



Movimento di Cooperazione Educativa

*Narrare la scuola*

# Narrare la scuola

*Insegnanti riflessivi e documentazione didattica*

A cura di *Senofonte Nicolli*

Postfazione di *Dimitris Argiropoulos*

Contributi di

*Giulia Birolo*

*Annalisa Busato*

*Tiziano Battaglia*

*Marina Camerini*

*Giancarlo Cavinato*

*Lucia Mazzella*

*Patrizia Scotto Lachianca*

*Maria Giovanna Lazzarin*

*Senofonte Nicolli*

*Federica Pellizzaro*

*Paola Tonelli*

*Valerio Vivian*

Asterios Editore

Trieste, 2018

Collana MCE, Movimento di Cooperazione Educativa  
*Sede nazionale:* via dei Sabelli, 119 – 00185 Roma – tel. 06 4457228  
posta: mceroma@tin.it, www.mce-fimem.it

*Redazione:* via G. Ciardi, 41 – 30174 Venezia-Mestre – tel. 041 952362  
posta: redazione.collanemce@gmail.com

*Direzione di collana*  
Dimitris Argiropoulos  
Giuliana Manfredi

*Comitato di redazione*  
Annalisa Busato, Giancarlo Cavinato, Annalisa Di Credico, Marta Fontana, Leonardo Leonetti, Giuliana Manfredi, Senofonte Nicolli, Maria Grazia Paolini, Patrizia Scotto Lachianca, Nerina Vretenar.

*Comitato scientifico*  
Dimitris Argiropoulos, Università di Parma  
Massimo Baldacci, Università di Urbino  
Fabio Bocci, Università di Roma TRE  
Domenico Canciani, MCE pedagista  
Giuliano Franceschini, Università di Firenze  
Antonella Galanti, Università di Pisa  
Franco Lorenzoni, coordinatore Casa Laboratorio di Cenci, Amelia (Terni)  
Elena Luciano, Università di Parma  
Paolo Mottana, Università di Milano Bicocca  
Elisabetta Nigris, Università di Milano Bicocca

*In copertina*  
*English numbers*, opera grafica di Pietro Mussini, 1990.

---

Prima edizione nella collana MCE, Giugno 2018  
© MCE, Movimento di Cooperazione Educativa  
© Asterios Abiblio Editore  
posta: asterios.editore@asterios.it, www.asterios.it  
I diritti di memorizzazione elettronica,  
di riproduzione e di adattamento totale o parziale  
con qualsiasi mezzo sono riservati.

ISBN: 978-88-9313-100-1

# Indice

## PARTE PRIMA

### ALCUNI SFONDI DI RIFERIMENTO

Documentare la scuola. Pensieri guida, 11  
di *Senofonte Nicolli*

Insegnanti riflessivi e documentazione: il diario di bordo, 35  
di *Federica Pellizzaro*

La documentazione fra progettazione e valutazione per competenze, 47  
di *Lucia Mazzella*

L'avventura documentaria, 69  
di *Giancarlo Cavinato*

## PARTE SECONDA

### BUONE PRATICHE DI DOCUMENTAZIONE

L'ascolto degli occhi.  
Per entrare nel paese delle meraviglie, 77  
di *Paola Tonelli*

Argomentando: idee per con-vincere.  
Documentazione come specchio, 91  
di *Giulia Birolo*

Bambini e giochi nel tempo: restituire la memoria di un percorso, 107  
di *Marina Camerini*

Al mercato delle conoscenze.  
Dare visibilità ai saperi dei bambini, 123  
di *Patrizia Scotto Lachianca, Giancarlo Cavinato, Annalisa Busato*

Inciampi ed emozioni dell'apprendere.  
Quando può essere utile fermarsi e documentare, 141  
di *Maria Giovanna Lazzarin*

Documentazione didattica e social media.  
Buone pratiche reali e virtuali, 151  
di *Tiziano Battaglia*

*La création du monde* e altre storie.  
Ovvero finché non ci si ferma a riflettere  
non si capisce fino in fondo cosa si è fatto, 163  
di *Valerio Vivian*

Postfazione, 177  
di *Dimitris Argiropoulos*

Gli autori, 183

PARTE PRIMA

ALCUNI SFONDI DI RIFERIMENTO

## Documentare la scuola. Pensieri guida

di *Senofonte Nicolli*

### Quella volta che ho visto il mio insegnante fare documentazione

Nel primo incontro di un seminario sulla documentazione didattica, a un gruppo di studenti tirocinanti dell'ultimo anno di Scienze della Formazione Primaria che avrebbero dovuto condurre il loro primo intervento in classe e poi documentarlo in una relazione finale da presentare all'esame di laurea, chiesi di iniziare recuperando, in forma scritta, un'esperienza personale. Lo spunto narrativo era: «Quella volta che ho visto il mio insegnante fare documentazione».

La proposta muoveva dall'idea che iniziando, non con una riflessione teorica sulla documentazione ma con il raccontare di sé, si sarebbe potuto avviare meglio un processo di consapevolezza e di costruzione di senso su questa pratica.

La struttura narrativa di una "storia" contiene, infatti, qualcosa che induce alla domanda e proprio per questo è particolarmente adatta ai contesti di apprendimento. Le narrazioni invitano a chiedersi il perché, non lasciando indifferenti rispetto al tema posto. Ma la ricostruzione di frammenti di vita particolari e definiti esercita anche all'attenzione dello sguardo, a una ricostruzione più ampia dell'esperienza.

La scrittura di sé presenta un'altra caratteristica: mette in relazione inevitabilmente il passato con il presente: l'emozione del ricordo rivissuto nel presente definisce l'inizio di un possibile futuro. Come dice Duccio Demetrio (Demetrio, 1996), questo modo di riflettere sollecita una maturazione interiore, la disponibilità a mettersi in gioco, a essere visti anche dagli altri. Nell'oralità non riusciamo ad ascoltarci e, quindi, ad analizzarci; mentre scrivere di sé induce a un'attività di controllo di quanto abbiamo narrato.

Cominciare dalla propria storia, da un racconto scritto e poi condiviso: credo possa essere questo un buon modo per iniziare a pensare il tema della documentazione.

*Una stretta al cuore*

*Il mio ricordo di documentazione a scuola mi riporta indietro nel tempo a quando, bimbetta di cinque anni, mi trovavo nell'aula della scuola materna del mio paese con i bambini della mia stessa età. Era mattina, quasi mezzogiorno e fino ad allora avevo lavorato a un disegno che mi ritraeva insieme a mio padre; appena ultimata la mia "fatica" mi sono diretta al tavolo della*

*maestra con il disegno in mano. La maestra teneva tutti i disegni appesi in classe o in una cartellina personale. A distanza di anni li ho ritrovati: ho provato una stretta al cuore. I. T.*

#### *Riconoscersi*

*Verso la fine della lezione di scienze in una classe seconda l'insegnante ha posto una domanda ai bambini: perché le foglie cadono in autunno? Le risposte che davano i bambini venivano scritte accuratamente in un foglio. La lezione successiva, l'insegnante ha riletto attentamente le risposte e sulla base di quest'ultime ha impostato la lezione. Era bello vedere i bambini che si riconoscevano in quanto la docente stava spiegando e sentirli dire: "Ma questo l'ho detto io", "Ma allora la maestra copia le nostre idee". M. D.*

#### *Mi domando*

*La documentazione che si faceva nella mia scuola dell'infanzia consisteva nella raccolta dei lavoretti, dei disegni, delle schede in grandi e colorati fascicoli che portavano il nome dei bambini. Mi domando oggi se sia questa la documentazione che l'insegnante deve realizzare. S. G.*

#### *Il quaderno dei resti*

*Nella scuola dell'infanzia dove svolgo il mio tirocinio c'è una bambina un po' speciale: a causa di una paralisi cerebrale non riesce a parlare e può comunicare, a fatica, solo tramite gesti e un particolare metodo di comunicazione visiva. Quando l'ho conosciuta mi sono domandata come avrebbe potuto restare qualcosa nei suoi pensieri, nei suoi ricordi senza poterli esplicitare con nessuno; e soprattutto come avrebbero fatto i suoi genitori a sapere tutto ciò che lei viveva a scuola.*

*Solo dopo qualche giornata a scuola sono riuscita a darmi una risposta, collegando la situazione particolare di questa alunna a quello che osservavo all'interno della sezione: cartelloni di foto appesi alle pareti e una macchina fotografica sempre pronta sul tavolo. Utilizzando poi il "Quaderno dei resti" la maestra raccoglieva tutto ciò che riguardava questa bambina: le foto più significative di ogni giornata ma anche semplici e "banali" ricordi, come una carta di un cioccolatino mangiato con gli amichetti. L. C.*

#### *Un tentativo andato male*

*Come ho visto fare documentazione nella scuola? Mah... Probabilmente credo di non aver mai visto un insegnante fare davvero documentazione.*

*Ricordo però un tentativo da parte del mio professore di educazione artistica delle medie. All'inizio della classe prima ci aveva fatto acquistare una cartellina di cartoncino colorato nella quale avremmo dovuto inserire i nostri disegni. L'idea era buona, peccato che dentro alla cartellina non ci stessero le statuine in gesso che avevamo creato e che stavano invece ammucchiate nell'armadio della classe! Questa cartellina mi sembrava solo un modo per tenere un po' di ordine nella classe. Dimenticata nell'armadio del laboratorio di Arte, la cartellina alla fine dell'anno era sparita. C. L.*



