa.

5.4. Il desiderio di imparare (Silvia)

Apprendere è emozione, inquietudine, spiazzamento. L’avevo già capito intuitivamente da scolara; in effetti, ricordo alcuni dettagli apparentemente insignificanti e dimentico altri concetti nonostante li abbia dovuti studiare più volte. Ad esempio, la poesia “I pastori” di D’Annunzio è stampata nella mia memoria, sebbene l’abbia studiata alle elementari [...] mentre continuo a dimenticare certe regole grammaticali del greco o del latino, sebbene abbia una laurea in Lettere classiche!

È evidente che la regola del condizionale non mi comunica nulla, non mi parla, non mi dà emozioni; e forse non parlava né dava emozioni, allo stesso modo, a quelli che me la dovettero insegnare. Al contrario, l’atmosfera particolare nella quale ero immersa quando imparai quella poesia rivela come fosse del tutto naturale per me ritrovare indizi di quei versi nel mondo reale che mi circondava e che segnava la mia vita di allora (passavo la fine dell’estate a M., il paesino in cui era nata mia madre, adagiato sulle colline marchigiane), e l’eco gentile della voce di mia madre che accompagnava la mia [...] tutto ciò ha inciso indelebilmente quella poesia nella mia mente, insieme alla memoria di me in quel momento della mia esistenza, così perfettamente felice.

[...] durante una lezione ci è stato chiesto di scrivere – in una parola – che cosa è per noi la “conoscenza”: la prima parola che mi venne in mente fu *de-siderare*, *de-siderium* e la sua sorprendente etimologia². Nella mia vita, è sempre stato importante scrutare il cielo stellato, come un momento di dialogo interiore: di fronte alla grandezza dell’infinito, in solitudine, puoi provare rimpianto, impotenza, soffrire, sperare, essere sopraffatta da una gioia quasi irrazionale. [...] emozione, inquietudine e spiazzamento cognitivo sono aspetti inscindibili dell’apprendere: nessun concetto è interessante in sé; diventa interessante solo quando assume un significato e un valore speciale per chi apprende, quando genera sensazioni e riflessioni nuove, quando produce una lettura nuova, straordinaria, dell’ordinario.

Ma apprendere significa anche soffrire [...]. Negare queste difficoltà equivale a precludere la possibilità di apprendere; l’apprendimento accade solo quando il discente è consapevole delle proprie difficoltà e le affronta [...]. Riflettendo sulla mia esperienza, fino a oggi principalmente come studente, ho riconosciuto l’importanza, per me, di quei momenti in cui mi fu chiesto di essere attiva protagonista del mio apprendere, quando ero invitata a fare connessioni tra i nuovi apprendimenti e le conoscenze precedenti [...] quando mi è stato permesso di mettere in gioco la mia creatività.

6. Continuare a scrivere

Tutti i frammenti presentati sono ricavati dalle scritture finali, le “composizioni”, che gli studenti hanno presentato per l’esame. Ma il percorso per arrivare a queste composizioni è stato complesso: scritture individuali, in aula e fuori dall’aula, su consegne precise e libere, scritture diaristiche, in presa diretta, oppure più riflessive e metacognitive. Regolarmente, le scritture venivano condivise (senza forzature, né obblighi), in piccolo gruppo e talvolta nell’aula più grande. La riflessione sul contenuto, sullo stile, sugli attanti, sulle punteggiature semantiche ha sempre accompagnato una riflessione più ampia, sul senso delle storie raccolte. Ma la scrittura finale, che compone i diversi passaggi e li mette a fuoco in una cornice riflessiva e in una sintesi provvisoria – la mia teoria dell’apprendimento – è un prodotto squisitamente individuale, frutto di creatività e di mediazione (con i testi, con le richieste della docente), proiettato sul futuro.

Nei testi realizzati, di cui abbiamo visto solo qualche esempio (su un campione di più di mille elaborati), l’apprendimento è sempre connesso in modo forte, significativo, con la vita, con l’esperienza. La scrittura

² *Desiderare*, in latino, significa letteralmente “distogliere lo sguardo dalle stelle”, e quindi sentire l’attrazione di quell’oggetto reale che ci ha portato a interrogarle.

ha il potere di comporli, nello stesso testo, con le teorie e i concetti della psicologia e della pedagogia: il costruttivismo, la metacognizione, il *lifelong learning*, l'*empowerment*... Concetti che vengono incarnati se l'autore riesce a portare se stesso, la propria vita, dentro lo scritto, mettendosi proprio al centro di esso. Se scrive in prima persona.

