

Esperienze e pratiche educative *nella e con la comunità*: l'esempio di una Associazione Cooperativa Scolastica (ACS)

Educational experiences and practices *in and with* the community: the example of a School Cooperative Association

Cinzia Zadra, Elisabetta Tomazzoli^{1,2}

Sintesi

Questo articolo fa riferimento a due studi empirici condotti in una piccola scuola primaria, che gestisce un'Associazione Cooperativa Scolastica (ACS), attraverso cui bambini e bambine mettono in pratica esperienze educative nella e con la comunità. I dati emersi dalle ricerche sottolineano la natura circolare dei processi di apprendimento che avvengono attraverso una rielaborazione riflessiva in classe delle esperienze vissute al di fuori dell'ambiente scolastico. Si rafforzano, inoltre, significative relazioni collaborative tra la scuola e il territorio delineando un sistema aperto di apprendimento. Il quadro di riferimento teorico da cui sono nate le due ricerche si colloca all'interno della pedagogia della comunità e della pedagogia dei luoghi, entrambe orientate a favorire esperienze comunitarie e a ridefinire le relazioni tra luoghi interni ed esterni della scuola in chiave innovativa. Il contributo offre, infine, una discussione sulla rilevanza educativa di questa ACS.

Parole chiave: Pedagogia della comunità e dei luoghi; Associazione Cooperativa Scolastica (ACS); Apprendimento sociale; Relazioni collaborative scuola-territorio.

Abstract

This article refers to two empirical studies carried out in a small primary school that runs a Cooperative School Association (ACS) in which children engage in educational experiences in and with the community. The research data highlight the circular nature of learning processes that take place through reflective reworking of experiences outside the school environment in the classroom. In addition, significant collaborative relationships between the school and the community are strengthened, outlining an open learning system. The theoretical frame of reference of both research studies is rooted in the community- and place-based education, both of which are oriented towards fostering community experiences and redefining the relationships between internal and external school spaces in an innovative key. Finally, this paper discusses the pedagogical relevance of this ACS.

Keywords: Community- and place-based education; Cooperative School Association; Social learning; Collaborative relations between school and territory.

1. Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano, Cinzia.Zadra@unibz.it.

2. Il contributo è il frutto della collaborazione tra le autrici che ne hanno curato l'impostazione, la scrittura e la revisione finale. In particolare: Cinzia Zadra ha redatto i paragrafi 1, 2, 2.2, 3, 4.2, 5, 5.2 ed Elisabetta Tomazzoli i paragrafi 2.1, 3, 4, 4.3, 5.1, 6.

1. Prefazione

Questo contributo presenta la triangolazione dei risultati di due diverse ricerche, condotte in modo indipendente l'una dall'altra, ma in un arco di tempo ravvicinato³. Al centro di entrambi gli studi si trovano le prospettive dei bambini e delle bambine di una piccola scuola di montagna durante le esperienze educative che avvengono nei luoghi della comunità fuori dalla scuola e attraverso la loro rielaborazione riflessiva in classe. La comunità scolastica che costituisce il setting delle ricerche ha fondato e conduce da alcuni anni un'associazione cooperativa scolastica (ACS), diventata il veicolo attraverso il quale bambini e bambine fanno esperienze *nella* e *con* la comunità. Attraverso le attività che si programmano all'interno delle riunioni dei soci dell'ACS, a cui prendono parte tutti i bambini della piccola scuola, si delineano nuove potenzialità educative che consentono di ampliare le esperienze educative innovative e alternative e permettono a molti di conoscere e fare propri i luoghi a cui la scuola o la famiglia non danno accesso. I luoghi della comunità diventano luoghi di apprendimento in un senso che va al di là della loro funzionalità perché si fa esperienza di posture educative fatte di presenza, responsabilità e aspettative nei confronti della vita in comunità.

Il quadro di riferimento da cui sono nate le due ricerche si riferisce alla pedagogia della comunità e dei luoghi (Tramma, 2009; Shannon & Galle, 2017) e agli approcci educativi che promuovono esperienze comunitarie,

ripensando le relazioni fra il dentro e il fuori scuola in una dimensione di collaborazione, responsabilità e partecipazione.

2. I riferimenti teorici pedagogici

Questo contributo si basa su teorie pedagogiche che attribuiscono un ruolo cruciale all'apprendimento derivante dalle esperienze del mondo e nel mondo che ci circonda. La consapevolezza e le conoscenze che nascono dai luoghi che abitiamo o che visitiamo e dalle uscite didattiche nelle comunità si configurano come un'esperienza coinvolgente, autentica, radicata e incorporata. Dewey (2018/1915; 2000/1916; 2014) e Freinet (1963/1946; 1962; 1976), ma anche autori recenti come Frabboni e Guerra (1991), Tramma (2009; 2014), Sobel (2013), Shannon e Galle (2017) sottolineano il concetto di corresponsabilità educativa all'interno delle comunità intese come reti coese e collaborative, promuovendo l'incorporamento di istituzioni e luoghi della comunità nelle esperienze educative con un'idea di apprendimento spazialmente situato in luoghi plurimi. Si tratta di un modello che offre «molteplici opportunità formative, sia di natura 'istituzionale' intenzionalmente formative (biblioteche, musei, mediateche, atelier, laboratori, centri sportivi, ricreativi e culturali nonché la ramificata rete dell'associazionismo laico e cattolico), sia di natura 'non/istituzionale', non intenzionalmente formative (le opportunità paesaggistiche e monumentali, da un lato; i centri

3. Una ricerca è stata condotta nel 2018 e l'altra nel 2021/2022. Le ricerche rispettano il codice etico e di comportamento della Libera Università di Bolzano e i partecipanti coinvolti hanno fornito consenso informato.

di produzione commercio-comunicazione del territorio, dall'altro)» (Frabboni & Guerra, 1991, pp. 5-6). Secondo Dewey (1996/1897) educare è essenzialmente vita e non preparazione alla vita: l'educazione non può perciò essere altro dalla vita quotidiana nei luoghi che abitiamo, pensati non solo come territorio, ma in una dimensione di relazionalità, che tiene conto delle interazioni e della collocazione sociale. Questo approccio richiama i nuovi paradigmi della geografia umana come il concetto di «geografia del quotidiano» (Varrotto, 2016, p. 24), una prospettiva che indaga i rapporti tra uomo, natura, settori economici e identità culturale. Essa si occupa dello spazio che bambini, genitori, insegnanti vivono, «educando all'idea [...] che ogni spazio è interconnesso, ogni luogo è composto da spazi di attività che s'intrecciano ed incontrano [...] perché tutto si integra, e anzi, tutto riceve senso dalla relazione» (p. 25). Pertanto, il luogo va considerato nella sua dimensione simbolica, dove le relazioni sociali, seguendo Bourdieu (1980; 1982), sono organizzate in legami reciproci e insiemi di relazioni possibili.

2.1. *La pedagogia della comunità*

Un primo fondamento teorico di questo contributo è rappresentato dalla pedagogia della comunità che, nelle sue varie declinazioni nazionali e internazionali (Buhren, 1987; Corradini, 1987; Tramma, 2009; Smith & Sobel, 2010; Sobel, 2013; Berg, 2012; Lawson & van Veen, 2016; Sanders & Galindo, 2020; Tomazzolli, 2021), propugna l'espansione dei tradizionali ruoli della scuola mediante la

valorizzazione delle sue profonde radici nella comunità, presentandosi come via privilegiata per affrontare le sfide educative contemporanee.