*Quella cartellina arancione*

*Ricordo con chiarezza, quasi fosse ieri, con quanto impegno al termine di ogni settimana scolastica la mia maestra della scuola materna e, in seguito, l'insegnante di italiano della scuola elementare inserissero all'interno di una cartellina di cartoncino colorato ogni mio prodotto (disegni, racconti, temi, schemi, mappe). Con curiosità aprivo la mia cartellina arancione e facendomi coraggio chiedevo alla maestra il motivo di quella scelta. Spesso lei mi rispondeva: "Ho scelto questi tuoi prodotti perché hai fatto progressi importanti, hai raggiunto nuovi obiettivi; insomma, Michela, vedi come sei cresciuta!". Ma io non capivo. M. B.*

*Tanti modi*

*Nella scuola in cui svolgo tirocinio ho osservato la mia mentore svolgere attività di documentazione quando compila il registro di classe, scrivendo le varie attività effettuate durante la giornata. La maestra raccoglie anche i vari materiali che i bambini producono in contenitori ad anelli, collocati su un banco in fondo all'aula; si tratta, per la maggior parte, di prove di verifica sistemate in ordine cronologico a disposizione dei bambini per riguardare le loro attività e dei genitori per avere una testimonianza del lavoro dei loro figli. A. S.*

*È così che si fa?*

*Durante gli anni della scuola superiore ogni studente aveva una propria cartella, una per ogni materia. Tutte le cartelle erano conservate dalla scuola e in esse venivano raccolti i lavori fatti durante l'anno e durante tutta la carriera scolastica. Gli insegnanti ci dicevano che in quel modo era possibile visionare gli elaborati svolti e avere una visione globale del percorso degli studenti. A sua volta lo studente poteva rivedere i materiali contenuti nella cartella, fotocopiarli e analizzarli per riconoscere difficoltà e punti di forza.*

*Oggi mi domando: questo tipo di documentazione è una pratica utile e la semplice raccolta di tutti gli elaborati consente una visione globale dell'alunno? Consente davvero all'insegnante un'analisi del proprio lavoro, una riflessione sulle attività svolte e sui miglioramenti da apportare? C. M.*

## Con che cosa fa rima documentazione?

Possiamo riconoscerlo: la parola "documentazione" non ha un suono musicale. Può essere vissuta come una parola cupa e un po' indigesta che rimanda ad un'area semantica nella quale sono presenti altre parole "pesanti"; fa rima, ad esempio, con "archiviazione" o "catalogazione". Sembra quasi che questa affinità con parole "moleste" spinga a volte gli insegnanti ad un atteggiamento sospettoso o di disinteresse (Morani, 2011).

Ma documentazione potrebbe fare rima anche con «rappresentazione delle conoscenze» (Biondi, 2015), di un modo efficace di insegnare e di apprendere. Potremmo

anche pensarla come una pratica che sostiene la memoria e facilita il riconoscimento di percorsi formativi significativi, la ricerca e l'autovalutazione, la condivisione di idee e di metodi; come un momento della didattica che permette trasferibilità e riprogettazione.

Documentare, significa allora esporre in mostra dei prodotti o, meglio, ricostruire processi di apprendimento entrando nei vissuti dei protagonisti per interpretare le loro motivazioni, i pensieri, i cambiamenti, gli interrogativi?

Umberto Eco (Eco, 2000) ha scritto che ci sono due modi per passeggiare in un bosco. Nel primo modo ci si muove per tentare una o molte strade per uscirne. Nel secondo modo ci si muove per capire come sia fatto il bosco e perché certi sentieri siano accessibili e altri no. E così, rifacendosi a questa metafora, Claudia Covri (Covri, 2001) ci dice che se si documenta un prodotto, ciò che conta è il risultato finale e tutto il percorso fatto nel bosco prende senso solo in relazione alla prestazione finale, alla meta più o meno raggiunta; se si documenta un processo diviene determinante, invece, il modo di esplorare, di conoscere e di orientarsi non solo in quel bosco, ma in tutti i boschi.

Documentare è, dunque, il primo passo per non rischiare di perdersi all'interno del bosco-scuola.

## Dimmi come documenti e ti dirò che insegnante sei

Il valore della documentazione ha diversi aspetti: rappresenta un'esigenza intrinseca del lavoro dell'insegnante, è strumento di produzione e di verifica, è organizzatore di parti di un processo di apprendimento che altrimenti resterebbero frammentati, è strumento che facilita le relazioni e accresce le conoscenze.

La documentazione didattica costituisce, quindi, un elemento qualificante la professionalità di un insegnante per l'importanza che assume nel mostrare i protagonisti, la natura dei problemi, i processi attivati e la qualità dei risultati raggiunti.

Attraverso la ricostruzione di eventi considerati significativi e di scelte che si è cercato di mettere sotto controllo può essere raccontata la storia formativa fatta con gli alunni, i loro "passi", i livelli di sviluppo, le progressioni e le regressioni, le adesioni entusiaste e le resistenze, le totali adesioni e anche i tentativi faticosi. Così che i diversi protagonisti possano alla fine rivedersi, riconoscersi, interrogarsi e aprirsi al confronto.

Accade a volte nella scuola che alcune esperienze, risultate particolarmente significative, corrano il rischio di essere presto dimenticate e di andare "perdute" se non vengono in qualche modo "fissate". Altre volte l'insegnante può avere la sensazione di non avere ben chiaro ciò che è successo in classe con i suoi alunni. A volte viene forse sopravvalutata l'azione formativa; più frequentemente credo si corra il rischio di sottovalutarla. In ogni caso, la documentazione può rivelarsi uno strumento indispensabile e prezioso per definire la qualità dei processi di conoscenza attivati. A condizione di mantenere traccia degli eventi formativi e, nello stesso tempo, di sviluppare un'idea di documentazione come "cultura" e come "pratica" che consenta di razionalizzare il processo di elaborazione dei materiali raccolti e di capitalizzare la cultura pedagogica elaborata.

## Documentare è...

Se andiamo a rileggere le *Indicazioni Nazionali*, l'elenco dei verbi che il legislatore utilizza riferendosi alla pratica documentativa risulta rivelatore: *rievocare, riesaminare, analizzare, ricostruire, socializzare*.

Anche quando, con un gruppo di studenti laureandi in Scienze della Formazione Primaria, abbiamo cercato di fare sintesi sul significato di documentazione, ne è uscito un elenco (uno dei possibili elenchi) di parole-chiave particolarmente significativo:

*raccogliere, dimostrare, conoscere approfonditamente, organizzare materiale significativo, fissare punti chiave, avere più idee, rendere visibile, potenziare la conoscenza, apprendere, rendere esplicito, filtrare, svincolarsi dalle idee fisse, ripercorrere un percorso, valutare e auto valutarsi, creare collegamenti, registrare buone pratiche, esplicitare un modo di fare scuola, condividere pensieri e conoscenze, leggere i perché, rendersi consapevoli.*

Nell'affrontare le tante questioni che la pratica documentativa pone, si tratta di prendere progressivamente consapevolezza delle potenzialità in essa contenute per sviluppare una competenza riflessiva in termini di esplorazione, elaborazioni, soluzioni, formulazione di idee e teorie, ricerca di chiavi interpretative di un'esperienza didattica.

Documentare si può rivelare allora per un insegnante un'opportunità straordinaria per rendersi consapevole delle proprie conquiste, per cogliere i passaggi (gli snodi) significativi di un percorso, per vedere valorizzato il proprio lavoro, per rendere visibili i diversi modi soggettivi di costruire conoscenza, per verificare l'efficacia di un modo di lavorare. E per costruire (anche in forma partecipata) un proprio portfolio: una biografia dinamica delle competenze professionali via via acquisite.

Quando un insegnante si consente di dare forma (scritta, ma non solo) alla propria esperienza didattica, si trova inevitabilmente anche a rendersi conto che sta scegliendo di mettersi in gioco fino in fondo per individuare gli elementi di coerenza della propria azione; e che cercare di mettere a fuoco una situazione formativa servirà a renderla visibile prima di tutto a se stesso, consentendosi di avere uno "sguardo nuovo" su quello che, insieme ai suoi alunni, sta facendo.

Nella sua ricerca di visibilità, l'attività di documentazione può diventare luogo di elaborazione culturale e stimolare l'ingresso in una dimensione che dia conto delle domande, dei processi e degli apprendimenti che le esperienze fatte hanno attivato. La documentazione, sorprendentemente, può rivelarsi capace di offrire ogni volta la possibilità di predisporre continuamente alla progettazione di sempre nuovi contesti di apprendimento e, quindi, di potere essere futuro.

Documentare significa, alla fine, cercare risposte alle domande di fondo su cosa significhi insegnare e apprendere, ponendo l'enfasi sulla dimensione dell'apprendere, oltre quella di insegnare. Perché ogni documentazione contiene un'idea del ruolo dell'insegnante e del suo rapporto con gli alunni e con le teorie che quotidianamente sviluppano su se stessi e sul mondo. Questa idea pone perciò sempre al centro, consapevolmente o inconsapevolmente, il binomio apprendimento-insegnamento.

## Quel circolo virtuoso: progettare, osservare, documentare, interpretare, progettare di nuovo

Potremmo dire che il lavoro dell'insegnante è fatto di quattro azioni: osservazione, documentazione, interpretazione, progettazione. Queste quattro azioni vanno pensate insieme e interdipendenti.

