

La formazione di insegnanti ed educatori. Riflessioni attorno ad un'indagine sugli studenti universitari

The training of teachers and educators. Reflections regarding a study on university students

Luana Collacchioni

Università degli Studi di Firenze

luana.collacchioni@unifi.it

ABSTRACT

Is Italian schooling, starting from pre-school to high school, currently able to form and train the new generations with basic knowledge which is fundamental in order to express one's own thoughts or Self with competencies that are effective for a future profession and are carefully constructed towards having a well-founded ethical professionalism? Do schools propose truly meaningful experiences for the formation and building of one's identity and for letting one's personal "talent" emerge in a training setting which, according to regulations, are carefully attentive to each and every student? Do schools invest in forms/formulas and ways of orientation that are functional for the students so that they may proceed in further training and be able to find their place in the working world? Do the students who annually enroll at university have adequate competencies in order to face such reality? Do they find (at university) an organized place having functional ways that are continuous and help them shape their professional, cultural and literary formation?

As a professor of Pedagogy and Special Education in the course of studies in the Educational Science department and Social Educational Science department in collaboration with the Professor-Tutor of Doctorate Research Andrea Mannucci, I am able to express some evaluations and considerations by demonstrating examples of training/formation with beginning university students together with their testimonials and mine regarding their journey of training/formation through the University of Florence.

La scuola italiana, a partire dalla scuola dell'infanzia e fino alla scuola secondaria di secondo grado, è in grado attualmente di formare le nuove generazioni con conoscenze basilari, fondamentali per esprimere il proprio pensiero ed il proprio Sé, con competenze che siano efficaci per una futura professione e attente alla costruzione di una professionalità eticamente fondata? La scuola propone esperienze davvero significative per la costruzione della propria identità e per l'emergere del proprio personale "talento", in un ambiente formativo che, rispondendo alla normativa, sia attento a tutti e a ciascuno? La scuola investe in forme e modalità di orientamento che siano per gli studenti funzionali al procedere nella formazione e per potersi poi collocare nel mondo del lavoro?

Gli studenti che annualmente entrano nel mondo universitario hanno competenze adeguate per poterlo affrontare? Trovano, in esso, un luogo organizzato in modo funzionale al continuum della loro formazione professionalizzante e alfabetizzante culturalmente?

Come docente di Pedagogia e didattica speciale nel Corso di Studi di Scienze della Formazione e nel Corso di Studi di Scienze dell'Educazione Sociale e collaborando col docente-tutor del Dottorato di ricerca, Andrea Mannucci, posso esprimere alcune valutazioni e considerazioni, riportando esempi sulla formazione in entrata degli studenti universitari e alcune testimonianze, loro e mie, sul percorso di formazione intrapreso all'Università di Firenze.

KEYWORDS

Formation, School, University, Emotions, Reflexivity.
Formazione, Scuola, Università, Emozioni, Riflessività.

1. Le conoscenze di base degli studenti universitari

La Pedagogia (intesa come pedagogia accogliente e inclusiva per tutti e per ciascuno) e la Didattica, per loro natura, si occupano di integrazione, di cura dell'altro, di attenzione verso ogni forma di diversità, specificità e unicità bio-psico-sociale, avendo come finalità l'inclusione scolastica e sociale e, in tale prospettiva, anche uno sguardo attento ad un possibile e auspicato inserimento scolastico, sociale e lavorativo di ogni studente. Pertanto, nei Corsi di studio che preparano insegnanti ed educatori, non può rimanere disattesa un'attenzione alta verso una professionalità sensibilizzata, rispettosa, responsabile ed eticamente fondata, finalizzata alla crescita della persona, di ogni persona e quindi concentrata sull'umanità in generale e sull'umano in particolare.

La preparazione per qualunque professione ma, in particolar modo, di coloro che intendono occuparsi di formazione ed essere quindi professionisti dell'educazione, non può prescindere dalla capacità di riflessività, di pensiero e di scrittura, ma quest'ultima, che dovrebbe essere un'abilità scontata per ogni studente che accede e che frequenta l'università, ormai di fatto non sempre risulta essere stata acquisita adeguatamente nel percorso di studi pregresso. Lungi dal voler fare una lettura negativa della situazione formativa universitaria, che sarebbe peraltro improduttiva se finalizzata a se stessa, ritengo sia importante invece fare una lettura di realtà attenta e critica: per poter cogliere aspetti "de-formativi", per intervenire in modo propositivo e formativo, soprattutto a causa dei percorsi non eccellenti svolti precedentemente dagli studenti a scuola e per ri-motivare allo studio e alla riflessione anche coloro che nel percorso formativo non hanno avuto l'opportunità (o la fortuna?) di affrontare lo studio ed il ricercare con desiderio di scoperta, nella consapevolezza dei limiti e della parzialità della conoscenza.