La pedagogia della comunità si propone di conseguire la formazione integrale di chi apprende attraverso la ricostruzione delle relazioni, l'interdipendenza, la reciprocità e le appartenenze in una rete di relazioni e di solidarietà contribuendo al miglioramento degli obiettivi di apprendimento. Le teorie associate a questa corrente pedagogica sono orientate in modo particolare verso progetti socioculturali rivolti alle famiglie e alla comunità allargata, l'accesso equo ai servizi e la concezione di promozione della comunità (Tramma, 2009). Nel richiamare il pensiero fenomenologico e le teorie sociologiche di Schütz (2018/1936) si sottolinea che l'identità di bambini, bambine e giovani è plasmata dal loro modo di incontrare il mondo, dalla loro capacità di interagire con esso e contribuire al suo miglioramento, perché i soggetti si realizzano agendo nel mondo, in relazione, comunicazione e dialogo con gli altri.

All'interno del contesto della pedagogia della comunità, si fa inevitabile richiamo all'idea deweyana di «scuola come centro sociale» (1902, p. 73) che sottolinea l'indissolubile legame tra il processo di vivere la vita e l'educazione. La scuola rappresenta non solo il luogo in cui crescere e diventare adulto, ma soprattutto l'occasione per imparare a essere cittadino democratico, capace di interagire con il proprio tempo e avere un ruolo attivo all'interno della società civile. Per questa ragione, afferma Dewey, «ogni separazio-

ne fra metodo e oggetto di apprendimento è radicalmente falsa» (2000, p. 212). La scuola assume il ruolo di centro sociale allargato in cui si promuove l'educazione alla democrazia e nella democrazia, favorendo lo sviluppo dell'autonomia, la capacità decisionale nonché la capacità di assumersi responsabilità. Dewey concepisce l'esperienza come storia per apprezzare il presente vivente, incontro continuo tra le attività dello spirito umano, gli altri e l'ambiente naturale, dove la focalizzazione è sul soggetto anziché sul prodotto e l'educazione è un processo di crescita e di ristrutturazione continua (Dewey, 2014/1938).

Una riflessione suggestiva, che sembra trarre ispirazione proprio da Dewey, sull'idea di comunità è stata avanzata da Biesta (2004; 2021), mettendo in discussione le tendenze totalizzanti di un particolare approccio alla comunità e sottolineando l'importanza dell'idea di «comunità di coloro che non hanno nulla in comune» (2004, p. 307). La soggettività, intesa come ciò che ci rende unici e singolari, assume una dimensione etica nei modi in cui rispondiamo e ci assumiamo la responsabilità di ciò che è estraneo e diverso per noi. Il concetto di comunità proposto da Biesta non può essere ridotto a uno strumento o un programma educativo alternativo. Non possiamo forzare chi apprende a esporsi a ciò che è altro, diverso e strano, tuttavia la scuola può garantire che all'interno delle pratiche di apprendimento vi siano molteplici opportunità per incontrare e conoscere ciò che è altro. In tal modo si offre agli studenti la possibilità di trovare la propria voce reattiva e responsabile, sviluppando il loro modo di esprimersi e di formulare risposte e soluzioni origina-

li e nuove. Per questo è cruciale pensare a quanta comunità debba essere incorporata nei sistemi educativi. Biesta suggerisce che l'apprendimento dovrebbe essere concepito come risposta a una domanda: apprendiamo qualcosa non quando siamo in grado di riprodurre ciò che già esisteva, ma quando rispondiamo al (non)familiare, a ciò che è diverso, a ciò che sfida, irrita, intriga (2004). In questo modo, l'apprendimento si configura come un atto di creazione e un processo finalizzato a introdurre qualcosa di nuovo nella comunità.

2.2. *La pedagogia dei luoghi*

Vicina all'idea di educazione fondata sulla comunità è anche la pedagogia dei luoghi, che abbraccia l'esperienza di esseri umani in connessione con altri e con il mondo della natura coinvolgendo la responsabilità di preservare e curare i luoghi in cui abitiamo, di riabitare i luoghi vicini e lontani per il presente e il futuro. La pedagogia dei luoghi nasce con l'idea che l'educazione dovrebbe contenere un nucleo intrinsecamente multi- e interdisciplinare e le attività di apprendimento un carattere autentico ed esperienziale. Queste dimensioni si realizzano espandendo i luoghi dell'apprendimento oltre le mura della scuola consentendo a chi apprende di costruire relazioni reciproche, comprendere l'impatto delle azioni sulla comunità e sull'ambiente e rispondere in modo originale e attivo alle sfide locali e globali (Smith & Sobel, 2010). L'estensione della scuola alle aree extrascolastiche richiama il concetto di eterotopia, nel senso foucaultiano, ovvero una dissoluzione

delle strutture di un modo di fare scuola che subordina i mondi della vita degli individui all'economia formativa scolastica (Foucault, 2006). Pertanto, il considerare i luoghi vissuti quotidianamente come fonte di studio e ricerca interdisciplinare rende il territorio una sorta di aula decentrata generativa di agire educativo (Zadra, 2022a, 2022b).

I luoghi determinano e caratterizzano lo spazio, il quale diventa un luogo che accoglie e protegge, ma, allo stesso tempo, isola dal contesto. Il luogo non è semplicemente una porzione di spazio: è un'apertura originaria a partire da cui esiste lo spazio, è strettamente connesso all'idea di appartenenza e di cultura del luogo, basato sulla reciproca connessione tra esseri umani e natura (Zadra, 2022a). Secondo Heidegger (2007) il luogo è un sito (dall'etimo dell'antico tedesco) reso libero, liberato dalle azioni che portano all'insediamento dei coloni e quindi predisposto dentro determinati limiti. In tal modo, «ciò che è così sgombrato viene di volta in volta accordato e così disposto, cioè circondato da un luogo» (p. 103). L'educazione consapevolmente fondata sui luoghi mira ad agire contro l'isolamento e l'incapsulamento dei discorsi e delle pratiche scolastiche dal mondo e a coinvolgere chi apprende e chi insegna in un processo politico di comprensione e di formazione di ciò che accade in loco (Gruenewald, 2003).

Tornare a una vita e un'educazione consapevole dei luoghi, in comunione con i territori, in un rapporto armonico fondamentale per la salute degli individui e delle società traccia anche le nostre appartenenze. Il sentirsi a casa, radicati nella comunità locale, senza

comunque che il senso di appartenenza al luogo possa risuonare come forma di localismo comunitario (hooks, 2003), fonda una cultura di appartenenza riconoscendo la connessione di tutta la vita umana e la necessità di prendersi cura delle persone, della terra e del luogo, ovunque essi siano. La cultura del luogo e dell'appartenenza viene così ripensata in termini di comunità di relazioni affettive e di cura, piuttosto che di comunità di identità stabili e fisse.

3. L'ACS e l'idea di apprendimento sociale

Il progetto educativo preso in considerazione, e che fornisce lo sfondo alle attività e alla rielaborazione riflessiva delle esperienze vissute al di là delle mura scolastiche, è l'ACS *Un sogno smarrito* della scuola primaria di Rumo, un piccolo comune nel Trentino nord-occidentale.