Se condividiamo l'idea che la conoscenza non si sviluppa proponendo percorsi conoscitivi prefissati ma attivando esperienze di apprendimento basate su percorsi dinamici di scoperta e interrogazione, la *progettazione* ha a che fare piuttosto con l'alimentare negli alunni una tensione alla ricerca che faciliti il loro incontro con il mondo e li aiuti a trovare forme per la sua rappresentazione. In tal senso potremmo immaginare la progettazione soprattutto come predisposizione attenta di contesti formativi fortemente motivanti. Si tratta di pensare la scuola come laboratorio dove, insieme, si costruisce cultura e la ricerca rappresenta un atteggiamento permanente dell'educazione.

L'*osservazione*, fatta con l'utilizzo di tecniche diverse, è invece fondamentale per la raccolta dei percorsi di pensiero e di azione degli alunni e richiede l'annotazione dei processi di apprendimento per coglierne i passaggi significativi e, quindi, la riorganizzazione del materiale raccolto per renderlo comunicabile e consentire un dialogo da diversi punti di vista.

Gli alunni, mentre agiscono, pensano e mentre pensano, agiscono. L'osservazione consente di ri-conoscere i bambini e di progredire con essi, di "raccontarli" andando oltre la "cronaca", per interpretarli e immaginare i possibili "rilanci". Disegni, foto, costruzioni, oggetti, testi esposti dentro e fuori l'aula potranno mostrare la loro unità progettuale, la ricca rete di collegamenti, il filo conduttore e gli intenti di tutti i bambini.

La *documentazione*, come risultato di un'intenzionale attività di osservazione, ci offre la possibilità di ri-leggere un percorso, di riconoscere sguardi e possibilità diverse, di confermare le ipotesi di partenza o di attivare nuove piste. Solo un insegnante che prima ancora di iniziare sa già come i bambini dovranno lavorare e a quale risultato giungere, non riterrà necessario documentare.

Dall'attività di osservazione e documentazione l'insegnante può provare a cogliere anche quello che non è pronto a vedere, o ad andare oltre quello che si era preparato a vedere: questa è l'*interpretazione*. Più siamo pronti a vedere delle cose inaspettate, più noi riusciamo a coglierle. Se un bambino fa una cosa a cui non si era proprio pensato, lì c'è il nuovo, lì un aspetto particolare di quel bambino che l'insegnante ha l'opportunità di vedere. Interpretare implica, dunque, la scelta di cosa trattenere di ciò che accade in un determinato contesto formativo.

Le documentazioni che l'insegnante sceglie di raccogliere si offriranno come base per interpretazioni e confronti e per costruire nuove ipotesi di *progettazione* capaci di rafforzare contesti educativi nei quali le strategie dei bambini possano continuare sperimentarsi ed evolvere.

La documentazione richiede, però, l'utilizzo da parte dell'insegnante di chiavi interpretative (sfondi teorici) e di focus osservativi per riuscire a cogliere, attraverso l'analisi dei prodotti, l'identità dell'alunno e del gruppo, la macro-progettazione (il progetto), la micro-progettazione (il singolo processo), il raggiungimento delle competenze e i diversi modi personali attivati per raggiungerle.

Così, ad esempio, il disegno di un albero portato a casa da una bambina diventa patrimonio personale di quella bambina e della sua famiglia ed esce dalla memoria della scuola. Se, invece, lo stesso disegno viene accostato ad altri disegni di alberi, supportato da alcuni pensieri raccolti nel corso dell'attività e da un titolo che attribuisca il significato complessivo di quell'esperienza di espressione grafica e, infine, esposto su una parete della scuola, entra a far parte del patrimonio di tutti i bambini che a quel progetto hanno partecipato. In questo modo viene costruita una cornice di senso e uno sfondo che ne arricchiranno la percezione; diversi saranno certamente gli occhi con i quali guarderanno lo stesso disegno quella bambina, i suoi genitori, gli altri bambini, gli insegnanti della scuola.

La documentazione si rivela così oggetto sociale ma anche strumento di valutazione e autovalutazione: permette di dare valore all'esperienza e, attraverso il confronto, di arricchirsi e svilupparsi ulteriormente.

## Assumere la responsabilità della scelta

Quando durante l'attività didattica si prendono appunti, si scattano fotografie o si registra una conversazione, si selezionano elementi e aspetti ai quali si ritiene di dovere dare più importanza; si compie perciò una scelta attraverso un atto valutativo di cui l'insegnante si assume la responsabilità. Perché tutto il processo di documentazione nasce da ciò che l'insegnante ritiene stia avvenendo di significativo con i suoi alunni e il risultato finale rappresenterà la fotografia dei processi ai quali ha dato valore e che ha deciso di comunicare.

In sintesi, si tratta di rispondere ad alcune domande.

- Quali *condizioni* per la documentazione? La predisposizione di un ambiente di apprendimento intenzionale, la gestione competente delle dinamiche relazionali, lo sviluppo di un clima positivo e della cultura del gruppo, la scelta del contesto di analisi.
- *Chi* documenta? L'insegnante singolo o il team, gli alunni.
- *Cosa* si documenta? Un processo, una storia di apprendimenti, la vita a scuola.
- *Quando* si documenta? Prima, durante, alla fine di un'esperienza.
- *Per chi* si documenta? Per se stessi, i colleghi, l'istituzione, la comunità. La documentazione prodotta nella scuola serve molto anche ai bambini: nel sentirsi protagonisti della documentazione che li riguarda, essi hanno la possibilità di riconoscere se stessi, di rivedersi e reinterpretarsi singolarmente e in gruppo. Ad essi viene offerta l'opportunità di incontrare ciò che hanno agito e il senso che l'insegnante ha ricavato dal loro agire. Si documenta anche per condividere un percorso formativo con i genitori ed esplicitare le intenzionalità educative della scuola.
- *Come* si documenta? Su supporto cartaceo e digitale, con fotografie, video, registrazioni audio e produzioni multimediali, utilizzando i social media, con pannelli a parete dentro e fuori l'aula, con produzioni materiali, attraverso pubblicazioni scritte, utilizzando gli strumenti del web 2.0.

Attraverso una documentazione “a parete”, ad esempio, (magari integrata da pubblicazioni scritte dove i percorsi di lavoro possono essere narrati in modo più approfondito) nella scuola si potrebbe vedere scorrere una specie di film sui processi di apprendimento attivati dai bambini, quasi una specie di “seconda pelle interattiva”.

Anche l'introduzione, ormai molto diffusa, della macchina fotografica digitale nella pratica didattica può agevolare e alimentare questa attività di ricerca di visibilità di processi di conoscenza. Le competenze digitali, oggi ormai generalizzate, rendono gli insegnanti più autonomi, con la possibilità di costruire piccole regie, realizzate con linguaggio “Power Point” (o programmi simili) dove intrecciare testi e immagini fotografiche insieme ad eventuali parti video e sonoro.

Possiamo pensare a una documentazione “denotativa” che descriva un percorso; ma anche a una documentazione “connotativa” intesa come riflessione su un percorso didattico per capire cosa hanno fatto i bambini in termini di esplorazione, elaborazioni, soluzioni, formulazione di idee e teorie, apprendimenti.

## Restituire il senso di esperienze memorabili

Possiamo riconoscere la complessità dei processi di apprendimento: ma la pratica della documentazione può contribuire alla loro comprensione. Sono preziosi, perciò, i frammenti dei discorsi, degli elaborati, dei gesti dei bambini, delle intelligenze e sensibilità che l'insegnante riesce a cogliere; essi offrono l'opportunità unica di rendersi consapevoli delle singolarità individuali e di gruppo e, nello stesso tempo, aiutano a fare evolvere il lavoro di insegnante.

Qualunque sia il linguaggio (scritto, visivo, audiovisivo, multimediale, grafico) utilizzato per raccontare un'esperienza, comporre dei “testi” di documentazione significa, dunque, soprattutto *pensare e far pensare*. Possiamo raccontare con le immagini, con le parole, con i suoni, con degli oggetti; in ogni caso, quando documentiamo saremo condizionati a riflettere sull'esperienza, ripercorrendola dal primo momento di progettazione fino ai suoi esiti.

Nell'attività di documentazione si esplicita il desiderio di costruire un materiale capace di restituire ai protagonisti del processo educativo il senso di un'esperienza “memorabile”, facendo convivere la dimensione biografica dei bambini e bambine e quella autobiografica dell'insegnante. Vengono così messe insieme le due anime della documentazione educativa e didattica: *memoria e divulgazione, narrazione biografica e riflessione* sui processi che hanno determinato l'esperienza.

Loris Malaguzzi, il pedagogista fondatore delle scuole comunali d'infanzia di Reggio Emilia, diceva che l'insegnante deve essere come un archeologo: raccoglie dati e li mette in relazione per renderli vivi. Essere insegnante-archeologo potrebbe allora volere dire provare a pensare alla storia di un evento formativo e di una relazione e immaginare come potrebbero evolvere e trasformarsi.

Rafforzando la riflessione sui processi d'apprendimento, anche l'insegnante si legittima protagonista di una straordinaria attività di ricerca.

