

La didattica con gli EAS
(Episodi Apprendimento Situato)

Introduzione

La scuola italiana (soprattutto quella primaria) è oramai da anni oggetto di riforme e controriforme ministeriali (dipende infatti, a questo riguardo, dal punto di vista in cui ci si pone...) e, parallelamente, ad una forte pressione sociale che pretenda che questa sia sempre al passo con i tempi: la tematica delle tecnologie digitali può essere assunta ad esemplificazione di entrambi queste “attenzioni” con le quali, da tempo, gli stessi docenti si trovano a doversi confrontare.

Allo stesso tempo nascono, si sviluppano e si diffondono proposte metodologiche e didattiche che intendono supportare ed innovare il lavoro stesso dei docenti: si tratta in molti casi di sollecitazioni provenienti da altre nazioni e che, importate nella nostra, vengono adattate al contesto scolastico e sociale del Belpaese.

Gli EAS (*Episodi di Apprendimento Situato*) rappresentano invece una metodologia del tutto italiana che si pone come innovativa rispetto alle modalità classiche di fare lezione a scuola. Il padre di questa metodologia didattica, che si fonda su di una percentuale di tecnologia non indifferente, è Pier Cesare Rivoltella.

Breve sintesi descrittiva

La definizione stessa è in un certo senso esplicativa della *vision* che ne sta alla base: il termine *apprendimento* è infatti collocato in maniera particolarmente significativa tra due altre parole che ora analizzeremo:

Episodi: l'EAS condivide molte linee guida con il *microlearning*¹, cioè con un approccio che identifica in porzioni piuttosto circoscritte di apprendimento (sia dal punto di vista temporale che dei contenuti) la base per una didattica che possa essere motivante, e quindi incisiva, per gli alunni. Questo approccio infatti parte dalla consapevolezza, piuttosto evidente agli occhi degli addetti ai lavori, di un certo grado di complessità del sapere, complessità che deve essere assunta in maniera non semplicistica o rinunciataria, ma secondo modalità pedagogicamente fondate, che evitino

¹ Vedere a questo riguardo Bruck,, *Microlearning as strategic research field: An invitation to collaborate*, in *Atti della conferenza su Microlearning*, 2005 Innsbruck, Austria. <http://www.microlearning.org/> ; Lindner, M, *What Is Microlearning?*, in *Atti della terza conferenza internazionale su Microlearning Conference*, Innsbruck University Press, 2007, pp.52-62. Appare comunque molto interessante il parallelismo di questa metodologia didattica, apparsa nei primi anni del nuovo millennio, con l'esperienza del “Micro-teaching”. Questo termine fu coniato da Kim Romney e Dwight Allen della Stanford University nel 1963. Si tratta di una pratica formativa per gli insegnanti utilizzata anche come strumento per la ricerca pedagogica. Il docente tirocinante deve mettere in atto una pratica didattica nella quale insegnare un singolo contenuto concettuale, utilizzando una specifica abilità di insegnamento, per un breve periodo e con un gruppo ristretto di studenti.

soprattutto la superficialità negli apprendimenti (aspetto che diventa piuttosto evidente nel rischio di cadere in una sorta di “nozionismo”).

Situato: l'apprendimento, rispettandone lo stesso statuto epistemologico, non deve essere di tipo astratto ma del tutto legato ad un contesto ben preciso.

Una didattica attiva

L'EAS si basa su di una didattica di tipo laboratoriale all'interno della quale lo studente non è uno spettatore passivo ma è del tutto attivo e protagonista del proprio apprendimento ed assegna una maggiore rilevanza ed importanza al lavoro autonomo degli studenti attraverso attività e compiti sfidanti. Il docente non è più quindi un mero trasmettitore di informazioni ma diventa una guida a supporto delle attività di ricerca, problem solving, discussione e riflessione sul proprio apprendimento (meta cognizione) da parte degli studenti².

