

Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali

*Loretta Fabbri**

La formazione implicita del genitore. I rischi del novizio

Questo contributo intende approfondire le problematiche connesse ai modi in cui si costruiscono, si sviluppano e si trasformano i saperi genitoriali. Esso si sviluppa dentro uno sfondo teorico-concettuale dove confluiscono differenti e plurali punti di vista in grado di restituire interpretazioni capaci di leggere un territorio sempre più complesso e articolato quale quello della costruzione dell'identità genitoriale.

L'impianto argomentativo si sviluppa a partire dal seguente assunto: siamo convinti che il mestiere di genitore lo si impari attraverso l'esperienza, consapevoli nello stesso tempo che ciò che apprendiamo percorrendo questa strada permette di costruire un sapere molto particolare. È innanzitutto la nostra esperienza di figli che ci consente di mettere da parte materiali, teorie, pratiche per elaborare elementi che andranno a determinare la nostra identità di genitori. Si apprende per partecipazione a pratiche sociali. È partecipando ad attività di vita quotidiana – anche in direzione contraria alla corrente dominante – che si costruisce quel sapere primario che va a costruire la nostra identità di genitori. La famiglia di origine è una sorta di bottega artigiana, i genitori rappresentano gli esperti da cui apprendiamo partecipando e osservando. In questo senso, al pari di ogni apprendistato, la qualità del nostro sapere dipende dalle pratiche familiari a cui abbiamo avuto accesso.

Le tesi portanti sono le seguenti:

1. i genitori possono, se culturalmente aiutati, decostruire e costruire la loro identità attraverso dispositivi riflessivi (grazie ai quali transitare da una condizione di novizio, che fa riferimento a saperi impliciti e in-

* Ordinario di Didattica generale nell'Università di Siena.

consapevoli, ad una condizione di genitore esperto che fa riferimento a saperi critici e validati);

2. esistono delle forme naturali/informali di formazione in grado di sostenere e accompagnare la crescita e lo sviluppo dei saperi genitoriali. I genitori che accompagnano i loro figli a giocare al calcio approfittano delle partite per condividere consigli e idee rispetto alla difficile arte di essere e fare i genitori.

Gli ancoraggi teorico-concettuali cui si legano a tali tesi sono i costrutti di apprendistato, pratica, apprendimento trasformativo e riflessività.

Utilizziamo il costrutto di apprendistato come metafora per descrivere il modo in cui si apprende e si costruisce la conoscenza genitoriale. Dentro la teoria sociale dell'apprendimento (che muove da Vygotskij, Bruner per arrivare all'idea di *apprendimento situato* di Wenger) l'apprendistato è una metafora che consente di tematizzare l'apprendimento come una forma di partecipazione a pratiche esperte e prendendo parte ad una comunità. In questa prospettiva l'interpretazione dell'apprendimento segue una costellazione di concetti come partecipazione, pratica, identità, allontanandosi dalle prospettive implicite o prevalenti nella formazione scolastica e nella formazione aziendale.

La pratica è infatti «un fare situato in contesti storici e sociali che danno struttura e significato a ciò che facciamo» (Wenger, 2007, p. 47). Essa implica *elementi espliciti* (linguaggi, strumenti, documenti, immagini, simboli, ruoli stabiliti, criteri specificati, procedure codificate, regole e contratti); *elementi impliciti* (relazioni implicite, convenzioni tacite, indizi sottesi, regole non dette, intuizioni, percezioni, sensazioni, comprensioni, assunzioni sottese, visioni del mondo condivise). È situata in/nelle comunità di persone e nelle relazioni di mutua implicazione sulla base delle quali i soggetti fanno ciò che fanno ed evolve in termini di storie di apprendimento condivise (Wenger, 2007; Fabbri, 2007). La cultura familiare include così sia l'implicito che l'esplicito, include ciò che viene detto e ciò che non viene detto. Ma è costruita soprattutto sulle conoscenze tacite, include tutte le relazioni implicite, le convenzioni tacite, le allusioni sottili, le regole empiriche inesprese, le intuizioni riconoscibili, le sensibilità consolidate, le intese implicite, gli assunti sottostanti nonché le visioni comuni del mondo. Naturalmente il tacito è ciò che diamo per scontato, che tende per ciò a rimanere nello sfondo. Se non viene dimenticato, tende a rimanere nel subconscio individuale, nella sfera di ciò che sappiamo istintivamente, di ciò che ci viene naturale.