## Per una pedagogia dell'ascolto

I bambini, quando si trovano coinvolti in un contesto formativo fortemente motivante, mettono a disposizione dell'insegnante una grande quantità di materiale che può sorprendere per l'acutezza mostrata nell'affrontare situazioni diverse, per gli imprevisti e spesso inimmaginabili quesiti posti, e le altrettante imprevedute soluzioni trovate per superare gli ostacoli. Questo materiale, per essere compreso, chiede di essere selezionato, analizzato, interpretato e discusso.

Riprendendo un pensiero di Vea Vecchi, atelierista delle scuole comunali d'infanzia di Reggio Emilia (Vecchi, 2006), a scuola all'insegnante si offre l'opportunità affascinante di provare a cogliere le buone domande con le quali i bambini interrogano il mondo e di potenziare la capacità di ascolto della soggettività di ogni bambino e del gruppo di bambini. Per arrivare anche a scoprire che questa disponibilità all'ascolto inevitabilmente modifica profondamente anche la relazione bambino-insegnante creando partecipazione conoscitiva ed emotiva.

Praticare una pedagogia dell'ascolto significa cercare di capire, elaborando una teoria interpretativa – Jerome Bruner (Bruner, 1992) la chiamerebbe una “narrazione” – che dia senso agli eventi formativi; ma questo atteggiamento richiede un adulto competente, attento alla relazione, in grado di cogliere e favorire i processi di crescita dei bambini. Si tratta di guardare il bambino coinvolto in un contesto specifico, con interesse, curiosità, occhio complice; di tacere, anche, e di sopportare l'attesa e l'urgenza di fornire, subito, risposte; ma anche di far girare le buone domande, di crescere intorno alle domande, di attivare fecondi conflitti cognitivi.

Loris Malaguzzi ha detto che al bambino dobbiamo garantire la gioia di interrogarsi, di domandare, di chiedere, di esplorare; il bambino deve però sentire che l'adulto è vicino a lui per “apprezzare” la sua forza, la sua intelligenza, la sua capacità.

Per questo l'ascolto competente chiede l'utilizzo di strumenti che consentano all'insegnante di essere preparato a fissare quello che di significativo accade (uno specifico processo di apprendimento, un successo, uno snodo concettuale importante): il registratore per raccogliere le parole, la macchina fotografica o la videocamera per cogliere in sequenza il modo di procedere, il blocco degli appunti per fissare sinteticamente note e spunti di riflessione. Potremmo immaginare l'*ascolto visibile* come costruzione di tracce in grado non solo di testimoniare i processi di apprendimento, ma di renderli possibili proprio perché visibili (Cavallini, Giudici, 2009).

Vea Vecchi (Vecchi, 2006) racconta di una bambina di cinque anni e mezzo che, indicando lo spazio tra due alberi, dice all'insegnante: «Vedi, quella è una porta che ha per tetto il cielo, anche quelle (indicando l'intreccio dei rami in controluce) sono tutte porticine», e poi aggiunge: “Se tu attraversi queste porte vedi il cielo brillare!»

Per insegnare non occorre forse sapere attraversare le porticine indicate da quella bambina? Vea Vecchi conclude: «la documentazione ci allena a farlo.»

## Condividere il sapere: cercare e pensare insieme

Nella documentazione convive anche la necessità di rendere nota e comprensibile l'esperienza, oltre che ai diretti protagonisti, anche a chi non l'ha vissuta, trasmet-

tendola oltre i confini del contesto di partenza sia per favorirne la ripetibilità (quindi lo sviluppo e la rielaborazione), sia per stimolare la circolazione delle idee. I buoni esempi di pratiche didattiche possono contribuire ad alimentare la cultura del fare scuola e, quindi, a promuovere un pensiero pedagogico-didattico capace di operare connessioni tra esperienze.

L'insegnante che sceglie di rendere visibile la propria esperienza, crea le condizioni per ragionare sui propri comportamenti e, nello stesso tempo, dichiara la sua disponibilità a stabilire un confronto allargato in un modo sicuramente più favorevole alla comprensione.

La documentazione didattica è quindi indispensabile per sostenere sia il progetto (il fare con i bambini), sia la relazione con altri insegnanti: attraverso i documenti i pensieri si esplicano, si rendono disponibili alla condivisione delle esperienze e diventano condizione per lo sviluppo di una *comunità di ricerca* a partire dalle pratiche agite e dalla circolazione dei saperi.

Come il bambino, anche l'insegnante lavora ricercando significati al suo fare per sentirsi protagonista dell'esperienza educativa. Senza limitarsi ad essere un esecutore, pur intelligente, di programmi e strumenti pensati da altri e progettati per bambini e contesti indefiniti e comunque diversi da quelli che incontra quotidianamente, l'insegnante può trovare un senso al suo lavoro soprattutto supportando e facilitando la relazione e il dialogo con i colleghi attraverso una buona attività di documentazione.

L'attività didattica richiede sempre un lavoro di interpretazione per provare a capire dove "stanno andando" i bambini. Nel mettere sul tavolo la documentazione delle proprie letture dei processi di conoscenza attivati dai bambini, le scelte fatte, i "rilanci" pedagogico-didattici, il dialogo con i colleghi diventa prezioso: per capire insieme di più, ma anche per individuare qualcosa che sia il più vicino possibile a quello che i bambini sembrano chiedere.

Elio Damiano (Damiano, 2007) sottolinea che occorre rinforzare il valore della documentazione in modo che gli insegnanti percepiscano l'opportunità che essa offre loro, attraverso lo scambio, di imparare dagli altri ad insegnare meglio e di offrire ai colleghi quel che si è capito sul lavoro d'aula e di scuola. La circolazione delle esperienze confermerà il patrimonio di sapere professionale costruito e l'utilità di metterlo in comune. Condividere una "storia" in un gruppo di colleghi permette di appropriarsi di altre visioni, di nuove interpretazioni; di consentirsi sguardi nuovi.

Il gruppo, come ci dice Laura Formenti (Formenti, 1998), può diventare co-partecipe di un percorso didattico a condizione, però, che gli insegnanti siano interessati a realizzare insieme una forma di *ascolto interrogante* che presti particolare attenzione alle differenze, alla ricchezza di diverse strade possibili e alla complessità di ogni singola soluzione. Si potranno sperimentare, così, gli effetti positivi dei conflitti di pensiero.

Gli insegnanti (le scuole) dovrebbero offrirsi la possibilità di "raccontarsi" perché è l'unica prospettiva in grado di trasformarli. Esistono tante narrazioni possibili quante sono gli insegnanti attori-narratori; ma, come dice Cesare Kaneklin (Kaneklin, 1998), il racconto che trasforma è quello collettivo, l'unico che può realizzare il passaggio da scuola a comunità scolastica nella quale il sapere documentato diventa, alla fine, *conoscenza partecipata*.

Potremmo, dunque, fare nostra l'idea che, dentro i processi di sviluppo della conoscenza, la documentazione si offre come risposta al bisogno fondamentale dell'inse-



gnante di rendere condivisibile, pubblico e oggetto di confronti e di approfondimento il proprio impegno con le bambine e i bambini?

I documenti possono diventare allora “piazze democratiche”, luoghi per dichiarare quello che abbiamo fatto, quello che sappiamo fare e anche quello che non sappiamo fare. Rischiare il confronto non potrà che favorire la crescita professionale e funzionare da spinta per fare nascere nuove domande e altre esperienze.

## Quando documentazione è anche formazione continua

Nella possibilità di elaborare, di volta in volta, un pensiero pedagogico più consapevole, possiamo cogliere anche la dimensione formativa della documentazione didattica. Può capitare a volte, infatti, che una “densità del fare” penalizzi il pensare e il riflettere dell’insegnante, non permettendogli di creare quegli spazi di lavoro non finalizzati all’operatività didattica ma alla definizione dei pensieri che devono orientarla.

La documentazione intesa come opportunità per precisare o riconoscere gli sfondi che orientano il pensiero progettuale dell’insegnante aiuta invece a riconsiderare il quotidiano, spesso incalzante, per recuperare una dimensione più profondamente pedagogica legata alle modalità di apprendimento individuali e collettive.

La documentazione di un processo di apprendimento può, infatti, diventare occasione formativa solo se è collegata all’auto-interrogazione e se genera domande capaci di stimolare percorsi altri di riflessione. Perché proprio a partire da un “documento” stimolante si può elaborare e approfondire pensiero, rendendo visibili non semplici “cronache” di attività didattiche ma i punti di vista che hanno sostenuto l’esperienza formativa. In questo modo viene attivato un processo che prova a immaginare possibili, legittime e coerenti evoluzioni dell’esperienza stessa.

È proprio questo *movimento dei pensieri e tra i pensieri* che la documentazione può produrre: un concentrarsi sull’analisi il più possibile rigorosa del rapporto tra intenzioni, azioni e descrizioni.

Per chi condivide questo approccio, la documentazione non potrà rappresentare una libera opzione ma un elemento indispensabile del lavoro dell’insegnante: il “documento” assumerà un ruolo essenziale, divenendo oggetto di una doppia pista di analisi: quella dei contenuti che veicola e quella dei modi che utilizza per farlo.

Se la documentazione è anche il modo con cui si raccontano le cose e le si fa esistere (proprio in quel modo e non un altro), diventarne consapevoli può costituire per l’insegnante un importante obiettivo formativo e raggiungerlo attraverso la documentazione un percorso forse meno scontato e maggiormente ricco di sorprese.