L'ACS *Un sogno smarrito* ha origine dall'idea di cooperazione del fondatore della rete delle cooperative trentine, don Guetti (Leonardi, 1998), e dalle proposte di professionalizzazione cooperativa per insegnanti offerte dall'Area Formazione e Cultura Cooperativa della Federazione Trentina delle Cooperative (Cooperazione Trentina, 2022). Nel contesto pedagogico, il maestro che ha contribuito in modo significativo alla diffusione delle pratiche cooperative a scuola in Italia è Lodi (1970; 1972; 1974), che, esportando il Movimento di Cooperazione Educativa di Freinet, ha introdotto le idee della pedagogia popolare e cooperativa nel contesto italiano.

Le sue idee innovative si riflettono nella pratica quotidiana dell'ACS della scuola primaria di Rumo così come in molte altre scuole italiane che hanno sperimentato le esperienze cooperative, soprattutto attraverso forme come il giornalino e la corrispondenza scolastica (Tomazzolli, 2020).

Secondo Lodi (1989) al valore individuale della competizione, caratteristica della scuola tradizionale, dovrebbe essere sostituito un atteggiamento di cooperazione e solidarietà. Non si tratta tanto di rivoluzionare i programmi scolastici, quanto di agire sulla postura pedagogica di insegnanti e apprendenti sostituendo l'individualità con la collettività e finalizzando le esperienze formative verso obiettivi comuni. Lodi sottolinea il ruolo decisivo della democraticità di un sistema che si prefigge il bene a livello sociale, non individuale, e attribuisce all'individualizzazione dei sistemi gli squilibri ecologici e sociali della nostra epoca. Per Lodi, l'idea di cooperazione si fonda sull'articolo 45 della Costituzione italiana, che riconosce la funzione sociale della cooperazione come costitutiva della partecipazione alla vita sociale e al bene comune. La cooperativa scolastica è «soprattutto una visione della vita che continua, che si progetta, che si porta avanti insieme prendendo degli impegni» (Lodi in De Seta, 1979).

L'ACS *Un sogno smarrito* sembra richiamare questa idea di cooperazione educativa intrecciandosi con le teorie della scuola attiva (Dewey, 2018/1915, 1996/1897; Ferrière, 1952/1920). I bambini e le bambine della scuola primaria, nel ruolo di soci dell'ACS, hanno dato vita a progetti agricoli finalizzati al recupero di pratiche e produzioni del territo-

rio, in particolare azioni sostenibili riguardanti la differenziazione e la riduzione dei rifiuti, nonché interventi per la salvaguardia e la salubrità dell'ambiente naturale e della fauna. Le classi quarta e quinta autogestiscono le fasi di progettazione e organizzazione, prendendo decisioni con il coinvolgimento di famiglie e attori locali per la realizzazione dei progetti e delle attività. Il fulcro dell'educazione cooperativa della scuola è l'Assemblea costituita da Presidente, Vice, Segretario, Tesoriere e Consiglio dove si affrontano i problemi, si esercitano le relazioni, e il gruppo dà vita, in uno spazio narrativo e dialogico, a pratiche laboratoriali in cui si assume una responsabilità congiunta di apprendimento e insegnamento reciproco e il ruolo dell'insegnante è principalmente quello di osservatore e tutor. Le assemblee si tengono senza la presenza dell'insegnante, trasformandosi in veri e propri laboratori di democrazia, dove i soci cooperatori si esercitano a discutere democraticamente, ad ascoltare in modo attivo e a prendere decisioni condivise.

4. Contesto, metodologie e metodi della ricerca: tra fenomenologia ed etnografia

4.1. Il contesto: una piccola scuola di montagna

Il Comune di Rumo è costituito da sei frazioni di circa 800 abitanti. Il paesaggio è caratterizzato da boschi e campi e l'economia locale si basa principalmente su piccole aziende familiari (falegnamerie, allevamento

e coltivazioni di piccoli frutti) e, in parte, è anche legata al settore turistico. La piccola scuola è parte dell'Istituto Comprensivo di Cles. L'espressione 'piccola scuola' si riferisce a istituti situati in territori periferici, come ad esempio in zone montane, con una ridotta popolazione studentesca, spesso organizzati in pluriclassi, accomunati dal valore della comunità e del territorio che entrano a far parte del curriculum d'istituto (Garzia & Pianese, 2020). All'interno di questa scuola è stata istituita la cooperativa scolastica *Un sogno smarrito*, i cui principi sono definiti nello Statuto redatto da bambini/e e insegnanti. I contesti in cui sono stati raccolti i nostri dati si definiscono principalmente intorno a esperienze educative sul territorio circostante, come la coltivazione di grani antichi (grano saraceno e segale), la raccolta e lavorazione dei grani tramite una trebbiatrice e un mulino meccanico, nonché la produzione di formaggio, aceto di pere e mele essiccate. Annualmente, inoltre, vengono fatti nascere pulcini dalle uova, in un'incubatrice prestata alla scuola da un allevatore locale, e allevati per qualche settimana in una classe dismessa della scuola. Tutti i prodotti (farina, frutta secca, aceto, ...) sono offerti dai bambini al mercatino di Natale. I bambini e le bambine della scuola di Rumo gestiscono anche il compost derivante da tutti gli scarti organici della mensa della scuola, adottando un sistema di raccolta differenziata che ha permesso una significativa riduzione delle spese per i rifiuti. Altre esperienze osservate durante le ricerche riguardano la raccolta dei dati sugli scarichi delle acque bianche e nere del paese con il Servizio Acque della Provincia di Trento

e la rilevazione dei nidi di rondine nell'abitato di Rumo in collaborazione con il MUSE, il Museo delle Scienze di Trento. Tutti questi progetti coinvolgono attivamente i genitori e la comunità nelle attività dell'ACS.

Il progetto sugli scarichi ha evidenziato il mal funzionamento della vasca Imhoff e l'inquinamento del torrente sottostante il paese, portando il caso all'attenzione delle autorità provinciali e l'avvio di riflessioni e azioni ispirate dal principio del bene comune.

4.2. La ricerca attraverso le vignette fenomenologiche

La prima ricerca, come anticipato, si prefigge di esplorare la prospettiva dei bambini e delle bambine in relazione alle esperienze sul territorio negli spazi extrascolastici sviluppate nell'ambito delle attività della cooperativa scolastica. Queste esperienze, spesso definite 'scuola allargata' o 'di comunità' (Mortari, 2020), sono state oggetto di indagini prevalentemente condotte dal punto di vista di insegnanti e genitori, trascurando in gran parte di raccogliere e comprendere la voce dei protagonisti rispetto alla qualità e alle potenzialità formative e trasformative di tali esperienze (Cfr. Mangione, Cannella, Parigi & Bartolini, 2020). La ricerca, ispirata alla fenomenologia descrittiva, si propone di considerare come oggetto di indagine ciò che appare (fenomeno) e che è possibile «vedere, sentire, annusare, gustare e toccare» (Arendt, 1987, p. 107). L'approccio mira a una descrizione rigorosa dei fenomeni, senza focalizzarsi su processi di deduzione o induzione, spiegazioni o ricerche di relazioni causali

esterne, mantenendo lo sguardo sul mondo in maniera «disinteressata» (Stein, 1998, p. 37). Adottare un approccio fenomenologico implica dedicare un'attenzione prolungata e precisa alla descrizione fedele dell'esperienza, riconoscendo e valorizzando i significati che le persone attribuiscono, concentrarsi sulla soggettività e descrivendo, partendo da essa, una verità intersoggettiva attraverso il confronto dei significati. C'è qualcosa di radicalmente diverso, infatti, tra l'interpretazione dei dati e dei fenomeni, una loro comprensione logico-razionale e l'apertura al possibile e alla comprensione che conferisce significato e che deriva, come afferma Mortari, da «un'attitudine, una maniera non orientata di guardare le cose» (2007, p. 93).