Esplorare la famiglia come comunità di pratiche, come luogo in cui si condividono e si socializzano pratiche sostenute da linguaggi, copioni, *script*, filosofie, teorie (implicite e esplicite), valori, significati vuol dire porsi il problema di come un genitore attraversa una condizione pre-riflessiva, fondata su saperi impliciti, non validati per arrivare ad una condizione riflessiva, consapevole di ciò che fa e perché lo fa. Significa altresì porsi il problema di come la famiglia si costruisce le conoscenze utili alla elaborazione/risoluzione dei problemi che è chiamata a gestire.

I saperi primari

I concetti di apprendistato e di pratica utilizzati dentro una discussione sulla genitorialità aiutano a prefigurarsi il modo in cui ognuno di noi costruisce l'identità genitoriale. L'apprendista è un novizio e apprende da soggetti esperti, apprende partecipando, osservando attraverso traiettorie che dovrebbero garantire un accesso periferico e poi centrale alle pratiche familiari. In questo senso, possiamo dire che dentro ogni genitore abitano i genitori che lo hanno allevato, le pratiche cui gli è stato concesso di partecipare, e tutto ciò che ha osservato. Può aver partecipato a pratiche promettenti che gli hanno permesso di acquisire schemi di azione relativi all'accudimento, alla cura, ma può aver partecipato anche a pratiche di non cura, abbandono, maltrattamento. Comunque quei genitori lavorano sul terreno materiale della identità che è abitata dalla loro presenza e dai loro idiomi personali. L'incontro con la paternità o maternità spinge nel profondo di sé: ogni genitore situa e interpreta il figlio dentro il proprio spazio autobiografico. Ed è uno spazio preriflessivo, inconsapevole abitato da routine e repertori dati per scontati. Nella stagione infantile noi impariamo a comprendere il mondo in maniera inconsapevole. Il mondo sociale quotidiano viene appreso e sperimentato dall'individuo come una sorta di ordine naturale. I saperi genitoriali sono costruiti attraverso l'interazione quotidiana tra noi, gli altri, gli eventi. Dentro questi saperi c'è di tutto: dalla nostra storia di figli amati o non amati, rispettati o usati alle zone d'ombra che ineluttabilmente ogni figlio attraversa. Come figli impariamo le regole tacite dell'amare o del non amare, dell'ascoltare gli altri o del farli tacere, apprendiamo la violenza o il rispetto. Nel nostro condividere e appartenere ad un dato contesto familiare noi abbiamo avuto accesso a determinate pratiche, a precisi significati, altri sono stati esclusi. Così

ciascun genitore porta con sé scenari della propria infanzia che si configurano come i saperi primari che ha a disposizione.

Possiamo affermare che sono le interazioni e le negoziazioni che avvengono all'interno dei contesti parentali che consentono di costruire le categorie attraverso le quali interpretiamo il mondo. Le interazioni con le pratiche familiari offrono e veicolano i significati e le condizioni per la costruzione di un'identità genitoriale. Il modello di genitorialità lo costruiamo così identificandoci con certe pratiche e disapprovandone altre (script familiari). Il genitore novizio in genere agisce richiamandosi ad un universo di senso comune, riferendosi a ciò che è dato per scontato nelle proprie cerchie sociali, a routine pratiche e cognitive che ha appreso attraverso la partecipazione a determinate pratiche familiari.