Documentare è del resto un procedimento straordinariamente creativo che restituisce un materiale vivo spendibile nella formazione e nella riflessione pedagogica: consente di entrare nelle pieghe della “storia” documentata, colmare dei vuoti, appropriarsi di nuovi linguaggi, trovare risposte.

La documentazione di percorsi di apprendimento non è mai un prodotto a significato unico: a seconda di chi la fruisce cambia il proprio spessore; a seconda della storia professionale di chi la consulta assume significati e fornisce stimoli differenti, pone domande e apre a ipotesi progettuali diverse. Essa offre materiali unici, buoni per lo studio, per la formazione e l’auto-formazione.

Nel rendere visibili i suoi approcci educativo-didattici l'insegnante permette che i risultati del lavoro fatto con i bambini, ma soprattutto i percorsi che li hanno consentiti, raccontino le diverse strategie di apprendimento e la qualità dell'approccio formativo stesso.

La documentazione si fa allora "luogo" e "linguaggio" di riflessione e di ricerca. Di-venta, dunque, formazione.

## A entrare nelle scuole più belle del mondo: sguardi di apprendisti maestri

Al termine di un percorso di formazione condotto presso il Centro Internazionale "Loris Malaguzzi" di Reggio Emilia per fare conoscere il *Reggio Children Approach* a un gruppo di studenti tirocinanti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova e approfondire, in particolare, il pensiero sulla documentazione didattica, è stato chiesto ai giovani apprendisti maestri di rielaborare l'esperienza fatta (Nicoli, 2011).

Le reazioni, colte nelle loro narrazioni scritte, sono molteplici e contrastanti: curiosità, dubbio, perplessità, entusiasmo, fascinazione, incredulità, stupore, interesse, disponibilità, adesione, sorpresa.

L'esperienza educativa reggiana è complessa; affascina ma non è immediato capire come rielaborarla e farla propria. E, tuttavia, la destrutturazione feconda che l'esperienza reggiana ha provocato, ha costretto a riflettere, a formulare domande: come si fa ad essere presenti in una costante attività di documentazione? quale è il segreto di una documentazione di alto livello? come si fa a mantenersi in dialogo sulle diverse pratiche didattiche? come si può esprimere nell'attività di documentazione una grande coerenza progettuale?

Sono domande che forse contengono problemi comuni, ma anche aspettative e sogni comuni. Reggio Emilia, attraverso il tema della documentazione, ha "provocato" questi futuri insegnanti sugli aspetti fondamentali dell'insegnare e dell'apprendere ed è stata probabilmente percepita l'implicita richiesta-proposta a mettersi in discussione, ad attuare obbligate conversioni, adattamenti, cambiamenti.

L'incontro con un progetto educativo innovativo così vasto e organico e in continua evoluzione come quello di Reggio Emilia e l'investimento straordinario sulla documentazione dei processi di apprendimento dei bambini, chiama in causa le motivazioni profonde dell'insegnante, sollecita il sentimento di responsabilità etica e civile, fa riaffiorare forte la tensione a essere protagonisti di un'esperienza professionale autentica.

Reggio Children sembra porre prepotentemente l'invito a non rinunciare ad essere costantemente in gioco e a ri-pensare, attraverso la documentazione, le proprie pratiche didattiche.

*Sostenere e rendere trasparente*

*Sono ritornata a Reggio Emilia in visita alle "scuole più belle del mondo". Appesi alle pareti ma anche sparsi in tutti gli ambienti (soprattutto nell'atelier),*

*i prodotti dei bambini documentano i loro percorsi di conoscenza, “sostenuti” dalle interpretazioni dell’insegnante.*

*Non ho mai visto le insegnanti separarsi dal loro blocco-note su cui scrivono i pensieri e le azioni significative dei bambini, le domande e le risposte sulle loro molteplici rappresentazioni del mondo. Ho colto un esercizio continuo di verbalizzazione (le docenti riportano parola per parola ciò che di significativo il bambino dice, evitando di riassumere il suo pensiero) che permette al bambino di esprimere ciò che ha fatto, i suoi pensieri, le sue emozioni; e all’insegnante di rendersi conto del processo attivato dal bambino rispetto al focus di ricerca. E. S.*

*Le domande sono gli obiettivi*

*Dietro le tante costruzioni dei bambini, fatte con gli oggetti più vari, riconosco le loro idee, i loro progetti, le loro ipotesi, le loro lampadine accese, le loro conoscenze, i loro dubbi e le mille perplessità. Questo materiale prezioso mi “parla” e mi dice molto sui processi di conoscenza messi in atto. In questa prospettiva l’osservazione mi sembra diventi strategia per “trattenere” le tracce rispetto ad un obiettivo e un modo privilegiato dell’insegnante di stare “vicino” al bambino e raccogliere i suoi percorsi di pensiero e di azione.*

*Accanto all’osservazione dei bambini in azione, colgo lo sforzo delle insegnanti a riconoscere i significati di quell’azione, cercando di andare al di là di ciò che già sa. Per questo credo sia così fondamentale seguire passo dopo passo il bambino durante le attività, prendere nota di quanto dice, fargli delle domande (“Le domande sono gli obiettivi!”, mi ha detto un’insegnante).*

*La documentazione delle esperienze mi mostra ciò che la scuola pensa, dichiara e fa in concreto e direi che ha a che fare con l’idea di partecipazione e di servizio. Capisco che documentare significa allora “sostenere” il progettare e il fare con i bambini e mettere a disposizione degli altri (collegi, famiglie, territorio) il proprio lavoro in un atteggiamento di formazione continua: si confrontano le esperienze, si prendono in esame le problematiche emerse, si fa sintesi, si guarda al futuro, non ci si sente soli; si vede al di là di quanto già si sa.*

*Credo di avere colto che se la documentazione diventa “metodo” abituale di lavoro spinge l’insegnante ad uscire da momenti di approssimazione per cercare, invece, di assumere una mentalità “scientifica” per ricostruire la “memoria storica” di ciò che ha fatto e di come l’ha fatto. G. R.*

*I bambini pensano mentre fanno e fanno mentre pensano*

*A Reggio sono stata aiutata a capire che un bambino competente è un bambino che fa e che pensa; e che un insegnante che vuole lavorare per i bambini e insieme ai bambini, riconosce l’importanza di cogliere e dare visibilità a questi pensieri più o meno manifesti, per capire da dove partire, su cosa lavorare, come intervenire. Ho visto parole, dialoghi, risultati raggiunti o mancati diventare testimonianze della vita scolastica e materiale di confronto e condivisione.*

*Sento che è importante imparare a cogliere le sfumature, a indagare il non visibile, a ricercare i perché dell’apprendere. La documentazione credo aiuti così ad elaborare progetti il più possibile su misura, continuamente ripensati*

*e costruiti con i bambini stessi; ma anche ad aprire nuove piste attivando ipotesi su come fare proseguire i bambini, attendendo da loro risposte diverse e singolari e rimanendo disponibili ad imparare da loro e ad arricchirsi di alternative. S. Z.*

#### *Scoprire tracce, percorrere piste*

*Ovunque ritrovo la documentazione dei passi, delle emozioni, dei conflitti e degli apprendimenti dei bambini nel corso della realizzazione di un progetto. Un atelierista mi ha spiegato: "Sul momento ci si lascia trascinare da un'idea, da una pista che sembra prevalere; è successivamente, analizzando quanto documentato, che si scopre l'esistenza di altre piste e la possibilità di percorrerle." E. D. F.*

#### *Le parole chiave*

*A Reggio ho visto degli insegnanti lavorare quasi come "archeologi": osservano, cercano, scavano alla ricerca di dati significativi, interpretano, si pongono domande, strutturano ipotesi di lavoro, sviluppano progetti. E il loro approccio si rende visibile attraverso una costante pratica documentativa: strutturano griglie preventive su ciò che faranno durante la settimana; compilano l'agenda giornaliera e settimanale; redigono il diario di sezione elaborando ciò che i bambini hanno imparato durante il percorso; creano presentazioni multimediali, quaderni tematici e pannellature da parete per la condivisione delle attività con tutti gli utenti della scuola. A. C.*

#### *Bambini e insegnanti che apprendono*

*Cosa ho capito delle scuole di Reggio? Che la documentazione è parte strutturante delle loro scelte: è in questo modo che si può costruire un patrimonio comune di pensiero sull'infanzia e sull'educazione, continuamente ricostruito, reinterpretato, risignificato attraverso un confronto allargato e il contributo di diversi punti di vista, anche quelli dei bambini che progressivamente prendono coscienza di essere co-protagonisti di una ricerca continua. A. R.*

#### *Darsi tempo*

*Occorre darsi del tempo per documentare e poi interpretare, ci hanno suggerito le insegnanti di Reggio Emilia. Penso che questa operazione abbia a che fare con l'ascoltare, l'organizzare, l'osservare, il valorizzare, l'interpretare, l'(auto)valutare, il confrontarsi, il comunicare. S. Z.*

#### *Testimoniare*

*Da Reggio porto a casa l'idea che una buona documentazione è testimonianza: di un bambino competente, di un contesto di apprendimento autentico, di una tensione continua degli insegnanti ad apprendere. C. A.*

## Insegnanti riflessivi: pensosamente presenti

Penso sia esperienza comune per gli insegnanti che le situazioni educative si presentano inedite, problematiche, indeterminate e uniche, e non sempre possono essere risolte con l'applicazione di risposte e schemi d'azione standardizzati ed elaborati fuori dai luoghi d'azione.