L'approccio fenomenologico descrittivo si propone di indicare, mostrare e mettere in luce ciò che si manifesta in sé stesso, rivelando una possibilità di conoscenza e cogliendo i fenomeni nel loro divenire, nella loro apertura e mutabilità. La ricerca ispirata alla fenomenologia cerca di esplorare come le percezioni appaiono alla consapevolezza. Husserl definisce la “ἐπιτομή fenomenologica” come la sospensione del giudizio e di ogni affermazione predicativa. Il mondo e le cose appaiono nella nostra coscienza non nella loro essenza o nel loro nucleo, ma nelle sfumature (Husserl, 2002/1913), che possono essere esplorate in movimenti di ricerca sempre nuovi senza essere mai afferrabili nella loro pienezza. La fenomenologia non solo agevola la conduzione di indagini empiriche di natura qualitativa, ma fornisce anche linee guida per la realizzazione di tali ricerche. Evitando di privilegiare teorie predefinite, l'approccio fenomenologi-

co si propone di stabilire le conoscenze attraverso una descrizione accurata del fenomeno, così come si manifesta nella situazione. Inoltre, assegna al ricercatore o alla ricercatrice il compito «di sollevare domande, senza aspettarsi risposte rapide e invece, insistere nel domandare, dilatare lo spazio di interrogazione e sostare nel domandare» (Mortari, 2003/2020, p. 140).

Il metodo fenomenologico della descrizione esemplare (Meyer-Drawe, 2017) trova corrispondenza nello strumento della vignetta a orientamento fenomenologico durante la fase di raccolta dati. La vignetta si configura come uno strumento di raccolta dati che descrive in modo pregnante una scena, un'esperienza co-esperita dal ricercatore/dalla ricercatrice. Le vignette si possono paragonare a brevi miniature in prosa che catturano momenti co-esperiti dal ricercatore o dalla ricercatrice nel momento stesso in cui si verificano. Esse attingono sempre da esperienze autentiche manifestatesi nell'esperienza stessa di chi le scrive. Successivamente, ciascuna vignetta viene sottoposta a una validazione intersoggettiva all'interno del gruppo di ricerca e a un processo finale di limatura che la rende una piccola narrazione risonante in grado di far esperire l'esperienza anche a chi la legge in un secondo momento⁴.

Il processo di scrittura della vignetta si svolge attraverso cicli ricorsivi di stesura, revisione e limatura. La vignetta racchiude la rappresentazione di un momento che può essere fonte di irritazione, sollevare domande, suggerire successi o insuccessi, o destabilizzare una procedura abituale o una categoria di comprensione (Agostini *et al.*, 2023).

4. Per un esempio di vignetta rimandiamo al paragrafo 5.

Nel processo di redazione della vignetta, con preciso riferimento alla fenomenologia del corpo di Merleau-Ponty (1945), viene dedicata particolare attenzione al linguaggio del corpo, alla percezione corporea, alle atmosfere, alla mimica, alla prossemica, all'andatura e alle mosse minime del corpo, ai toni di voce e ai silenzi, a tutti quegli elementi che sono difficilmente catturabili linguisticamente (Mian & Zadra, 2023).

Le vignette sono state sottoposte ad analisi attraverso la tecnica della lettura discorsiva di vignette (Agostini *et al.*, 2023). La lettura è una forma particolare di analisi caratterizzata da una comprensione riflessiva delle ambivalenze dell'esperienza, che fa emergere una varietà di prospettive, un'eccedenza di significati dai dati. In questa prospettiva, l'analisi delle vignette si orienta verso un'interpretazione che richiama il significato gadameriano del termine "deuten", il quale non implica tanto un'interpretazione, bensì il concetto di «tenere la direzione verso l'aperto» (Gadamer, 1983, p. 424). Ciò implica la comprensione di un senso suscettibile di significati molteplici, evidenziato anche dall'etimologia del termine tedesco *deuten* che sottolinea il tentativo di 'cercare di spiegare' e 'indicare con un dito', specificando il processo stesso di giungere al significato.

In questo contesto, l'analisi dei dati si configura come un'interpretazione produttiva, differenziandosi dall'interpretazione esplicativa e dal progetto ermeneutico volto a confermare i fatti del mondo (Wittgenstein, 1999). Finlay chiarisce questa modalità di procedere attraverso il concetto di «pointing to» contrapposto a «pointing out» (2009, p. 11): la

preposizione 'to' denota il movimento di richiamare l'attenzione per guidare lo sguardo in una direzione, mentre 'out' sottolinea l'evidenziare ciò che sta dietro al testo, nascosto dietro le parole. Nella lettura delle vignette non si procede verso la ricerca ricostruttiva della 'verità', poiché l'interesse di ricerca si concentra non tanto sulla comprensione di come avvenga qualcosa in generale, bensì sulle possibilità di comprensione emergenti per l'individuo nell'evento che si manifesta nella vignetta (Agostini *et al.*, 2023).

4.3. Osservazioni partecipate e interviste etnografiche

La seconda ricerca intrapresa all'interno del contesto della ACS della scuola primaria di Rumo poggia le basi metodologiche nella Grounded Theory (GT) in etnografia. Infatti, GT ed etnografia «possono integrarsi l'un l'altra» (Charmaz & Mitchell, 2014, p. 160) e gli strumenti tipici della ricerca etnografica come l'osservazione partecipata (Spradley, 1980) e l'intervista intensiva (Charmaz, 2014) arricchiscono l'esplorazione del fenomeno studiato in termini di profondità. Tuttavia, dobbiamo ricordare che il fine della GT non è quello descrittivo, ma quello della concettualizzazione (Glaser, 2016), cioè della definizione delle proprietà attraverso dei concetti fondati (*grounded*) sui dati. Perciò, in questo caso, l'osservazione partecipata è volta a leggere il contesto attraverso i concetti significativi che gli attori attribuiscono alle loro azioni, più che a descrivere l'ambiente in maniera dettagliata. In più, l'integrazione tra osservazione etnografica e intervista inten-

siva è consigliabile perché le interviste «non sono strumenti per raccogliere ‘fatti’ (come in una lettura oggettivistica della GT), ma generano interpretazioni di esperienze e collocano sempre le affermazioni nel contesto che le ha generate (per questo l’intervista è rinforzata e non indebolita dall’abbinamento con l’osservazione etnografica)» (Tarozzi, 2008, p. 78).

Secondo Charmaz (2009), le strategie della GT ci permettono di «definire le proprietà e le relazioni essenziali» dei fenomeni studiati (p. 146). Nel nostro caso l’osservazione partecipata e l’intervista intensiva sono diventati gli strumenti chiave per esplorare in modo approfondito le esperienze alla scuola primaria di Rumo. L’integrazione dell’etnografia «sollecita il ricercatore che ha adottato una GT ad andare in profondità dentro i fenomeni studiati, per capire le esperienze dei soggetti così come essi le vivono, non semplicemente partendo da come vengono narrate» (Charmaz & Mitchell, 2014, p. 161). Charmaz (2009) sottolinea l’importanza del contesto, nel nostro caso la comunità rurale, come elemento cruciale all’interno del quale si manifestano i fenomeni studiati. La studiosa prende le distanze dalla GT classica di Glaser (1978), che sosteneva che la GT dovrebbe «trascendere gli elementi di spazio e tempo» (p. 37), raggiungendo generalizzazioni prive di tali vincoli. Infatti, se per Glaser gli elementi individuali, culturali, storici, etc. devono emergere dai dati, per Charmaz dovrebbero essere considerati a livello macro-sociale attraverso una lettura critica più ampia, in modo da «immergerci in profondità nel fenomeno senza isolarlo dal suo luogo» (2009, p. 146).