Rivoltella in *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica* evidenzia tre possibili rivoluzioni copernicane nell'ambito dell'agire didattico:

1. *portare la vita nella scuola e non viceversa*. L'autore sottolinea come questo non rappresenti affatto una novità nel panorama pedagogico internazionale: basti pensare al movimento delle Scuole Nuove e a personalità del calibro di Freinet e, in Italia, Pizzigoni, e alle sorelle Agazzi. Ovviamente cambia il contesto: se all'epoca dell'Attivismo una certa logica trasmissiva non favoriva la maggior parte degli alunni (provenienti da classi sociali non ricche) e neppure alcun processo di socializzazione, oggi tale impostazione didattica rischia di rappresentare, sempre secondo Rivoltella, un *comodo retaggio del passato al servizio di insegnanti spesso stanchi, demotivati, desiderosi di non investire troppo in una professione cui spesso nemmeno loro credono più. Il problema di Freinet era di salvare i bambini, il nostro quello di salvare la scuola (e, naturalmente, con essa sempre anche i bambini)*³;
2. *lo spostamento dell'attenzione dallo strumento alla didattica*. Il focus secondo Rivoltella non deve concentrarsi sugli strumenti che dovrebbero cambiare la didattica (es. la LIM) quanto su di un nuovo modo di concepire la didattica stessa e, di conseguenza, individuare e garantire quegli strumenti che la possano supportare al meglio. *Il problema non è di modificare le pratiche didattiche grazie alla tecnologia, ma di agire sulle pratiche didattiche perché*

² Rivoltella P.C., *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Brescia, 2016, pp. 6-7

³ Ivi, pp. 17-18

*possiamo sfruttare appieno tutte le potenzialità che le tecnologie mettono a loro disposizione.*⁴

Non si può non condividere questa sottolineatura, dal momento che negli ultimi vent'anni la scuola è stata di fatto bombardata da proposte e tecnologie di ogni tipo⁵ (in un certo senso tutte *digitali*), a fronte di una riflessione pedagogica e didattica parallela del tutto superficiale se non addirittura inesistente;

3. *rovesciare l'ordine dei fattori, nello spostare l'accesso alle informazioni da scuola a casa e, viceversa, nello spostare nella scuola il lavoro di apprendimento su di esse.* Il riferimento di Rivoltella è al *flipped learning*, che, come nel caso della *flipped classroom*, rappresenta un vero e proprio capovolgimento del modo di fare scuola dal momento che le informazioni non sono più date in classe agli studenti ma anticipate al di fuori della classe, mentre il tempo-scuola è del tutto dedicato a riflettere ed apprendere i contenuti con l'aiuto del docente. Rivoltella suggerisce comunque come già in tempi passati Freinet “flippasse” la classe, allorquando attuava la cosiddetta “lezione a posteriori” che lasciava all'alunno tutto il tempo che gli serviva per trovare la soluzione di un problema. Si tratta in parole povere del valore dell'apprendimento per scoperta (e a questo riguardo i riferimenti alla Montessori e a Piaget, sempre secondo Rivoltella, sono d'obbligo)⁶.

Ma in cosa consiste, in parole povere, un EAS? Rivoltella ne fornisce una definizione puntuale⁷: *un'attività di insegnamento e apprendimento (TLA) che attraverso un contenuto circoscritto, uno sviluppo temporale ridotto e un agire contestualizzato si propone come forma di insegnamento efficace e opportunità di apprendimento significativo.* Ogni EAS è organizzato in tre fasi:

1. una *preparatoria* che ha la funzione di “mettere in situazione” lo studente proponendogli un problema, una consegna (logica del *problem solving*);
2. una *operatoria* nella quale, preferibilmente in piccolo gruppo, lo studente “imparare facendo” attraverso microattività di produzione che hanno la funzione di far risolvere al gruppo un problema mobilitando le competenze e, soprattutto, creando un artefatto (logica del *learning by doing*);
3. una *ristrutturativa* che chiude l'attività con un lavoro metacognitivo finalizzato a rendere efficace l'apprendimento nei termini di profondità. Si prevede un momento di *debriefing* al

⁴ Ivi, p.21

⁵ A questo riguardo sarebbe sufficiente una semplice metanalisi dei programmi di formazione alle tecnologie rivolti in questi anni ai docenti per scoprire come il focus si concentri sugli aspetti tecnici e poco su quelli pedagogico/didattici.

⁶ Rivoltella P.C., *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Brescia, 2016, p. 22.