Donald Schon (Schon, 1993) ci dice che è piuttosto attraverso una *razionalità riflessiva* che, nei contesti formativi, può essere ripensata la relazione teoria-pratica e superata la tradizionale separazione tra il pensare e l'agire, il sapere e il fare, il decidere e l'attuare. Come sottolinea Maura Striano (Striano, 2001) i processi attivati da parte dell'insegnante diventano, così, la *riflessione nel corso dell'azione didattica* e la *conversazione riflessiva* con l'esperienza in atto, consentendo il conoscere nell'azione e il riflettere nell'azione.

L'insegnante può così ridefinire il proprio modo di procedere con un investimento nell'impostazione dei problemi (*problem finding*) oltre che nella risoluzione dei problemi (*problem solving*), ritrovandosi così collocato in una necessaria e appassionante dimensione di ricerca.

Richiamando ancora Schon (Schon, 2006), la ricerca riflessiva ha inizio proprio quando l'insegnante predispone contesti formativi che emergano come *sorpresa*, cioè come eventi inattesi, mettendo nel conto che possa venire messo in crisi il repertorio di risposte consolidate, quelle azioni didattiche in altre situazioni risultate efficaci. Di fronte a una situazione di sorpresa non si può allora che procedere per ipotesi e domande che vanno sperimentate attraverso l'azione fino ad arrivare a formulare una nuova "teoria".

Nella sua "conversazione" con la realtà e nell'affrontare gli "attesi imprevisti" (Peticari, 1996), l'insegnante ha l'opportunità straordinaria di dialogare con la situazione nuova e, utilizzando il suo repertorio di saperi e di pratiche, di aprirsi alla scoperta (e alla necessaria documentazione) di altre soluzioni.

Attraverso la riflessione sulla sua azione didattica e sui processi di apprendimento attivati, l'insegnante assume un atteggiamento critico, "sperimentale"; si distanzia da quel *senso comune* (Bruner, 2001) che non favorisce la riflessione, non problematizza le conoscenze e le azioni. L'atteggiamento di ricerca stimola, invece, l'insegnante verso ipotesi trasformative che partono dal suo sforzo di interpretare i risultati del suo agire didattico.

Sono questi processi riflessivi che sostengono il salto di qualità dal "buon docente" al "docente ricercatore" e che, come sottolinea ancora Donald Schon (Schon, 1993), favoriscono i processi di comprensione profonda delle esperienze formative, insieme all'attivazione di nuove prospettive di significato e di nuovi schemi di azione.

Penso che insegnare significhi proprio essere implicati in un agire pratico altamente "problematico" per il quale non esiste una risposta risolutiva sempre già disponibile. Farsi carico di documentare un processo di conoscenza a partire dalla riflessione sulla propria esperienza, può significare, come dice Duccio Demetrio (Demetrio, 1996) avere il coraggio di sottrarre il pensare dalle versioni del mondo già dette, dai territori rassicuranti e già definiti e azzardare la ricerca di altre "partiture" del pensiero. Significa, insomma, disfare l'ordine del già detto; andare oltre l'ovvio per *accogliere l'inedito*.

Documentare è, dunque, pensare in profondità, scavando nelle pieghe dell'esperienza per capire le ragioni che l'hanno guidata; e problematizzarla. Si tratta, come chiarisce

Luigina Mortari (Mortari, 2003) di essere *pensosamente presenti* rispetto al divenire dell'esperienza: è la disposizione alla "pensosità" la condizione necessaria affinché si guadagni sapere dall'esperienza ed essa si trasformi in competenza. Cercare il significato dell'esperienza e raccontarlo: questa è la mossa essenziale del pensiero, per arrivare ad una comprensione quanto più larga ed approfondita del mondo in cui agiamo.

Insegnare significa anche, come suggerisce Carla Rinaldi (Rinaldi, 2009), coltivare un atteggiamento nei confronti di un bambino che sentiamo attivo e che è con noi nell'esplorare, nel cercare ogni giorno di strappare un significato, un pezzo di vita. Sia per l'adulto che per il bambino, capire può significare, dunque, riuscire ad elaborare e rendere visibile (documentabile) una "teoria" interpretativa che dia senso agli accadimenti e alle cose del mondo.

Nell'aumentare la propria capacità di pensiero riflessivo per l'insegnante c'è un guadagno personale che consiste in quel salto di qualità del proprio modo di essere professionista dell'educazione e che viene dall'acquisire consapevolezza di come si pensa e si agisce. Se per un insegnante è essenziale la ricerca di senso di un'esperienza e riuscire a mettere insieme ciò che è accaduto e ciò che altro potrebbe accadere se..., nell'attività di documentazione dovremmo riconoscere alla fine, in modo visibile, questa *tensione* dell'insegnante alla riflessione.

All'insegnante riflessivo possono aprirsi sempre nuovi orizzonti perché ogni giorno di scuola non sia mai uguale.

## Raccontare storie che cercano significati: per un approccio narrativo alla documentazione

Per chiarire il significato di documentazione narrativa mi sembra utile richiamare Jerome Bruner (Bruner, 1986) quando propone un confronto tra il pensiero razionale e quello narrativo. Il pensiero logico-scientifico produce buone argomentazioni, ipotesi ragionate e teorie esplicative; il pensiero narrativo nasce, invece, dall'interesse per la condizione umana e racconta di successi e fallimenti, perplessità e convinzioni; esso rappresenta quella capacità psicologica propriamente umana di organizzare l'esperienza e costruire significati.

Il legame tra il narrare e il conoscere è del resto antico quanto le fiabe, da sempre strumenti formidabili per conoscere il mondo e per conoscersi. Il narrare ci aiuta a comprendere situazioni complesse, ad esprimere saperi taciuti e conoscenze inesprese.

È attraverso la narrazione che una situazione acquisisce senso per sé e per gli altri, perché ci si dà modo di dare un nome e un significato agli eventi vissuti. Dunque, la narrazione è la modalità attraverso la quale le persone ricercano e costruiscono significati. Narrare i fatti è già un modo di interpretarli.

La documentazione didattica ha a che fare con il pensiero narrativo perché è, inevitabilmente, *raccontare e raccontarsi*; è entrare dentro una "storia" formativa vissuta e cercare di ricostruirla. Si tratta di provare a fare diventare la narrazione un momento di elaborazione di un evento formativo raccontato in prima persona; si tratta di cercare e mostrare il significato dell'esperienza e, quindi, di farsi attori consapevoli di ciò che si sta facendo.

Un *approccio narrativo* alla documentazione stimola a farsi delle “buone” domande, a problematizzare un focus, a recuperare le teorie di riferimento, a riflettere su come si è svolta l’attività e su cosa si è imparato. Le narrazioni dovrebbero diventare, alla fine, il racconto, per tappe, di un percorso personale di riflessione su come un insegnante insegna e come degli alunni imparano. Dovremmo poterci ritrovare descrizioni di situazioni ed eventi, idee, percezioni, sensazioni, reazioni, interpretazioni, convinzioni, valutazioni, intuizioni, espressione di vissuti emotivi, ipotesi per l’agire futuro.

Come chiarisce Maura Striano (Striano, 2005) le esperienze rielaborate attraverso il pensiero narrativo producono conoscenza, evitando di rimanere eventi opachi, poco comprensibili sul piano culturale, personale, sociale.

Per definire l’approccio narrativo alla documentazione trovo stimolante anche il contributo offerto da Laura Formenti (Formenti, 1996) quando precisa che la narrazione trova la propria validazione come strumento di potenziamento della capacità di “governo” della complessità dei processi formativi. La narrazione racconta l’impresa, racconta la motivazione, racconta la comunicazione. La “pedagogia narrativa” è fatta del raccontare “storie” che abbiano solo la pretesa di cercare e aggiungere senso.

Per un insegnante documentare potrebbe significare, allora, narrare non solo un evento formativo così come è accaduto ma, soprattutto, i *significati* che all’evento possono essere attribuiti, e il modo con cui è stato pensato. È così che ci si rende disponibile un materiale esperienziale sul quale ritornare, riflessivamente, per guadagnare e affinare consapevolezza.

## Narrazione e scrittura: attribuire parola all’emozione del conoscere

La capacità di “abitare” il presente e contemporaneamente il passato o il futuro, narrandoli, viene fortemente facilitata dalla scrittura: nell’atto di cercare le parole più adatte per raccontarli, i vissuti (i processi di insegnamento-apprendimento) vengono messi “fuori”, resi visibili, gestibili.

Ricorrere alla scrittura narrativa serve perciò a mantenere i vissuti disponibili allo *sguardo interrogante del pensare*. Come ci invita a riflettere Luigina Mortari (Mortari, 2003), alla radice dell’atto dello scrivere c’è, infatti, la volontà di trattenere le cose per mantenerci in contatto con il nostro presente e lavorare sui modi di accadere dell’esperienza.

L’utilizzo di una scrittura narrativa aiuta così l’insegnante a oggettivare e decodificare le sue teorie in uso, perché il narrare rende disponibile un tempo e un luogo in cui fermarsi a pensare, a interrogare l’esperienza, a darle forma. Non solo: Luigina Mortari (Mortari, 2010) ci aiuta a capire che nella ricerca di risposte alle proprie domande, la scrittura diviene alla fine attività strutturante il processo di costruzione dell’identità professionale dell’insegnante. Egli, in fondo, è la “storia” che racconta attraverso le modalità di documentazione scelte.