Per l’intervista intensiva (Charmaz, 2014,

cap. 3 e 4) è stata evitata la preparazione di una traccia strutturata, per favorire un dialogo non orientato, senza limitazioni imposte da domande predefinite. Le interviste sono state condotte con insegnanti della scuola, genitori e la sindaca della comunità in cui è situata la scuola. A questo strumento di raccolta dati è stata affiancata l’osservazione etnografica per osservare direttamente il lavoro dei bambini e delle bambine e quello degli stessi insegnanti e rinforzare così i concetti emersi durante le interviste. Il lavoro di concettualizzazione si è svolto attraverso vari livelli di codifica tipici della GT - aperta, focalizzata e teorica (Tarozzi, 2008) -, privilegiando i codici ‘in-vivo’, cioè «quella codifica che utilizza le parole stesse dei partecipanti per dare un nome ai concetti» (*ivi*, p. 96).

Le interviste sono state registrate e le relative trascrizioni sono state codificate usando il software MAXQDA 2018. Successivamente, è stato seguito un processo di codifica aperta (open coding), la quale avviene attraverso la destrutturazione del testo in frammenti di dati (fragments of data) - parole, linee, segmenti e incidenze - (Charmaz, 2014), facendo risaltare anche i piccoli dettagli, le sfumature delle singole parole usate. Il passo successivo è stato quello della codifica focalizzata (focused coding), che segna il momento del passaggio al livello dell’astrazione, «il momento dell’abbandono del piano descrittivo per quello concettuale» (Tarozzi, 2008, p. 93). Si è passati poi alla codifica teorica (theoretical coding), attraverso la quale «si precisano e si qualificano le relazioni che sussistono fra le categorie che sono emerse dalla codifica focalizzata» (Tarozzi, 2008, p. 52), dalla quale

sono emerse le categorie centrali, note come core categories.

Analogamente alle vignette fenomenologiche, lo scambio con i colleghi e gli studiosi della comunità è stato essenziale per la validazione dei risultati. Come sottolinea Mortari (2007), la ricerca in ambito educativo, proprio per la complessità dei fenomeni studiati, «ha bisogno di una riflessione-condivisa-con-altri» piuttosto che una «riflessione-in-solitudine» (p. 236). Mortari enfatizza ulteriormente che la GT dialoga con l'approccio fenomenologico perché promuove «una postura epistemica che interpreta il principio della fedeltà al fenomeno» (2007, p. 167). In sintesi, la GT di Charmaz (2014) si distingue per la sua aderenza alla realtà studiata, mantenendo al contempo una prospettiva riflessiva e critica nei confronti delle azioni e delle situazioni, rifiutando l'approccio positivista/oggettivista che concepisce la realtà come emergente in maniera imparziale agli occhi del ricercatore.

5. Temi e prospettive a confronto

In questo paragrafo mettiamo a confronto due ambiti tematici emersi dalle analisi dei dati delle due ricerche, da una parte le osservazioni etnografiche e le interviste intensive, dall'altra le vignette fenomenologiche.

Dalla ricerca basata su osservazioni e interviste etnografiche è emerso il ruolo fondamentale dell'insegnante come intellettuale organico, in senso gramsciano (Gramsci, 1971). L'insegnante si configura come un ponte che favorisce l'osmosi tra la scuola, la comunità e le organizzazioni culturali. Questa osmosi si manifesta attraverso la relazione

con i bambini/le bambine e la capacità di trasformare le conoscenze acquisite nei luoghi di apprendimento, nella e con la comunità, in pratiche pedagogiche e didattiche quotidiane. D'altra parte, le vignette fenomenologiche hanno sottolineato il tema della scuola come sistema aperto, in cui attività scolastiche ed extrascolastiche interagiscono e la comunità assume il ruolo di partner educativo, aprendo la scuola al mondo della vita e offrendo opportunità per la sua trasformazione.

Questi due temi si sfiorano, per alcuni aspetti si sovrappongono, ma allo stesso tempo gettano luce su prospettive o specificità diverse. Abbiamo scelto due temi che non si contraddicono, né si limitano a completarsi, ma che mettono in evidenza l'eccedenza di possibilità educative quando la scuola, anche grazie alla ACS, si apre al territorio e ad azioni solidali e di cittadinanza.

5.1. Il ruolo dell'insegnante come intellettuale organico nella comunità e nella famiglia

La famiglia rappresenta l'architrave fondamentale del concetto di comunità che abbiamo delineato nella prima parte dell'articolo. Una scuola che trascura la collaborazione con le famiglie dei bambini e delle bambine non completa il cerchio dell'educazione. Come scrive Cives (1970) «la famiglia deve partecipare alla scuola, avendo con essa tanti problemi in comune. La stessa famiglia diviene quindi essa stessa maestra al maestro, concorrendo a renderlo consapevole del suo operare, invitandolo a una crescente efficienza della sua azione, rendendolo ogni giorno

più consapevole dell'ambiente in cui opera» (p. 128). Questa prospettiva collaborativa emerge chiaramente dalle interviste ai genitori dei bambini/delle bambine che frequentano la scuola di Rumo e l'ACS:

Partecipiamo volentieri alle attività della cooperativa. Per esempio, poco tempo fa abbiamo segato la segale con i bambini. Oppure stasera andiamo a tagliare dei rami nel giardino della scuola. [...] I bambini così vengono più volentieri a scuola, se la viviamo anche noi genitori [...] anche perché sono incentivati in quello che fanno. Poi dipende tutto dai maestri. Io vedo che le attività che si fanno danno tante opportunità per tirare fuori ciò che piace loro veramente. La scuola dovrebbe essere questa, la formazione dovrebbe essere questo.

Oltre al senso di comunità che permea le relazioni tra scuola e famiglia, emerge chiaramente l'importanza attribuita al ruolo dell'insegnante nell'incoraggiare i bambini e offrire loro l'opportunità di apprendere in armonia con i loro interessi.

Una scuola che si isola, chiudendo le porte alle famiglie e separando il ruolo professionale dell'insegnante da quello del genitore, impedisce a entrambe le parti di rendersi reciprocamente. In questo contesto, l'insegnante potrebbe non avere consapevolezza dell'ambiente locale, come menzionato da Cives e, allo stesso modo, il genitore potrebbe mancare di riferimenti per capire il lavoro dell'insegnante. Seguendo i principi della pedagogia della comunità, ciò implica la necessità di appropriarsi della capacità della comunità - di cui anche gli insegnanti entra-

no a far parte - di educarsi. Questo processo avviene sia negli spazi della scuola che al di fuori di essa, a condizione che la scuola apra le porte all'intera comunità. In effetti, la sinergia tra scuola e famiglia si estende alla comunità all'interno della quale la scuola è inserita. Ancora una volta l'ACS della scuola diventa il luogo simbolico in cui si prendono decisioni sulle attività che coinvolgono insegnanti, bambini e bambine, genitori, politici e altri stakeholder della comunità, offrendo un'esperienza di condivisione e partecipazione.