Possiamo convenire che il sapere genitoriale che fa da sfondo ad ogni ulteriore apprendimento rimanda ad un modo di agire personale legato ad uno stretto coinvolgimento in una situazione data, è un sapere strutturalmente legato e costruito dentro il mondo della vita.

La psicologia culturale ha acquisito come oggetto di studio primario i significati assegnati dagli esseri umani al mondo in cui vivono e le interpretazioni più o meno condivise che vengono prodotte. Il suo contributo in ordine al problema che stiamo affrontando è il ruolo della cultura familiare di appartenenza nella costruzione dell'identità genitoriale. Bruner si è impegnato nello studio dei processi di attribuzione di significato all'interno degli schemi «letterari» offerti dall'inquadramento narrativo preferito dalla cultura. Se uno si chiede dove sta il significato dei concetti sociali – nel mondo, nella sua mente o nella negoziazione interpersonale – egli è costretto a risponderci che quel significato sta nell'ultima delle tre voci. Per esempio,

se una persona sta parlando di realtà sociali come la democrazia, l'equità o anche il prodotto nazionale lordo, la realtà non sta nella cosa in sé e nemmeno nella sua testa, ma nel fatto di discutere e negoziare sul significato di questi concetti. Le realtà sociali non sono dei mattoni in cui inciampiamo o contro cui ci feriamo, ma i significati che otteniamo tramite la condivisione delle cognizioni umane (Bruner, 1988, p. 122).

Le culture, quindi anche le culture familiari, sono «il forum primario per negoziare e rinegoziare il significato, per dare ragione dell'azione, nonché un insieme di regole o di indicazioni per l'azione stessa».

*Le distorsioni dell'apprendimento e la validazione del sapere genitoriale.
La riflessione come mezzo per validare l'agire genitoriale*

Gli apprendimenti in questione si traducono in «prospettive culturali determinate» che rimangono di solito inconse nell'età adulta e si precisano come elementi di primaria importanza che consentono di identificare il modo in cui interpretiamo l'esperienza e difficilmente sono privi di «distorsioni». Così i genitori sono spesso immersi nella propria esperienza, «talvolta sono la loro esperienza», ma non sempre hanno gli strumenti per elaborarla. In questo senso possiamo dire che «in quanto genitori, siamo inizialmente prigionieri della nostra storia personale» (Mezirow, 2003) e abbiamo bisogno di decostruire e ricostruire i saperi che il nostro apprendistato di figli ci ha consentito di elaborare. Un assunto distorto induce a vedere la realtà in modo limitato, arbitrario ed è alquanto improbabile pensare di poter evitare distorsioni.

La rilevazione dell'esistenza di un pensare e di un agire che è strutturalmente preriflessivo perché costruito dentro un set di assunti incontestati e di convenzioni culturalmente condivise (le bambine sono più dolci, i bambini sono più aggressivi, in casa i bambini possono o non possono...) induce a pensare dispositivi in grado di *prefigurare un approccio riflessivo alla genitorialità*.

Mezirow delinea una teoria dell'approccio riflessivo alla conoscenza di sé e del mondo, affermando che *tutti difettiamo di abilità riflessive, introspettive, autocoscienti*. Lo studioso sostiene che i modelli simbolici, le prospettive di significato, le metafore e gli schemi di significato sono tutti – o quasi tutti – prodotti da un'assimilazione non riflessiva personale o culturale. La possibilità di una distorsione negli assunti e nelle premesse rende la riflessione e la dialettica critica essenziali per la validazione delle idee espresse.

Si diventa genitori esperti, non perché si fanno molti figli o perché siamo adulti, ma se si guadagna una consapevolezza più alta intorno al soggettivo codice affettivo e all'influenza dei personali vissuti nella relazione.