Il motivo di tutto ciò si colloca nel fatto che non è corrispondente a realtà il pensiero del senso comune, molto dilagante e pregiudizievole oltre che stereotipato, che interpreta la formazione in modo semplicistico deduttivo e che pertanto attribuisce, di fatto, allo studente l'insuccesso scolastico e/o le carenze conoscitive lacunose, come se fosse scontato che il docente debba aver fatto quanto possibile per sostenerlo e aiutarlo nel procedere a scuola al meglio delle sue specifiche potenzialità. Sono, questi, pensieri astratti, dalla parte dei docenti, letture semplificate e non sempre corrispondenti al vero. Chi si preoccupa davvero in modo autentico dei ragazzi, delle loro difficoltà, dei loro disagi, delle loro situazioni problematiche e di svantaggio pur se limitato nel tempo?

All'università, come in ogni settore formativo, ci sono studenti che eccellono, studenti che hanno difficoltà a procedere e una gradualità infinita di possibilità di valutazioni sulla loro formazione che si collocano inevitabilmente tra l'eccellenza e, al suo opposto, a un livello molto basso. Cosa fare? Come rispondere a chi non raggiunge adeguati livelli universitari perché ha difficoltà ad "eccellere in tutto" e ad essere quindi valutato positivamente a scuola? Il buon rendimento scolastico può considerarsi soltanto un esito proporzionato all'impegno e alla volontà dello studente? Gli insegnanti, durante il lungo arco di tempo in cui esercitano la loro professione, sono davvero così professionalmente motivati da impiegare parte del tempo scolastico per conoscere attentamente ogni ragazzo e sostenerlo nel suo procedere negli apprendimenti? O forse, per il docente, risulta più facile "farsi un'idea" di ogni ragazzo e mantenere quella, con scarsa capacità di comprensione empatica e soprattutto con grande difficoltà nel valutare ogni ragazzo giorno per giorno, con disponibilità e attenzione a vedere e coglie-

re i cambiamenti? Le ricerche ci dicono che chi inizia bene il percorso universitario è avvantaggiato: che il primo voto sul libretto condiziona poi gli esiti successivi. E del resto anche nella scuola secondaria (ma forse anche la primaria non è del tutto immune da ciò) molte testimonianze raccolte tra gli studenti di varie scuole, di primo e secondo grado, riportano che è ancora molto presente una valutazione dei prof disposti a “perdonare” lo studente che ottiene in genere ottimi o buoni risultati, se viene interrogato e non è adeguatamente preparato ma, viceversa, quando i prof si fanno un’idea “negativa” di uno studente, difficilmente lo stesso ragazzo viene “premiato” quando decide di studiare e di impegnarsi maggiormente per ottenere buoni risultati. Difficile non pensare a don Milani che paragonava la scuola ad un ospedale che cura i sani e respinge i malati. Perché permane questa difficoltà, da parte dei prof nel valutare equamente i ragazzi in base al loro rendimento invece che continuare a valutarli per “l’idea che si sono fatti di loro”? Lavorare sulla decostruzione del pregiudizio richiede un alto impegno proprio a partire dalla valutazione: che possa essere sempre più attenta, giusta e che sappia considerare l’errore come un’occasione di apprendimento invece che come un motivo per cui punire o mortificare il ragazzo. Quanto malessere e quanto disagio a scuola!

Le ricerche sulla dispersione scolastica, oltre a fornire numeri eloquenti, potrebbero condurre verso cambiamenti essenziali a scuola per giungere a lavorare sul benessere della persona, a prevenire forme di disagio e a lottare quindi contro la dispersione scolastica. Non come enunciazione di buoni principi, come se davvero ciò accadesse a scuola, bensì con impegno alto per un cambiamento vero e migliorativo per la scuola italiana e per la nostra società. Quante testimonianze di ragazzi che hanno abbandonato la scuola secondaria per vere e proprie ingiustizie subite, in termini di mortificazioni, offese, umiliazioni, derivate da “colpe” assegnate ai ragazzi, e solo a loro, per i risultati insufficienti ottenuti!

La questione non può essere pensata soltanto in termini di *volontà* e *impegno* dello studente e la normativa sui BES ancora una volta sollecita gli insegnanti ad essere attenti non solo alle situazioni di disabilità e di disturbi specifici dell’apprendimento ma anche a forme di svantaggio, temporaneo o permanente. Solo nell’applicazione di tale normativa (ma forse erano sufficienti anche tutti quei provvedimenti legislativi che l’hanno preceduta) la scuola può imparare ad “accompagnare” con cura e attenzione ogni studente, che nella scuola si trova quindi non solo nella condizione di essere valutato ma soprattutto nella condizione di apprendere e di orientarsi per il suo futuro, ossia per la costruzione del suo progetto di vita che è, di fatto, un progetto esistenziale (Collacchioni, Marchetti, 2013).