La cooperativa è la famiglia. [...] Secondo me nella scuola non basta che ci sia l'insegnante e che ci siano gli alunni, ci deve essere nel percorso educativo anche l'intervento dei genitori. [...] La scuola deve essere un volano perché la comunità cresca.

Partendo da questa premessa, attraverso l'ACS vengono introdotte tematiche sociali e ambientali cruciali, come i cambiamenti climatici, le condizioni lavorative delle persone svantaggiate, le conseguenze delle guerre come le migrazioni e altri macro-problemi sociali. I bambini e le bambine sono incoraggiati a concepire attività che possano contribuire al miglioramento della propria comunità, cercando soluzioni concrete, sostenibili e inclusive, a partire dalla realtà concreta che li circonda.

In questo modello di educazione circolare, l'insegnante riveste un ruolo cruciale. L'insegnante è un intellettuale organico, un insegnante «che vive egli stesso la comunità, ma con l'occhio della ricerca storica, letteraria, naturale, musicale e con tutto l'am-

biente» (Tomazzolli, 2021, p. 378). In senso gramsciano, l'insegnante quale intellettuale organico porta «avanti una missione culturale organica alla realtà circostante e capace di modificarla, offrendo una presenza vitale e appassionata nella società» (Colla, 2000, p. 1). Dalla comunità l'insegnante trae materiale prezioso che poi rielabora in classe, fungendo da ponte tra la comunità e la scuola. L'insegnante che si fa intellettuale organico integra le attività educative in percorsi complessi e interdisciplinari, al fine di elevare le attività che legano la scuola e la vita a vere e proprie esperienze pedagogiche. Insieme ai bambini e alle bambine cerca il filo logico che tiene insieme la complessità, seguendo l'auspicio di Morin (2000), di far divenire un imperativo dell'educazione «lo sviluppo dell'attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi» (p. 19). Il compito dell'insegnante sarà allora quello di creare un senso logico tra ciò che accade nel mondo e il qui e ora, con un approccio ecologico e complesso. Da qui l'importanza di un approccio didattico interdisciplinare, in modo da approfondire gli interessi dei bambini attraverso le diverse discipline in maniera flessibile, contribuendo al cambiamento sociale.

Questo circolo educativo tra dentro e fuori, classe e mondo, si può descrivere attraverso una delle osservazioni etnografiche che la ricercatrice ha effettuato durante una giornata trascorsa alla scuola di Rumo:

Oggi andiamo a raccogliere foglie di nocciolo secche per il compost della scuola. Infatti, nei giorni in cui i bambini si fermano a mangiare in mensa, tutto l'umido della scuola elementare e dell'infanzia viene portato dai bambini in un prato poco

distante. [...] Questo permette di produrre dell'humus per i campi che i bambini seminano a granoturco e altre colture. Il maestro ha precedentemente spiegato in classe, durante una lezione sulla fotosintesi clorofilliana, che le foglie di nocciolo secche sono molto utili per velocizzare la formazione del compost.

L'ambiente naturale è qui fonte di esperienza e al contempo di consapevolezza del cambiamento e delle trasformazioni sociali alle quali partecipiamo. Dalla riflessione su queste esperienze educative, emerge la consapevolezza di come il nostro intervento può migliorare le nostre «circostanze» (Ortega y Gasset, 1986, p. 40). Infatti, in classe si approfondiscono le esperienze di bambini e bambine passando, di volta in volta, attraverso la storia, la geografia, la matematica, le scienze, l'arte, la narrazione, la lettura, il movimento. L'obiettivo è di rielaborare le conoscenze acquisite quotidianamente partendo dalla realtà, per poi restituirle nuovamente al mondo.

5.2. *La scuola come sistema aperto*

Dall'analisi delle vignette emerge un quadro della scuola come sistema aperto alle famiglie e ai diversi stakeholder del territorio e come ecosistema formativo. L'insegnante, i bambini e le bambine, la sindaca, insieme a numerosi genitori, nonni e nonne, non costituiscono solo un gruppo di persone che si prende cura e accompagna nel processo di crescita, ma fungono da nodi connettori (Engeström, 2008) che tessono le maglie della rete fra territorio e scuola.

Un tema emergente dall'analisi dei dati

12. Si veda nota 8.

riflette la formazione di movimenti densi e multidirezionali tra le attività scolastiche ed extrascolastiche. Si delineano contesti di apprendimento multipli che si sostengono e integrano a vicenda, definendo una sorta di ecosistema, una comunità di organismi che interagiscono insieme al luogo che abitano (Morin, 2008). Queste reti incarnano nuovi paradigmi di apprendimento, consentendo di riconsiderare gli ambienti di apprendimento e trasformare il modello scuolacentrico in policentrismo formativo.

Integrare i luoghi di apprendimento della comunità nella scuola significa, da un lato, ampliare ed estendere i contenuti già previsti dai piani di studio provinciali e, dall'altro, accogliere le iniziative provenienti dall'esterno, dalla comunità, dalle organizzazioni del territorio per consentire nuove opportunità e modalità di apprendimento, per esempio per creare soluzioni o proposte di miglioramento dei problemi. Tali iniziative sfidano le modalità e le ragioni (il come e il perché) dell'apprendimento, aprendo così la strada a nuove forme organizzative connesse ai contesti e alle realtà sociali in cui sono inserite.

Al centro di questo ecosistema formativo si colloca l'ACS: l'analisi delle vignette individua nel gruppo di bambini e bambine che prendono decisioni e che accolgono sollecitazioni un nodo centrale. I membri dell'ACS, invece di concentrarsi singolarmente sul loro ruolo o sui loro interessi, rispondono ai bisogni e problemi del contesto locale nonché alle sfide globali come quelle ambientali ed ecologiche.

La comunità al di fuori della scuola emerge come partner educativo rappresentando un

triplice potenziale. In primo luogo, si configura come attivo e consapevole co-produttore di offerte educative attraverso l'azione dei cittadini; inoltre, è arena di un insieme di bisogni e problemi reali che sono una sfida per gli apprendenti nel confrontarsi con il mondo della vita; e, infine, offre la possibilità di sviluppare progetti di apprendimento esperienziale sul campo o basato sul lavoro e sull'impegno civico e sociale, consentendo di imparare in «contesti rilevanti e significativi» (Wurdinger, 2017, p. 52). La comunità beneficia dei progetti e delle ricerche condotte dai bambini e dalle bambine, diventando consapevole della necessità dell'impegno e dell'azione collettivi per affrontare le crisi economiche, ambientali e sociali del nostro tempo. In particolare, i bambini e le bambine dell'ACS, attraverso competenze inter- e transdisciplinari, hanno contribuito a raccogliere i dati e progettare la realizzazione di un nuovo depuratore delle acque comunali, basandosi su prelievi e analisi di qualità dell'acqua. Un esempio notevole è emerso durante la presentazione di un'analisi della situazione e di proposte concrete di tutela per rondoni, rondini e balestrucci da parte di una delegazione di bambini dell'ACS durante una seduta del consiglio comunale, seguita a una collaborazione con il Museo delle Scienze di Trento. Queste iniziative evidenziano come i luoghi di apprendimento della comunità entrino in relazione con la scuola e la scuola si orienti al mondo della vita (Husserl, 2002/1913), estendendo le offerte formative al di là delle mura della classe, partendo sempre da un nucleo vitale e generativo, quale quello dell'ACS. Questo approccio si traduce in un duplice movimen-

to: da una parte i luoghi di apprendimento extrascolastici diventano parte sistemica della scuola e, dall'altra, l'idea di apprendimento simbolico (Klafki, 2007) come idea centrale dell'apprendimento scolastico tende a integrarsi con un'idea di apprendimento olistico e concreto nel mondo della vita. I dati raccolti nella nostra ricerca mettono in evidenza non solo le esperienze di apprendimento fuori dalla scuola, ma soprattutto l'interconnessione tra apprendimento informale e formale. L'apertura della scuola al mondo della vita offre opportunità di trasformazione, indicando una disposizione della scuola verso il mondo di bambini, bambine e giovani come uno spazio di possibilità. Ciò si traduce in un'integrazione verso approcci alternativi, un'opportunità di scambi e ibridazioni fra discipline e figure educative che dà vita a un apprendimento creativo, interdisciplinare e transdisciplinare.