⁷ Rivoltella P.C., *Didattica inclusiva con gli EAS*, La Scuola, Brescia, 2015, p. 13.

termine delle attività, attività durante la quale il docente aiuta gli studenti a riflettere su quanto appreso ed eventualmente sulle criticità emergenti (es. errori – logica del *reflective learning*)⁸

Obiezioni al metodo EAS

Come qualsiasi metodologia, anche l'EAS può sollevare alcuni dubbi ed obiezioni, che Rivoltella riprende ed analizza puntualmente. La prima riguarda un certo rischio di frammentarietà: ad esempio affrontare un autore del calibro di *Petrarca per EAS significherebbe ridurlo a cinque o sei attività centrate su qualche sonetto: e il resto? Come dare allo studente la percezione dell'intera dimensione dell'autore?*⁹ Una seconda obiezione riguarda invece la dimensione temporale dell'EAS, caratterizzata da una certa brevità, che sembrerebbe del tutto non adatta ad affrontare la complessità: si opterebbe infatti, in modo del tutto diseducativo, per una sorta di *pensiero breve invece che per il pensiero lungo*, appiattendosi di fatto sugli stili e sugli standard di una società che si fonda sulla velocità dei tweet e dei messaggi rapidi e sintetici.¹⁰

In realtà, secondo Rivoltella, sia la scelta che la brevità sarebbero ricollegabili non tanto ad un atteggiamento di superficialità, quanto alle esigenze ed alle potenzialità legate ad una maggiore concentrazione, focalizzandosi su di un compito nella consapevolezza che *proprio perché fare tutto non si può, occorre scegliere quel frammento che meglio consenta di far intravedere il tutto.*¹¹

Il compito preparatorio e le sue funzioni

L'insegnante inizia l'EAS indicando alla classe il lavoro da svolgere: attività di pre-lettura, di ricerca su internet, visione di un video, di schedatura, di osservazione, un'intervista (da seguire e/o da realizzare), documentazione fotografica (già disponibile oppure sempre da produrre o da cercare), un caso da studiare. Rivoltella evidenzia come l'esperienza indichi che il limitarsi ad una consegna generica sia di fatto scarsamente efficace, in quanto lascerebbe nel vago sia cosa fare nella sua concretezza sia la possibilità di comprenderne le finalità precise. Per questo motivo si suggerisce di

⁸ Rivoltella P.C., *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Brescia, 2016, p.41.

⁹ Ivi, p.50.

¹⁰ Ivi, p.51.

¹¹ Ivi, pp.52 – 53.

accompagnare l'attività della fase preparatoria con una scheda operativa che dovrebbe dichiarare in modo semplice ma preciso *gli obiettivi del lavoro, le operazioni da svolgere, il prodotto richiesto*.¹²

Questo lavoro, precisa sempre l'autore, non necessariamente deve essere svolto a casa, ma può essere effettuato anche a scuola, considerati ovviamente i dati di contesto quali l'età degli alunni, il carico di lavoro, l'organizzazione scolastica ecc. In questo modo gli studenti nella lezione successiva possono già avere in mente delle domande da fare, dei dubbi da chiarire se non addirittura delle possibili idee su come una data attività possa essere svolta. Fondamentale, a questo punto, diviene il ruolo del docente, che è chiamato ad intervenire, anticipando tali dubbi/domande, ai quali rispondere con un framework fatto da una microlezione di 10/15 minuti nella quale concentrare l'attenzione su di un'idea, una parola chiave, una regola ecc. Tale framework deve anticipare l'ultimo passaggio della fase preparatoria che consiste nel fornire alla classe uno stimolo che, concretamente, può consistere in:

- 1) *Un testo. Rientrano in questa tipologia di stimolo le immagini, i video, ma anche i testi scritti: un problema di matematica, la descrizione di un caso, un passo letterario sono tutti esempi di testo-stimolo. Soprattutto nel caso di stimoli visuali è importante che si predispongano materiali motivanti che possano agire sulla curiosità degli studenti;(...) A nostro avviso, in questa fase potrebbero essere utilizzate le risorse (testuali e non) presenti nel libro di testo della classe a patto, ovviamente, che siano del tutto sfidanti e non demotivanti;*
- 2) *Una situazione. Possono essere ricondotti a questa tipologia di stimolo i casi di studio, i setting operativi complessi, le situazioni critiche, secondo le indicazioni della place based education. In molti casi il video, anche interattivo, può funzionare da supporto, come gli ambienti di simulazione;*
- 3) *Un'esperienza. Oltre a un testo o ad una situazione è possibile che lo stimolo assuma la forma di un'esperienza: condurre una ricerca nel web, realizzare un esperimento, osservare un fenomeno, visionare un documento testuale o audiovisivo.*

Lo stimolo deve essere ovviamente adeguato sia per quanto riguarda la durata (contenuta) che il contenuto (che deve essere sfidante ed accessibile), limitando il più possibile ogni intervento eccessivamente direttivo del docente¹³.