Possedere la conoscenza del proprio sé genitoriale e del suo teatro interno è una delle condizioni per poter cambiare, iniziando a riprogettare le storie familiari. Se le nostre interpretazioni sono fallibili e si basano spesso su assunti inaffidabili, l'analisi critica della legittimazione delle nostre ermeneutiche può diventare allora l'impegno prioritario della condizione genitoriale adulta ed esperta.

Una progettualità genitoriale autonoma è possibile quanto più si diventa consapevoli di come siamo stati influenzati dalla nostra cultura

e dalla nostra biografia. In fondo, è la consapevolezza, individuale e collettiva, dell'influenza esercitata dalla nostra storia personale e dalla nostra biografia sul modo con cui costruiamo e validiamo il significato che ha celebrato l'avvento, nella nostra sociocultura, *dell'era della riflessione*. L'uso di un approccio riflessivo consente di rendere i genitori attivi costruttori delle proprie conoscenze e competenze e consapevoli interpreti delle proprie esperienze dando modo di rendere espliciti e trasparenti – all'interno dei contesti familiari – le implicazioni ed i presupposti ideologici e culturali sottesi ad azioni, rapporti, eventi e ne consente continue analisi, rivisitazioni, negoziazioni.

Mediante la nostra capacità di diventare criticamente riflessivi possiamo limitare e contenere il potere pregiudiziale del mondo, della vita sulla vita di tutti i giorni e soprattutto aprirci in modo ricorrente a nuove possibilità di nominare il mondo e di agire al suo interno. La riflessione si sta affermando come il mezzo più efficace per trarre significato dall'esperienza, come la dinamica centrale dell'apprendimento intenzionale. Ogni genitore ha bisogno di ri-trovare attraverso processi che gli consentano di accrescere la propria mente, di aumentare *l'area di pensabilità*, un'area, questa, dentro la quale si possono validare quelle teorie e quelle pratiche che sono chiamate in gioco nell'educazione dei figli. In questo senso, è necessario apprendere a «pensare i pensieri», attraverso i quali siamo stati presi in cura, allevati, educati, per poter decidere autonomamente come prendersi cura, allevare, educare.

Verso una genitorialità esperta. Per costruire storie di apprendimento condiviso

La riflessività non è un percorso evolutivo. La profonda convinzione che oggi pervade molti campi disciplinari è proprio quella secondo la quale lo sviluppo della persona si origina dalla valorizzazione, dallo sviluppo o dalla trasformazione delle modalità di lettura e di interpretazione usate dalla persona stessa per rapportarsi alla sua realtà ed esperienza. Il verbo riflettere contiene un passaggio che riguarda l'opera del pensiero sollecitato a leggere e interpretare la realtà in modo sempre meno implicito e automatizzabile e rimanda al ruolo centrale che ricopre l'apprendimento nei processi umani di crescita, di sviluppo, di risposta non tacita o automatica alla realtà. Dentro questo quadro assume particolare importanza l'apprendimento dall'esperienza, una volta precisato che apprendere dall'esperienza non è certo un'attività automatica

e soprattutto non è una competenza sviluppata in modo analogo in tutti gli uomini.

L'esperienza non si traduce necessariamente in una forma di sapere. Apprendere dall'esperienza non corrisponde a «fare esperienza». Il passaggio dal fare all'apprendere implica «dall'essere al possedere il significato di un'esperienza». L'essere concreti, l'incapacità di distaccarsi dall'io narrante molto spesso non consente di pensare riflessivamente e criticamente quello che abbiamo fatto. Apprendere dall'esperienza comporta l'attivazione di processi di elaborazione, l'apertura di nuove finestre di comprensibilità, di presa di parola che consentono ai soggetti di pensare se stessi, di imparare a leggere e decodificare le situazioni in cui sono di volta in volta coinvolti.