Allo stesso tempo è fondamentale riconoscere che la struttura di base dell'insegnamento non venga meno: l'insegnante accompagna gli allievi sul campo, supervisiona le attività, struttura le competenze acquisite, ma i momenti significativi di apprendimento avvengono tra bambini e bambine seguendo le loro iniziative, come ben illustra questa vignetta che li coglie durante un'uscita per piantare lamponi in un orto dismesso, messo a disposizione della scuola da un abitante del paese.

Paolo è ruzzolato a terra dopo un movimento maldestro. Balza però subito in piedi fulmineo e recupera la piantina che gli era caduta, lanciando un rapido sguardo alle compagne, Marina e Anna, intente a

innaffiare le piante. Poi di gran lena si mette a scavare una buca, ci infila la piantina di lampone e la ricopre con la terra. Marina improvvisamente si gira e va verso Paolo e, senza dire niente, gli strofina con la mano la felpa per pulirla dalla terra che era rimasta appiccicata. 'Ah, dai, non è niente...!' sorride Paolo scostandosi senza guardarla. Poi si inginocchia vicino alla pianta e, di sottocchi, bisbiglia ad Anna: 'Che dici, verrà su bene? Sole ne ha, ma la terra è dura e secca qua!' 'Dobbiamo tenerla innaffiata ben bene e nel caso venire anche il sabato o la domenica!' taglia corto Marina. Poi versa un po' d'acqua attorno alla piantina e si accuccia vicino a Paolo. A lungo rimangono vicini, immobili e in silenzio con gli occhi fermi sul terriccio che lentamente assorbe l'acqua.

Per Marina e Paolo la scuola acquisisce una nuova dimensione, sia spaziale che simbolica, diventando un luogo di apprendimento sociale, civico, ambientale. Non esiste più una netta separazione fra attività scolastiche ed extrascolastiche, bensì si manifesta un unico orizzonte simbolico che definisce le pratiche implementate, focalizzato sull'espansione e trasformazione degli apprendimenti in contesti esperienziali. Questo cambiamento si traduce in una percezione di fiducia reciproca, capacità cooperative, ascolto attivo e complicità nella condivisione della responsabilità.

In questo nuovo scenario, il tempo della scuola si dilata e l'istituzione, come si vede nell'esempio della vignetta proposta, si sposta nello spazio e nel tempo.

12. Si veda nota 8.

6. Conclusioni

L'analisi del materiale proveniente dai due studi empirici, condotti nella stessa comunità scolastica e in periodi prossimi, ha permesso di mettere in luce aspetti che, messi in relazione tra loro, si integrano e si completano reciprocamente. Le vignette fenomenologiche da una parte e le interviste e osservazioni etnografiche dall'altra, sebbene differenti, arricchiscono e ampliano la prospettiva sull'esperienza della ACS come punto di partenza per la creazione di esperienze educative altamente qualificanti nella e con la comunità.

L'ACS descrive un nuovo «paesaggio educativo» (Bleckmann & Durdel, 2009, p. 12), una rete a lungo termine con azioni pianificate che comprendono i luoghi formali e informali di apprendimento di un'area locale. Questo paesaggio educativo si distingue dalle reti e dalle cooperazioni esistenti, perché il focus non è sugli obiettivi curricolari, ma sulla prospettiva del soggetto che apprende: gli aspetti soggettivi, le relazioni intersoggettive e le azioni che si svolgono nei luoghi, ma anche le condizioni materiali e strutturali dei

contesti. La capacità della scuola di connettersi al territorio circostante e coinvolgere altri partner, stabilendo una relazione con l'ambiente di vita dei bambini, delle bambine, permette di incorporare elementi della cultura e delle sue forme sociali nella vita scolastica quotidiana, aprendo simultaneamente nuovi spazi sociali e opportunità di comunicazione informale, di relazione e condivisione di esperienze (Böhnisch, 2002, p. 118). Le similitudini nei temi emersi si concentrano su concetti chiave della pedagogia della comunità e sull'ambiente naturale come fonte di esperienza e connessione, dimostrando come entrambi gli approcci di ricerca convergano nella comprensione dei contesti educativi.

La messa in relazione dei due studi empirici contribuisce a pensare prospettive future di ricerca sulle ACS, evidenziandole come nodo centrale per le esperienze e le pratiche educative. Il territorio e le istituzioni locali diventano quindi contesti educativi in cui si svolgono apprendimento, sperimentazione e innovazione didattica, promuovendo valori cooperativi quali solidarietà e responsabilità condivisa.

Bibliografia

- Agostini, E., Peterlini, H. K., Donlic, J., Kumpusch, V., Lechner, D., & Sander, I.** (a cura di). (2023). *Nuove prospettive di professionalizzazione dell'agire pedagogico. La vignetta come esercizio di percezione*. Opladen, Berlin: BudrichVerlag.
- Arendt, H.** (1987). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino.
- Berg, T. H.** (2012). *Understanding school community partnership* (3rd ed.). London: SAGE.
- Bleckmann, P., & Durdel, A.** (2009). (Hrsg.). *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biesta, G.** (2004). The community of those who have nothing in common: Education and the language of responsibility. *Interchange*, 35(3), 307-324.
- Biesta, G.** (2021). *World-centred education. A view for the present*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P.** (1980). *Le sens pratique*, Paris: Les Éditions de Minuit; tr. it. 2003, *Il senso pratico*. Roma: Armando Editore.
- Bourdieu, P.** (1982). *Leçon sur la leçon*. Paris: Les Édition de Minuit.
- Böhnisch, L.** (2002). Lebensbewältigung: Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrg.). *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (S. 199-213), Wiesbaden: V S Verlag.
- Buhren, C. G.** (1987). Community Education - Ansätze und Perspektiven für stadtteilorientiertes Lernen. *Die deutsche Schule*, 79, 396-410.
- Charmaz, K.** (2009). Shifting the Grounds: Constructivist Grounded Theory Methods. In J. M. Morse et al. (Eds.). *Developing Grounded Theory: The Second Generation*. Walnut Creek, CA: University of Arizona Press.
- Charmaz, K.** (2014). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, (2nd ed.). London: SAGE.
- Charmaz, K., & Mitchell, R. G.** (2014). Grounded Theory in Ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.). *Handbook of Ethnography* (2nd ed., pp. 160-176). London: SAGE.
- Cives, G.** (1970). *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Colla, E.** (2000). *Antonio Gramsci: il tema degli intellettuali-educatori e gli strumenti del consenso educativo*. Disponibile in http://web.tiscalinet.it/mediazionepedagogica/anno_01/numero_02/Colla/par05.htm [Accesso 14.11.2023].
- Cooperazione Trentina** (2022). ACS Associazione Cooperativa Scolastica. *Costruire comunità solidali, sostenibili e felici con le generazioni future*. Trento: Erickson.
- Corradini, L.** (1987). *Educare nella scuola. Cultura-Comunità-Curricolo*. Brescia: La Scuola.
- De Seta, V.** (1979). Mario Lodi. Un metodo di insegnamento, Rai Cultura, consultato sul sito: <http://www.raiscuola.rai.it/articoli/mario-lodi-un-metodo-di-insegnamento/5463/default.aspx> [Accesso 14.11.2023].
- Dewey, J.** (1996/1897). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J.** (1902). "The school as social centre". *The Elementary School Teacher*, 3(2), 73-86. Retrieved from <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/453152>[Accessed 14.11.2023].
-