Praticando un approccio narrativo che permetta di attribuire la parola all’emozione *del conoscere*, ci si può trovare a vivere un’esperienza formativa che progressivamente si caratterizzerà per il suo rapporto “avventuroso” con il pensiero. Come scrive Cesare Kaneklin (Kaneklin, 1998), l’esito di un’avventura è incerto e spesso imprevedibile, eppure l’avventura permette di proiettarsi nel futuro, di aspettarsi di poter conqui-

stare qualcosa; può farci sentire a volte fragili ma nello stesso tempo ricettivi e aperti alle possibilità di apprendere e di cambiare.

## Narrare quello che crediamo sia avvenuto dentro il bambino

Nell'introduzione a *Scarpa e metro* (Castagnetti, Vecchi, 1997), un'avvincente "storia" sui primi approcci alla scoperta del concetto di "misura" da parte di un gruppo di bambini di cinque anni della scuola comunale d'infanzia "Diana" di Reggio Emilia, le autrici esplicitano in modo straordinariamente efficace lo sfondo che dà senso alla loro documentazione narrativa.

Esse scrivono:

«Se quello che ci interessa è esplorare lo sviluppo dei significati che il bambino costruisce nei suoi incontri con la realtà, se vogliamo saperne di più intorno alle procedure di pensiero e di azione attivate dal bambino nei suoi percorsi di apprendimento, allora dobbiamo documentare non tanto quello che è avvenuto attorno al bambino, ma soprattutto quello che crediamo sia avvenuto dentro il bambino.

Dobbiamo cercare, cioè, di interpretare i possibili accadimenti e cogliere gli aspetti invisibili ma straordinariamente significativi dei processi di crescita infantile. Con la documentazione si tratta, allora, di seguire le tracce che affiorano, per rendere visibile, oltre all'ottenuto, anche l'accaduto.

Meglio perciò affidarsi ad una documentazione non descrittiva o riassuntiva ma narrativa e argomentativa, ad effetto racconto che cerchi, nel dare forma e sostanza all'accaduto, di percorrere le strade ipotetiche e interpretative, di scavare in profondità, di dare senso agli eventi e ai processi tentando di disvelarne i misteri. Con il racconto dobbiamo inseguire non tanto la successione dei fatti quanto la possibile comprensione dell'intricata avventura dell'apprendimento umano.

Le cose di ogni giorno nascondono segreti a chi sa guardare e raccontare.»

Che cosa si può imparare da un simile approccio? Che tipo di sapere emerge nelle produzioni scritte di materiali narrativi? A quali esigenze di analisi e di conoscenza sono in grado di dare risposte? Potrei provare una possibile risposta dicendo che l'insegnante non riconosce veramente i processi significativi di apprendimento che lo hanno coinvolto e le competenze acquisite dagli alunni finché non li "racconta".

Non solo; l'insegnante che "narra" si dà modo di sviluppare alcune *competenze* fondamentali: intensifica la capacità di analisi delle esperienze educativo-didattiche; sviluppa la capacità di indagare e interpretare i processi di conoscenza e metterli in parola; è in grado di mettere a fuoco anche le contraddizioni e gli interrogativi con cui può trovarsi a fare i conti nel suo lavoro; mostra di saper mettersi in gioco in modo autentico esprimendo anche i propri vissuti emotivi e affettivi.

Sono convinto che la documentazione sia uno degli elementi portanti del fare scuola e che imparare a documentare sia una delle competenze chiave di un insegnante di qualità.

Insomma, il narrare ci fa *ri-conoscere* ciò che esiste nella nostra pratica didattica e *ri-vedere* ciò che vorremmo diventasse la nostra scuola e come potremmo realizzare questo divenire.



## La soggettività dell'insegnante: lo stile di chi narra, un punto di vista partecipante

L'insegnante, attraverso una pratica documentativa narrativa, costruisce quasi il "romanzo" della sua personale esperienza professionale, mettendo sotto controllo il rischio dell'autoreferenzialità. Poiché documentare è narrare, c'è un "io" che racconta e un "tu" che si mette in ascolto. La soggettività rappresenta così *lo stile di chi narra*, senza che questa diminuisca il valore del racconto.

Recuperando un pensiero di Francesco De Bartolomeis raccolto in un'intervista di Mauro Cervellati (Cervellati, 2006) è con la sua soggettività (che è la sua *cultura in sviluppo*, aperta a mutamenti e anche a revisioni) che l'insegnante produce argomentazioni, idee, dimostrazioni che abbiano significato anche per gli altri.

Non esiste, del resto, un punto di vista "oggettivo" che renda la documentazione neutra; il punto di vista è sempre "di parte", partecipante; da apprezzare come un elemento di forza, non un limite.

Richiamando una riflessione di Carla Rinaldi (Rinaldi, 2010), a volte la soggettività fa paura perché implica assunzione di responsabilità, ma non esiste un punto di vista oggettivo dell'insegnante quanto, invece, una molteplicità di soggetti interagenti che costruiscono la realtà partendo da punti di vista diversi. Perché documentare non significa tanto recepire la realtà, quanto *costruire la realtà*; così come educare significa condividere significati. A patto, però, di fare superare a quelle che sarebbero solo delle esperienze comuni la soglia della sola descrizione, per portare a consapevolezza pratiche educative da rendere oggetto di riflessione pedagogica.

Documentazione narrativa: non solo un mezzo di autoconoscenza ma, soprattutto, strumento di autocostruzione e di controllo.

## Narrare la scuola: fatica e sorpresa

Occorre riconoscere che l'esperienza narrativa può rivelarsi tuttavia faticosa e, nello stesso tempo, contagiosa: faticosa nella ricerca di tradurre in linguaggio (quindi riconoscibili e trattabili, oltre che condivisibili) le esperienze; contagiosa quando sempre più insegnanti iniziano a sperimentare spazi di recupero di soggettività e di acquisizione di elementi importanti per il proprio sé professionale.

Ne sono una testimonianza i pensieri di un gruppo di studenti universitari, coinvolti in un percorso di formazione per imparare, da apprendisti maestri, a documentare e narrare efficacemente le loro esperienze di tirocinio con i bambini (Niccoli, 2012). Sono quasi delle "confidenze" fatte in un contesto formativo di "tempo del cerchio", in un momento di pausa rassicurante, prima di riprendere un cammino.

### *Perché?*

*Inizialmente non sentivo (non capivo) la necessità di ritornare di nuovo sulla mia esperienza didattica per rielaborarla; mi sembrava di scrivere sullo stesso argomento due volte. Poi, provando e riprovando, ho cominciato a cogliere le differenze e a capire che quella poteva essere una strada per di-*

*ventare quello che avevo studiato essere un professionista “riflessivo”. G. C.*

#### *Fatica*

*Scrivere di scuola è per me una fatica. Spesso mi sento come una lampadina che non si vuole accendere. Mi chiedo perché di fronte a un foglio bianco faccio così fatica a esternare un pensiero. Fatico a lasciarmi andare, a entrare “in partita”. O non voglio mostrarmi? A. B.*

#### *Incertezza*

*La parola “narrazione” suscita in me quella sensazione di incertezza e di ignoto, ma anche di possibile; la provo ogni volta che mi trovo di fronte alla pagina bianca, prima di iniziare a scrivere. Stendere in una narrazione un’esperienza didattica è per me ancora difficile da praticare.*

*Non ha niente a che fare con la scrittura a cui la scuola e i corsi universitari ci hanno abituati: ha a che fare, piuttosto, con il mettersi a nudo, con il lasciarsi andare ai propri pensieri, senza barriere né protezioni. Forse questo è ciò che mi spaventa dello scrivere e che, spesso, mi blocca. Sento che mettere sulla carta il mio vissuto professionale significa avere il coraggio di guardarsi dentro e raccontarsi; decentrarsi per comprendersi.*

*Ciò che trovo complicato è proprio tradurre in parole la complessità che caratterizza ognuna delle esperienze di scuola. Disciplina: forse questa è la parola-chiave del processo di scrittura. Ci vuole disciplina per riuscire a dare voce ai propri pensieri, in forma chiara e completa, per fare in modo che nulla di quella complessità venga perso o distorto e che il momento “privato” dello scrivere diventi lo strumento privilegiato con il quale, da insegnante, riflettere con sincerità su me stessa. G. B.*

#### *Sentirsi in viaggio*

*Sento che questo sistema di rielaborazione dei vissuti e di riorganizzazione scritta dell’esperienza didattica fatta insieme ai bambini mi sta formando come insegnante. Scrivere e riscrivere i miei pensieri (e le mie emozioni) che altrimenti rimarrebbero imprigionati nella mia testa, fa sì che io impari un po’ alla volta a tracciare con consapevolezza il mio percorso, a riconoscere le mie competenze e i punti deboli sui quali ancora lavorare. Credo di venire aiutata a percorrere uno stimolante viaggio metacognitivo. L. L.*

#### *Sorpresa*

*Scopro, sorpresa, che la narrazione sta diventando per me uno strumento di lavoro, oserei dire “quotidiano”. S. C.*

#### *Rendere memorabile un’esperienza*

*Documentare e narrare mi sta servendo per rendere “memorabile” la mia esperienza didattica; piano piano sto imparando a imparare. A. C.*