La riflessione infatti è un dispositivo definibile come la dinamica *conversazionale* che, interagendo in situazione e con la situazione, introduce un processo euristico consapevole mediato dalla riflessione. In altre parole, è l'atteggiamento interlocutorio che si attua nella soluzione di una situazione problematica e che si esprime nella costante transazione tra «fare» e «pensare».

All'interno di questo contesto di ricerca si collocano alcune riflessioni sullo sviluppo e/o sulla trasformazione delle didattiche familiari.

Il processo di cambiamento e di sviluppo delle pratiche educative poste in atto all'interno dei diversi contesti familiari chiama sempre più in causa la disponibilità da parte dei genitori a riconoscere la formazione come esperienza costitutiva del diventare genitori. Si parla evidentemente di una formazione diretta a sviluppare un pensiero critico piuttosto che a dare conoscenze specifiche.

I genitori sono chiamati a confrontarsi con una complessità crescente, con realtà di cui non possiedono idonee categorie di analisi, si trovano a dover risolvere situazioni problematiche per le quali non hanno strumenti, esempi, schemi di azioni adeguati. Si muovono spesso dentro sfondi caratterizzati da incertezza, unicità e conflitto di valori. Sono chiamati a gestire situazioni caotiche e indeterminate. La stessa teoria della complessità che attraversa il sapere parentale si traduce in un impegno ad «affinare lo sguardo», a sviluppare competenze e sensibilità in grado di leggere il testo, talvolta ambiguo, della vita familiare.

Potremmo anche affermare che la complessificazione dei rapporti tra i genitori e i figli è anche l'esito del fatto che il nostro sguardo sul mondo si è fatto più attento di una volta. Allora l'affinamento della capacità di «assumere (in via ipotetica) la prospettiva di un altro soggetto sul nostro conto» (Mezirow, 2003), di vedere il nostro punto di vista e quello

dell'altro ponendoci nei panni di un osservatore esterno è la condizione che consente di «affinare lo sguardo».

Ogni famiglia fonda il proprio agire su una conoscenza «locale», legata al contesto e al particolare, anche se trame, episodi e personaggi sono sempre simboli locali corrispondenti ad un genere più universale. Non potendosi muovere però alla luce di prove logiche o definizioni univoche dal momento che nello stesso nucleo domestico possono coesistere numerosi punti di vista ugualmente convincenti riguardanti la stessa serie di eventi, non rimane che apprendere a «leggere» il testo non poche volte ambiguo della propria storia familiare.

Ci troviamo immersi dentro epistemologie familiari dove l'erosione di appartenenze tradizionali spinge il genitore a fare sempre più i conti con l'imprevedibilità e l'ambivalenza dell'agire sociale. Lo sviluppo di una comunità, così come quello degli individui, raramente è lineare. Al contrario, implica frequentemente scoperte dolorose, transizioni difficili e dunque un processo di apprendimento che passa attraverso esperienze impegnative. Inoltre, quando le azioni e i discorsi riguardano lo spazio delle relazioni, ogni attore, pur se in grado di produrre un nuovo inizio, non ha alcuna possibilità di determinare il corso degli eventi.

«Come posso agire nel contesto della vita reale con le sue complessità e i suoi dilemmi di valore?» è la domanda che spesso muove i genitori che sono chiamati a conversare con le situazioni, a cercare esempi, confronti.

I processi di apprendimento, intesi come processi trasformativi, possono essere efficacemente facilitati e incentivati da dispositivi riflessivi che conducono i genitori a divenire consapevoli delle strutture epistemiche implicite ed esplicite sottese alle loro pratiche, a decostruirle e ricostruirle, a produrre nuove forme di conoscenza e nuovi significati che possono essere riconosciuti come riferimenti comuni e spendibili per nuove azioni assunte in modo critico e responsabile.