La fase operatoria nella quale gli alunni svolgono le attività si caratterizza per una dimensione di tipo collaborativo, non individuale. Rivoltella sottolinea come, di fatto, nella scuola italiana il lavoro di gruppo abbia un ruolo ed una considerazione del tutto residuali: infatti spesso questa modalità

¹² Ivi, p.74.

¹³ Ivi, pp.76-79.

organizzativa viene attivata nei momenti di maggior stanchezza degli alunni se non addirittura come ripiego, quando il docente non ha pronta la lezione classicamente intesa. Il lavoro di gruppo in casi molto rari si svolge secondo una strutturazione non improvvisata ma basata su di un metodo, che prevede anche in questo caso un docente del tutto attivo ed attento: mentre i ragazzi lavorano alla produzione di un artefatto (dalla classica relazione al video e/o presentazione in Powerpoint), il docente, con un'apposita griglia di osservazione, dovrebbe registrare cosa ogni singolo alunno fa oppure no. Il lavoro di gruppo, dal punto di vista della valutazione, è un lavoro corale, per cui il singolo tende a scomparire, se non si procede ad un parallelo lavoro di osservazione, che non è finalizzata ovviamente solo alla valutazione ma anche ad un'eventuale regolazione e riprogettazione in itinere dell'attività, qualora questa richieda di essere ricalibrata. L'artefatto viene di seguito condiviso dal momento che ogni gruppo lo presenta alla classe e diviene oggetto di discussione e di confronto.¹⁴

Siamo in presenza, come già accennato, di quella che potrebbe essere definita una didattica di tipo laboratoriale. Rivoltella evidenzia come all'interno della tradizione scolastica italiana, nonostante (aggiungiamo noi) i decennali richiami e rilanci a livello normativo e nei corsi di formazione dei docenti, una didattica di questo tipo incontri uno scarso *appeal*, a motivo della sua dimensione del tutto antieconomica: la predisposizione di una lezione frontale è decisamente infatti meno onerosa rispetto ad una laboratoriale, come del resto una spiegazione fatta in classe richiede minor tempo rispetto ad un percorso come quello proposto da un EAS. Occorre a questo punto che i docenti riflettano e giungano alla consapevolezza della sua convenienza formativa a discapito della sua dispendiosità¹⁵.

Importante è comunque anche la terza ed ultima fase del percorso di un EAS: un'attività coinvolgente non porta necessariamente ad un successo formativo (nei termini dell'apprendimento) per il solo fatto di essere svolta. Deve essere data, secondo Rivoltella, la possibilità per ogni alunno di *ristrutturare il proprio campo esperienziale*, potendo *ritornare riflessivamente su quanto vissuto per comprendere esattamente quel che è successo*. Questo avviene, sotto la guida del docente, in attività specifiche di *debriefing*¹⁶ che possano offrire in primo luogo la possibilità, agli studenti, di analizzare criticamente quanto prodotto, riflettere su esso e sulle stesse riflessioni e processi attivati. L'EAS di fatto termina quando il docente conclude con un proprio breve intervento finale.

¹⁴ Ivi, pp.92-94

¹⁵ Ivi, pp.95-96

¹⁶ Ivi, pp. 102-103. Tra le attività di *debriefing* l'autore indica il classico *brainstorming* oppure il meno noto *metaplan*. Per quanto riguarda quest'ultimo strumento, si tratta di far sintetizzare ad ogni alunno su un post-it un suo punto di vista finale per poi posizionarlo su di un cartellone, sul quale possono essere fatte diverse operazioni/manipolazioni, quali aggregare i post-it in gruppi in base alla loro somiglianza oppure disegnare linee di collegamento tra elementi formando una mappa. La versione "digitale" di questa lavagna o bacheca è un'applicazione 2.0 come il *padlet*.