Queste scritture realizzano dunque, contemporaneamente, diversi obiettivi:

1. esplorano e mettono in luce i significati personali connessi al concetto di apprendimento e ad altri concetti pedagogici;
2. sviluppano il pensiero narrativo come *medium* che connette la teoria e l'esperienza e definisce l'identità personale e professionale;
3. danno legittimità e valore al sapere personale e al discorso "in prima persona", generando un atteggiamento riflessivo e responsabile;
4. valorizzano il pensiero metaforico e la compresenza di diversi codici linguistici, la creatività, la libertà espressiva.

Attenzione: non si tratta di testi liberi o spontanei; sono composti all'interno di vincoli espliciti, visto che dovranno essere valutati (si tratta di temi d'esame; cfr. Formenti, 2007a). Ciò pone degli interrogativi circa la validità delle affermazioni in essi contenute e le conclusioni che se ne possono trarre. Nondimeno, questi studenti formulano esplicite teorie dell'apprendimento, espresse in forme di scrittura personali, curate, spesso accompagnate da *incipit* poetici o letterari e immagini d'arte. Il "compito cognitivo" che è stato loro assegnato implica la pratica della memoria autobiografica e della riflessività, l'ascolto di sé e degli altri nel gruppo, l'apertura mentale necessaria a favorire la disponibilità a cambiare le proprie azioni e teorie.

Certo può apparire una sfida eccessiva o illusoria, se seguiamo le parole di Dora:

Pensando a questo percorso mi sono chiesta se questo modo di concepire il ruolo dell'insegnante non sia troppo illusorio, un pensare troppo in grande. Questo perché, parlando a scuola con i miei colleghi, poco più grandi di me, il più delle volte mi sento ripetere: "Tutto non si può fare, con tanti studenti non puoi pensare di conoscerli o peggio aiutarli tutti... poi alcuni sono irrecuperabili!" (Dora).

Oggi questo corso di formazione non esiste più, non sappiamo ancora che cosa ci riserva il futuro. La formazione degli insegnanti è un capitolo importante per la strategia di un paese. Scriverne è ciò che posso fare. Nell'accingermi a chiudere questo testo, non posso fare a meno di notare la ricorsività dell'azione da me compiuta, usando ancora una volta la scrittura non solo

per pensare, ma per comunicare ad altri la mia esperienza e per comporla in una forma che – spero – abbia senso. Finché il sapere dell'esperienza non prende una qualche forma, per quanto provvisoria e insoddisfacente, non sarà riconoscibile come tale, né sarà possibile metterlo in discussione, confutarlo, superarlo, trasformarlo. È questo che siamo chiamati a fare, nel generare per noi e per gli altri tutti gli apprendimenti possibili.

Riferimenti bibliografici

- Alberti S. (2009), *Pratiche filosofiche a scuola*, IPOC Press, Milano.
- Alheit P. et al. (2000), *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, Second European Conference on Lifelong Learning, Bremen, 25-27 February 1999, Roskilde University, Bremen-Leeds.
- Bateson M. C. (2004), *Willing to Learn: Passages of Personal Discovery*, Steerforth Press, Hanover (NH).
- Dallari M. (2000), *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Guerini e Associati, Milano.
- De Mennato P. (2003), *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Guerini, Milano.
- Demetrio D. (1995), *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, FrancoAngeli, Milano.
- Id. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Id. (2003), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari.
- Fabbri D., Munari A. (2005), *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Guerini, Milano.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008), *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Formenti L. (1998), *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini e Associati, Milano.
- Ead. (2006), *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*, UNICOPLI, Milano.
- Ead. (2007a), *La scrittura come medium cognitivo. Riflessioni intorno all'elaborato d'esame*, in D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, UNICOPLI, Milano, pp. 237-47.
- Ead. (2007b), *La metacognizione e la facilitazione cognitiva*, in O. Scandella (a cura di), *Interpretare la tutorship*, FrancoAngeli, Milano, pp. 159-71.
- Ead. (a cura di) (2009), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Trento.
- Formenti L., Gamelli I. (1998), *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Josso M. C. (2000), *La formation au coeur des récits de vie. Expériences et savoirs universitaires*, L'Harmattan, Paris.

- Laneve C. (a cura di) (1997), *Theuth e il papiro. Percorsi di didattica della scrittura*, LED, Milano.
- Id. (2009), *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Trento.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- Id. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano.
- Munari A. (1993), *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Olson D. R. (1979), *Linguaggi, media e processi educativi*, Loescher, Torino.