E la famiglia può essere letta come contesto il cui sviluppo è legato alla possibilità di apprendimento di tutti i membri. I novizi apprendono dagli esperti, così come gli esperti hanno bisogno di apprendere dai novizi per far crescere e sviluppare le conoscenze. Da questa dinamica dipende la possibilità di fare della famiglia un luogo non solo di trasmissione di storie e valori, ma anche di co-costruzione di nuovi saperi, nuove storie di apprendimento, negoziate e quindi condivise.

La famiglia è, pertanto, anche una «comunità di apprendimento» in cui l'apprendere si configura come esperienza situata e distribuita (Lave, Wenger, 2006). Le interazioni tra genitori e figli spingono ad una continua costruzione e ricostruzione di senso. Le discontinuità evoluti-

ve e sociali, prevedibili e imprevedibili costringono i genitori (un plurale per altro che sottintende almeno due sistemi di significato non necessariamente simili) alla ricerca di nuove e transitorie riorganizzazioni di rapporti parentali, di identità, di diversa distribuzione dei compiti e del potere, della creazione di strutture di conoscenza emergenti.

Così gestire una relazione genitoriale significa soprattutto porsi nella condizione di entrare a far parte di sistemi di azione sempre più complessi, di saper fronteggiare «la complessificazione relazionale» che caratterizza oggi i sistemi parentali. E il problema del riconoscimento della cultura del figlio è tutta a carico del genitore. Un figlio è un «artefatto» per l'apprendimento che porta con sé la necessità di costruire forme di mutua implicazione che conducono a comprendere e ad orchestrare nuovi repertori, nuove imprese comuni socialmente condivise e sollecitano lo sviluppo di nuovi significati, nuove teorie, nuove forme di discorso adeguati ai diversi sistemi di significati inclusi. Scambi, negoziati, transazioni sono gli artefatti attraverso i quali generare linguaggi, culture e azioni condivise.

La famiglia come comunità di pratiche: condividere per costruire conoscenza

La famiglia è sempre più un contesto relazionale che è chiamato a progettare la sua evoluzione di comunità capace di riflettere e trasformare le proprie pratiche quotidiane, è in grado di crescere grazie soprattutto ad azioni orientate a promuovere e favorire scambi, confronti, narrazioni.

L'educazione familiare è sempre meno un evento individuale, autoreferenziale che ogni famiglia gestisce singolarmente. Si tratta di processi naturali, rispetto ai quali si possono eventualmente affiancare forme di accompagnamento.

In genere lo sviluppo della famiglia inizia con delle reti sociali esistenti. Le rispettive famiglie di origine si offrono come prima rete di supporto e accompagnamento. Successivamente una tematica importante – l'inserimento al nido, il corso di nuoto, la scuola – attrae un gruppo informale di persone interessate che iniziano a fare rete tra loro e sviluppano conoscenze e esperienze attraverso lo scambio, il confronto, il contraddittorio. I genitori si scambiano «storie di guerra» su episodi critici, che riguardano gli insegnanti, gli amici dei figli, il tempo libero, le paure ecc. Si suggeriscono iniziative, si passano materiali. Tipicamen-

te la questione chiave nell'avvio di una comunità è quella di trovare un terreno comune che consenta ai membri di sentirsi connessi tra loro e rendersi conto dell'importanza dello scambio e della condivisione di opinioni, storie e tecniche.

Il genitore si educa anche in virtù del servizio offerto dagli altri genitori: dal colloquio possono nascere sollecitazioni e contributi, interazioni e solidarietà destinate a favorire il superamento di difficoltà, l'autointerrogazione e la verifica di sé, la disposizione all'apertura e alla mutualità e la conseguente rinuncia alla chiusura e alla autoreferenzialità, l'attitudine a cercare con gli altri e a trovare insieme le risposte alle domande fondamentali poste dall'esistenza (Rossi, 1996, p. 34).