L'idea di scuola alla base degli EAS

Per descrivere l'idea alla base della didattica con gli EAS, Rivoltella identifica quelle che lui stesso definisce come “convinzioni chiave”:

- 1) un'educazione lenta, basandosi ovviamente su di un apprendimento per scoperta, deve necessariamente prevedere tempi maggiormente distesi. Serve infatti tempo per leggere, analizzare, riflettere e confrontarsi con gli altri, in modo da poter ritornare eventualmente sulle proprie convinzioni. Ovviamente (aggiungiamo noi) è molto più rapida, immediata e confortante nei risultati una didattica trasmissiva che si fonda sulla memorizzazione (temporanea) di alcuni argomenti in forma sequenziale;
- 2) se l'approccio educativo deve essere lento, è ovvio che il *curricolo di apprendimento non debba essere corposo ma breve*. Ci si deve quindi orientare verso una riduzione dei contenuti, scegliendo alla quantità la profondità. Lo stesso Rivoltella si domanda se sia effettivamente possibile “fare tutto” in classe, considerato sia i saperi già a disposizione che il vorticoso aumento dei saperi stessi;
- 3) basilare diviene quindi *l'educazione al comprendere*, cioè l'attenzione da parte della scuola al *saper fare degli studenti con quello che sanno*, insomma, una scuola delle competenze. Piuttosto a cosa essi sappiano fare con quel che sanno, è auspicabile una scuola in cui la valutazione abbia un deciso orientamento formativo;
- 4) la scuola degli EAS è anche *una scuola dell'innovazione*, anche se questo non significa necessariamente un'adozione del digitale, precisa Rivoltella, dal momento che il focus è sulle pratiche degli insegnanti e non sugli strumenti in quanto tali, facendo riflettere i docenti sulle loro azioni educative (progettazione, comunicazione ed anche valutazione).

Rivoltella riconosce l'origine del suo approccio per EAS al confronto tenuto con Norbert Pachler¹⁷ e Theo Hug e dall'approccio di questi due autori per quanto riguarda il *mobile learning*. Ma allo stesso tempo fa riferimento a Freinet ed alla scuola di Barbiana, riconoscendola come la vera scuola, a differenza da una semplicemente infarcita di tablet¹⁸. Significativa a questo riguardo una frase che introduce il testo del 2013 (*Fare didattica con gli EAS*): *Questo è un libro sulla scuola. È un libro sull'insegnamento e l'apprendimento. Solo occasionalmente è anche un libro sulla tecnologia. Perché pur occupandomene da sempre, sono convinto che il problema non stia lì: forse questo è*

¹⁷ Fondatore del *London Mobile Learning Group* (MLMG).

¹⁸ Rivoltella P.C., *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia, 2013, pp.5-7.

quello che una politica educativa tutto sommato ottusa vuole far credere, illudendosi ed illudendoci che sia sufficiente “digitalizzare” per innovare¹⁹.

Per non concludere

Ad una attenta analisi e riflessione risulta evidente come un elemento che accomuna questa ed altre metodologie “innovative” (e le pedagogie che retroagiscono sullo sfondo) è la precisa volontà di scardinare uno dei classici processi didattici della scuola: la sequenza *a) ascolto lezione del docente b) studio personale a casa del libro e/o degli appunti* (con eventuali esercizi di applicazione) *c) interrogazione/verifica in classe dei contenuti studiati sul libro.*

Si rileva spesso come nella scuola si studi il più delle volte (nel migliore dei casi) per dovere e secondo modalità piuttosto astratte, puntando tutto su una tipologia di lavoro prevalentemente individuale basata su di un ascolto prolungato e passivo (la presenza di qualche domanda è una gradita eccezione), per cui diviene difficile avere dei feedback sulla reale comprensione da parte degli alunni che, ricordiamo, hanno ritmi e capacità diverse mentre inevitabilmente la lezione classica, secondo la modalità *auditorium*, di fatto si rivolge ad uno studente medio inesistente. Il rischio di esclusione degli studenti in difficoltà e della noia da parte di chi è, oggettivamente, maggiormente pronto rispetto ai compagni è evidente.

Questa modalità di concepire l'apprendimento ha già da tempo manifestato diversi limiti, dal momento che la ricerca in campo sia psicologico che pedagogico ha evidenziato come nella realtà un apprendimento di tipo significativo sia un processo attivo di costruzione di significati che devono diventare fatti propri di ogni discente. Sul versante più squisitamente epistemologico si assiste parallelamente ad una rapida obsolescenza delle conoscenze (anche in ambito professionale), spostando l'asse della formazione dalla conoscenze/abilità in senso stretto alle competenze.