- Dewey, J.** (2018/1915). *Scuola e società*. Roma: Edizioni conoscenza.
- Dewey, J.** (2000/1916). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J.** (2014/1938). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Engeström, Y.** (2008). *From team to knots. Activity theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferrière, A.** (1952/1920). *Trasformiamo la scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Finlay, L.** (2009). Debating Phenomenological Research. *Phenomenology & Practice*, 3 (1), 6-25.
- Frabboni, F., & Guerra, L.** (1991). (a cura di). *La città educativa, verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.
- Freinet, C.** (1963/1946). *La scuola moderna*. Torino: Loescher.
- Freinet, C.** (1962). *I detti di Matteo: Una moderna pedagogia del buon senso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freinet, C., & Freinet, E.** (1976). *Nascita di una pedagogia popolare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Foucault, M.** (2006). *Utopie. Eterotopie*. Roma: Cronopio.
- Gadamer, H. G.** (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Garzia, M., & Pianese, E.** (2020). Formare nelle Piccole Scuole. *Formazione & insegnamento*, 18(1 Special Issue), 233-243.
- Glaser, B. G.** (1978). *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley (CA): Sociology Press.
- Glaser, B. G.** (2016). Grounded Description. No No. *Grounded Theory Review*, 2(15), (pp. 3-7), Mill Valley (CA): Sociology Press. Retrieved from <https://groundedtheoryreview.com/wp-content/uploads/2017/07/volume-15-issue-2.pdf> [Accessed 14.11.2023].
- Gramsci, A.** (1971). *Quaderni del carcere: Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Roma: Editori Riuniti.
- Gruenewald, D. A.** (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American educational research journal*, 40(3), 619-654.
- Heidegger, M.** (2007). Costruire, abitare, pensare. In *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia.
- Husserl, E.** (2002/1913). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica. Vol. I. Libro primo. Introduzione generale alla fenomenologia pura*. Torino: Einaudi.
- hooks, b.** (2013). *Teaching community: A pedagogy of hope*. New York, London: Routledge.
- Klafki, W.** (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Leonardi, A.** (1998). (a cura di). *Lorenzo Guetti: un uomo per il Trentino*. Trento: Temi.
- Lawson, H. A., & van Veen, D.** (Eds.). (2016). *Developing Community Schools, Community Learning Centers, Extended-service Schools and Multi-service Schools: International Exemplars for Practice, Policy and Research*. Cham: Springer.
- Lodi, M.** (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M.** (1972). *C'è speranza se questo accade alVho*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M.** (1974). *Insieme. Giornale di una quinta elementare*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M.** (1989). *La cooperativa in classe*. Milano: Sipiel.
- Mangione, G. R. J., Cannella, G., Parigi, L., & Bartolini, R.** (a cura di). (2020). *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*. Roma: Carocci.
- Meyer-Drawe, K.** (2017). Phenomenology as a philosophy of experience—Implications for pedagogy. In M. Ammann, T. Westfall- Greiter, & M. Schratz (Eds.), *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren*

(pp. 13–21). Innsbruck: StudienVerlag.

- Merleau-Ponty, M.** (1945). *Phenomenology of Perception*. New Jersey: The Humanities Press.
- Mian, S., & Zadra, C.** (2023). Corpo. La corporeità come nuova prospettiva. In E. Agostini et. al. (2023). (A cura di), *Nuove prospettive di professionalizzazione dell'agire pedagogico. La vignetta come esercizio di percezione* (pp. 27-32). Opladen, Berlin: BudrichVerlag.
- Morin, E.** (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E.** (2008). *L'anno I dell'era ecologica. Dialogo con Nicolas Hulot*. Roma: Armando Editore.
- Mortari, L.** (2016). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2003/2020). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2020). La potenzialità educativa delle piccole scuole. In G. R. J. Mangione, G. Cannella, L. Parigi, & R. Bartolini (a cura di), *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola* (pp. 134-144), Roma: Carocci.
- Ortega y Gasset, J.** (1986). *Meditazioni del Chisciotte*. Napoli: Guida Editori.
- Sanders, M. G., & Galindo, C.** (2020). *Reviewing the Success of Full-Service Community Schools in the US: Challenges and Opportunities for Students, Teachers, and Communities*. Milton: Routledge.
- Schütz A.** (2018/1936). *La fenomenologia del mondo sociale*. Milano: Meltemi.
- Shannon, D., & Galle, J.** (2017). (Eds.). *Interdisciplinary Approaches to Pedagogy and Place-Based Education. From Abstract to the Quotidian*. Cham, Switzerland: Palgrave.
- Smith, G., & Sobel, D.** (2010). *Place- and Community-based Education in Schools*. New York: Routledge.
- Sobel, D.** (2013). *Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communities (2ndEd.)*. Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Spradley, J. P.** (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Stein, E.** (1998). *Introduzione alla filosofia*. Roma: Città Nuova.
- Tarozzi, M.** (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tomazzolli, E.** (2021). *Community Education: la piccola scuola motore per lo sviluppo della comunità* [versione e-book]. Armando.
- Tomazzolli, E.** (2020). Piccole scuole e comunità. In L. Cerrocchi, M. Ladogana, A. Dantone (a cura di), *Educare alla vivibilità nella famiglia e nella scuola. Riflessioni, esperienze e pratiche educative* (pp. 63-69). Bergamo: Zeroseiup.
- Tramma, S.** (2009). *Pedagogia della comunità: Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma, S.** (2014). Comunità. In W. Brandani, & S. Tramma, *Dizionario del lavoro educativo* (pp. 79-81). Roma: Carocci.
- Wittgenstein, L.** (1999). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.
- Wurdinger, S. D.** (2017). Turning your place into projects. In D. Shannon, & J. Galle, (Eds.), (2017). *Interdisciplinary Approaches to Pedagogy and Place-Based Education. From Abstract to the Quotidian* (pp 37-53). Cham, Switzerland: Palgrave.
- Zadra, C.** (2022a). *A casa nel mondo. Pedagogia dei luoghi ed esperienze educative estese*. Napoli: Guida Editori.
- Zadra, C.** (2022b). Place-based education: Out of the classroom into the community. Fostering horizontal connectedness to the local community and the wider world. *CQIA Rivista*, XII (36), pp. 9-21. Retrieved from <https://cqiiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/590> [Accessed 14.11.2023].