I genitori, mentre passano del tempo insieme – attendendo i figli fuori dalla scuola, mentre fanno nuoto –, condividono informazioni, intuizioni e consigli, si aiutano reciprocamente a risolvere i problemi, discutono le loro situazioni, le loro aspirazioni e i loro bisogni, riflettono su temi d'interesse comuni, esplorano idee e agiscono come una sorta di cassa di risonanza. Ad ogni modo, accumulano conoscenze, sviluppano una comprensione tacita e condivisa delle cose che fanno, e al tempo stesso diventano sempre più legati informalmente dal valore che trovano dall'apprendere insieme.

Ciò che conferisce energia al potenziale della comunità è la scoperta, da parte dei singoli, che altre persone affrontano problemi simili, condividono una passione per le stesse tematiche, possiedono esperienze, dati, strumenti, approcci, opinioni e idee rilevanti da mettere a disposizione e che c'è dunque occasione di apprendere molto l'uno dall'altro. Ad un certo punto, in questo fragile reticolo, emerge l'idea di sviluppare una comunità e questa prospettiva comincia a catturare l'attenzione delle persone che iniziano a osservare le loro relazioni in questa nuova luce e a individuare nei temi al centro dei loro interessi un terreno comune di azioni. Può succedere che alcune persone si facciano avanti per assumere la responsabilità di dare avvio a comunità meno informali (associazioni di genitori separati, associazione di genitori di figli gay, associazioni di genitori di figli disabili). Man mano che si sviluppa il senso di un campo tematico condiviso, cresce il bisogno di interazioni più sistematiche. In questo senso si può dire che la pratica genitoriale si è già organizzata intorno a reti di autoformazione, di mutuo aiuto, di scambio di repertorio e si aggrega su impegni comuni.

Le comunità di pratiche che sono nate su aggregazioni tematiche si

sono sviluppate autonomamente, la loro «salute» dipende principalmente dall'impegno, dal coinvolgimento volontario dei loro membri e dall'emergere di una leadership interna. La loro capacità di costruire conoscenza intorno ad un problema e di amministrare tale conoscenza – in termini di sensibilizzazione, diffusione, scambio – è definibile come «un processo vivo» che dipende dal loro carattere di informalità e di autonomia. In questo senso possono essere riconosciute come detentrici di un *expertise* costruito attraverso una riflessione sull'esperienza, attraverso lo scambio, il sostegno e la ricerca comune (Wenger, 2007, p. 55).

Formarsi significa potersi confrontare con altri genitori che hanno problemi simili, con genitori che hanno superato quei problemi. Si tratta in fondo di una formazione informale che già è largamente praticata e forse chiede di essere aiutata a coltivarsi.

Riferimenti bibliografici

- Bruner J. (1986): *La mente a più dimensioni*. (Trad. it.) Roma-Bari: Laterza, 1988.
- Catarsi E. (2007): *Educazione familiare e pedagogia della famiglia. Quali prospettive?*. Tirrenia-Pisa: Edizioni del Cerro.
- Fabbri L. (2003): Per una didattica della vita quotidiana. *Pedagogia e vita*, n. 1, pp.122-137.
- Fabbri L. (2004): La costruzione del sapere genitoriale tra memoria e riflessione. *La Famiglia*, n. 227, pp.18-25.
- Fabbri L. (2007): *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Lave J., Wenger E. (1991): *Apprendimento situato*. (Trad. it.) Trento: Erickson, 2006.
- Mezirow J. (1991): *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. (Trad. it.) Milano: Cortina, 2003.
- Rossi B. (1996): Il genitore. In: C. Scurati (a cura di): *Volte dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Rossi B. (1999): *Tempo e progetto. Saggio sull'educazione al futuro*. Brescia: La Scuola.
- Vygotskij L. (1962): *Pensiero e linguaggio*. (Trad. it.) Firenze: Giunti, 1992.
- Wenger E. (1998): *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. (Trad. it.) Milano: Cortina, 2007.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2002): *Coltivare comunità di pratiche*. (Trad. it.) Milano: Guerini, 2007.