Siamo tuttavia, in questo come in altri casi, ad una *scuola che non c'è*. Ogni tentativo di applicare la metodologia EAS si scontra quotidianamente con una realtà del tutto ingessata, centralizzata e poco incline al cambiamento. Risulta essere piuttosto difficile, per esempio, sperimentare una metodologia come quelle descritte con un orario scolastico spesso spezzettato, frantumato in unità orarie che portano più docenti ad intervenire nella stessa classe nella stessa mattinata (secondo una visione separatista e disciplinarista della scuola). Questo particolare dispositivo didattico (l'orario scolastico) in molti casi, purtroppo, ha ben poco di didattico, dal momento che rappresenta il risultato di una

¹⁹ Ivi, p.8.

mediazione tra i *desiderata personali* dei docenti, le disponibilità di aule speciali come la palestra o il laboratorio di informatica e la condivisione di alcuni docenti su più plessi o istituti: tutto questo rende, ad esempio, estremamente difficile lavorare anche solo su dei progetti che prevedano la collaborazione tra classi e docenti.

Da ultimo, questa e tutte le proposte innovative che si susseguono nel panorama formativo della scuola prevedono un profilo professionale di docente (dal punto di vista sia pedagogico che didattico) piuttosto alto, che si scontra con la realtà attuale, fatta da un contratto che lo differenzia ben poco da un ruolo impiegatizio sia per quanto riguarda la selezione che la retribuzione. Uno studio²⁰ del *National bureau of economic research* del 2014 evidenzia come le competenze in *literacy* e *numeracy* degli insegnanti italiani siano fra le più basse all'interno dei 23 Paesi OCSE considerati e come vi sia una correlazione tra questi e i risultati degli alunni. Tutto questo si ricollega ad una scarsa attrattività della professione, caratterizzata da una retribuzione fra le più basse in Europa e dall'assenza di una progressione di carriera che, non offrendo prospettive di avanzamento, non fornisce quegli incentivi che spingerebbero chiunque a fare meglio, limitandosi, al massimo, a premialità episodiche e forfettarie.

Ogni tentativo di innovazione della scuola si incaglia, da alcuni anni, su questi scogli che sembrerebbero inamovibili, per cui entrare in classe e limitarsi a leggere a chiosare il libro di testo appare una comprensibile contraddizione se raffrontato a tutto il battage innovativo ministeriale di questi anni.

Non da ultimo, un docente “innovatore” potrebbe scontrarsi con la controparte genitoriale: può capitare che non sempre l'innovazione venga compresa dai genitori dei nostri alunni e questo può anche accadere non tanto per un cattivo o pregiudiziale atteggiamento degli stessi nei confronti della scuola e dei suoi operatori, ma anche solo per la naturale propensione a proiettare, sull'esperienza scolastica del figlio, la propria esperienza scolastica passata. In realtà, se si chiede alla scuola di cambiare è perché cambiano i contesti, gli alunni stessi ed il sapere/conoscenze è sempre in accrescimento, per cui non sempre è facile individuare cosa e come proporre agli alunni.

La logica pedagogica sottesa agli EAS (profondità vs superficialità) potrebbe anche solo scontrarsi con il classico dei confronti tra sezioni dello stesso (o di altri) plessi, in base al quale la classe A sembrerebbe essere “più avanti”, nel programma, rispetto alla classe B.

Giacomo Rota, *Ph.d*

²⁰ Eric A. Hanushek E. A., Piopiunik M., Wiederhold S., *The value of smarter teachers: international evidence on teacher cognitive skills and student performance*, Working Paper 20727, <http://www.nber.org/papers/w20727>, pp. 36-37.

Bibliografia

Lave J., Wenger E. (1991), *L'apprendimento situato: dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Tr. it. Erickson, Gardolo, 2006

Rivoltella P.C., *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia, 2013

Rivoltella P.C., *Didattica inclusiva con gli EAS*, La Scuola, Brescia, 2015

Rivoltella P.C., *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Brescia, 2016



Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 4.0 Internazionale
www.weareprimaryteachers.it