#### *Evolvere*

*Mi sto accorgendo che ritornare su quanto osservato o vissuto in classe e*

*scriverci sopra attiva le mie conoscenze, stimola il pensiero, ridefinisce i miei dubbi; nello sforzo di elaborare significati, faccio evolvere la mia esperienza. Si tratta di un'occasione straordinaria. G. R.*

#### *Apprendere dall'esperienza*

*Narrare le mie esperienze con gli alunni mi sembra sia un modo per dare spazio al momento presente, formalizzando la mia esperienza. Provando ad esplicitare il mio vissuto mi rendo conto di elaborare un sapere, di pormi nuove domande e di cercare le risposte. S. Z.*

#### *Oltre la cronaca*

*All'inizio le mie narrazioni erano semplici registrazioni di fatti, delle cronache; ora sto cercando di fare in modo che siano qualcosa di più e che rappresentino il tentativo di dare senso alla mia esperienza di lettura della realtà scolastica. Le narrazioni mi permettono di fissare aspetti importanti del mio imparare la scuola, di mettere ordine negli eventi che mi coinvolgono, di capire cosa sto portando "a casa". A. C.*

#### *Un luogo per auto-comprendermi*

*La scrittura mi sta permettendo di costruire uno spazio di "ritiro riflessivo", un luogo in cui osservare i miei percorsi e vissuti cognitivi, di auto-comprendermi. Con questo approccio alla documentazione potrei dire che si è intensificata la mia capacità di osservazione e di indagare i processi cognitivi e metterli in parola, di mettere a fuoco i miei interrogativi, di rendere disponibili le mie esperienze a successive indagini. Narrando mi sembra quasi di osservare i fatti "dall'alto" e di riuscire a ricostruire la storia del mio processo formativo. A. R.*

#### *Anche crisi, domande, disperazione*

*Sto imparando che mettere in parole scritte anche le crisi, le domande, a volte la disperazione, mi forma e mi fa crescere come insegnante. M.D.V.*

#### *Interrogare e interrogarmi*

*Sto sperimentando che l'atto dello scrivere contribuisce a ricercare senso nell'universo complesso del mio percorso professionale; mi sento di essere al centro di questo processo e di incrementare quello spazio interiore nel quale guardare e guardarmi, interrogare e interrogarmi. E. S.*

#### *Pensieri che si fanno parola scritta*

*È stato detto che "non ci rendiamo conto di esistere finché non esercitiamo uno sguardo consapevole su noi stessi". È dal pensiero che si sviluppa la mia consapevolezza di esistere e di come esisto. Raccontare, dunque; è questo che mi sto allenando a fare per creare una sorta di "altro" che mi aiuti a vedere come sto con i bambini. Mi ritrovo in una dimensione dove le cose riescono a prendere forma e organizzazione grazie ai pensieri che si fanno parola scritta. M. D. V.*

*Narrazione come compagna di viaggio*

*Non so se senza l'esperienza della narrazione riuscirei a comprendere nello stesso modo la mia azione didattica e i percorsi di conoscenza attivati dai bambini. Perché il narrare diventi un utile strumento formativo occorre imparare a considerarlo come un "compagno di viaggio". G. P.*

## Rendere visibili i percorsi di conoscenza: apprendere a insegnare

Se documentare è lo specchio in cui rivedere e riconnettere il proprio sapere e ritrovare riflesses le proprie idee e immagini (ma anche immagini altre e diverse con cui dialogare), la pratica della documentazione didattica offre all'insegnante opportunità di crescita professionale affascinanti; ma chiede anche disponibilità al *cambiamento*.

Del resto i cambiamenti durevoli presuppongono abilità, motivazione, impegno; ma anche inevitabili frustrazioni e conflitti che chiedono di essere vissuti come parte necessaria dello sviluppo. Difficoltà e insicurezze sono intrinseche ai processi evolutivi e ogni apprendimento ha bisogno di arrivare a capire e saper applicare qualcosa di nuovo, secondo la logica "fai, quindi progetta, fai ancora e progetta un po' di più, poi fai ancora di più; e così via". Serve, perciò, un atteggiamento di apertura, perché tutti noi dobbiamo ancora imparare molte cose.

La documentazione, nella sua ricerca di visibilità, mostra di potere essere luogo di crescita professionale e di elaborazione culturale, dando conto delle domande e degli apprendimenti che portano con sé le esperienze fatte con i bambini.

Sappiamo che i bambini hanno una "naturale" tensione verso la costruzione della conoscenza; ma, come ci dice Carla Rinaldi (Rinaldi, 2009), se l'insegnante attraverso la documentazione educativa non le dà *visibilità* e, quindi, *legittimità culturale e sociale*, questa partecipazione non esiste; non esiste quella dei bambini, ma neanche quella dell'insegnante.

Josè Saramago (Saramago, 2011) scrive: «Il viaggio non finisce mai. Solo i viaggiatori finiscono e, anche loro, possono prolungarsi in memoria, in narrazione. Quando il viaggiatore si è seduto sulla sabbia della spiaggia e ha detto "non c'è altro da vedere", sapeva che non era vero. Bisogna vedere quel che non si è visto, vedere di nuovo quel che si è già visto, vedere in primavera quel che si era visto in estate, vedere di giorno quel che si è visto di notte, con il sole dove la prima volta pioveva. Bisogna ritornare sui passi già dati per ripeterli e per tracciarvi a fianco nuovi cammini. Bisogna ricominciare il viaggio. Sempre. Il viaggiatore ritorna subito.»

Potremmo accogliere queste parole come sfida e come invito anche per un insegnante che accetti di coinvolgersi nel percorso straordinariamente avventuroso, ma affascinante, della documentazione per scoprire (e mostrare) inaspettati itinerari nel mondo della conoscenza?

Potremmo condividere con Carla Rinaldi (Rinaldi, 2009) l'idea che l'insegnante, se sa documentare, interpretare e narrare i processi di conoscenza dei bambini e delle bambine, realizza la sua più alta possibilità di apprendere a insegnare.

## Bibliografia

- Biondi G., *La documentazione come sistema di rappresentazione delle conoscenze*, (2015), in [http://www.bdp.it/lucabas/lookmyweb\\_2\\_file/doc/Biondi\\_rappresentazioni\\_conoscenze.pdf](http://www.bdp.it/lucabas/lookmyweb_2_file/doc/Biondi_rappresentazioni_conoscenze.pdf) (ultima consultazione 15/03/2017)
- Bruner J. (1986), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bruner J. (2001), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Castagnetti M., Vecchi V. (1997), *Scarpa e metro. I bambini e la misura*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- Cavallini I., Giudici C. (a cura di) (2009), *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- Cervellati M., *Mauro Cervellati intervista Francesco De Bartolomeis e Franco Frabboni*, in Mazzoli F. (a cura di) (2006), *Documentare per documentare Esperienze di documentazione nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna*, Regione Emilia Romagna, Comune di Bologna, Bologna.
- Covri C., *La documentazione dei processi*, in Benzoni I. (a cura di) (2001), *Documentare? Sì, grazie*, Junior, Bergamo.
- Damiano E., *Raccontare l'azione didattica. Il problema di documentare a scuola*, in De Rossi M. (a cura di) (2007), *Formare alla documentazione per narrare esperienze didattiche e di tirocinio*, Cleup, Padova.
- De Rossi M., Gentilini G. (a cura di) (2007), *Formare alla documentazione per narrare esperienze didattiche e di tirocinio*, Cleup, Padova.
- De Rossi M., Restiglian E. (2013), *Narrazione e documentazione educativa*, Carocci Faber, Roma.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Eco U. (2000), *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano.
- Formenti L. (1998), *La formazione autobiografica. Confronti fra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini, Milano.
- Formenti L., Prefazione all'edizione italiana di Knowles M. S. (1996), Raffaello Cortina, Milano.
- Kaneklin C., Scaratti G. (a cura di) (1998), *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Raimonda M. Morani, *Raccontare percorsi didattici con la documentazione generativa, Documentazione non è una parola musicale*, in <http://goo.gl/46Q5Z>.
- Morgan G. (1994), *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci.
- Nicolli S. (a cura di) (2011), *Reggio Children Approach*, Cleup, Padova.
- Nicolli S. (a cura di) (2011), *Sguardi di apprendisti maestri*, Cleup, Padova.
- Nicolli S. (a cura di) (2012), *Reggio children approach. Appunti da un viaggio di formazione*, Quaderno di tirocinio, Unipd-Sfp, Padova, inedito.
- Perticari P. (1996), *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Rinaldi C., *La costruzione del pensiero educativo*, in Edwards C., Gandini L., Fiorman G. (a cura di) (2010), *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, Bergamo.

- Rinaldi C. (2009), *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- Saramago J. (2011), *Viaggio in Portogallo*, Milano, Feltrinelli.
- Schon D. A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano.
- Striano M., *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, in m@g@m, Rivista Elettronica Trimestrale di Scienze Umane e Sociali, vol. 3, n. 3, 2005.
- Striano M. (2001), *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.
- Vecchi V., *Le porte degli alberi*, in Mazzoli F. (a cura di) (2006), *Documentare per documentare. Esperienze di documentazione nei servizi educativi dell'Emilia Romagna*, Regione Emilia Romagna e Comune di Bologna, Bologna.