Tali consapevolezza – non convinzioni personali ma consapevolezza – emergono anche dall’ascolto degli studenti universitari, come si dirà più avanti, che vengono posti nella situazione di pensare a se stessi recuperando i propri ricordi di sui vissuti esperienziali e relazionali a scuola.

Altro aspetto, che ha fatto sentire come esigenza questa modalità indagativa informativa, consiste nel cogliere il rammarico con cui alcuni studenti non raggiungevano negli esami i risultati sperati, nonostante lo studio capillare svolto sul programma d’esame, dimostrando che l’impegno e la volontà non sempre sono sufficienti. Ma su questo mi soffermerò meglio successivamente.

2. Prove d'esame all'università e formazione progressa

Le prove d'esame che gli studenti svolgono all'università e nelle quali è richiesta la capacità di esprimere, scrivendo, un loro pensiero complesso, articolato e riflessivo, nonché l'acquisizione di nuove conoscenze relative ai programmi dei Corsi, denunciano non poche sorprese: all'università, come docenti, ci si aspetta dagli studenti una scrittura corretta, fluidamente scorrevole e coerente che dimostri capacità critiche e di riflessione. Lo stesso accade in sede di esami orali, dove alcuni studenti non espongono correttamente e correntemente le loro conoscenze, le personali opinioni né un'etica *in fieri* ma, non raramente anzi sempre più frequentemente, si esprimono per slogan, frasi brevissime, riferimenti mnemonici, talvolta dichiarando in prima persona le proprie difficoltà nell'esprimersi in scrittura o a voce.

Da anni, in collaborazione col professore Andrea Mannucci, nel Corso di Studi di Scienze dell'Educazione Sociale e nel Corso di Formazione Primaria all'Università degli Studi di Firenze, poniamo attenzione e impegno non solo nella valutazione del Corso (fatta sempre partendo da esami scritti svolti con domande aperte sui contenuti di studio dei testi del programma d'esame) ma anche nel consolidamento delle abilità di scrittura, proponendo a studenti *seminari e laboratori* di approfondimento che, per noi, hanno anche la finalità di verificare – e correggere, al bisogno – la modalità di scrittura, necessaria inevitabilmente anche per stilare la tesi di laurea.

Il quadro che continuamente emerge è allarmante.

A fronte di studenti con competenze adeguate, e talvolta eccellenti, ve ne sono altri con competenze di basso profilo e conoscenze alquanto lacunose, che scrivono con errori grammaticali e formali, altri che si collocano su un medio livello di scrittura, con imprecisioni stilistiche ed errori che in sede universitaria non dovrebbero fare, almeno se l'acquisizione della strumentalità di base fosse avvenuta come avrebbe dovuto, cioè nei modi previsti a livello ministeriale nei vari gradi di scuola, precedenti l'università.

La situazione, in tali casi è molto preoccupante. Occorre farsene carico se non vogliamo contribuire a licenziare educatori ed insegnanti di medio o basso profilo professionale e culturale, ma anzi se consideriamo la formazione e la cultura una forma di investimento personale e sociale.

I numeri degli studenti che non riescono a superare questo tipo di esami scritti aumenta progressivamente e ciò che appare ancor più allarmante è che tali studenti mostrano una certa dose di disinteresse nel comprendere gli errori fatti, al momento in cui vengono spiegate loro le correzioni apportate nelle prove scritte. E così, alcuni studenti ripetono gli esami in una sorta di tentativo plurimo per raggiungere l'obiettivo del superamento dell'esame, con scarsi attenzione ed interesse allo studio e alla comprensione del programma di studio. Altri invece, mostrano uno studio approfondito del programma ma l'esito dell'esame talvolta viene inficiato o penalizzato da scorrettezze grammaticali e formali. Sono, questi, quelli che vivono la mortificazione del non superamento dell'esame nonostante il loro impegno nella preparazione dello stesso.

Cosa è successo nel loro precedente percorso?

Il non superamento dell'esame scritto non sempre corrisponde al "non studio"; le variabili sono rintracciabili in un ingresso all'università con un'alfabetizzazione culturale e strumentale talvolta troppo bassa, non sempre sufficiente per il nuovo percorso. E gli studenti possono accorgersi di ciò (se non lo sanno già, ma spesso ne sono consapevoli anche loro stessi) solo di fronte a prove in cui

viene chiesto loro di scrivere discorsivamente perché dai test per domande con risposte a scelta multipla, tali lacune non possono emergere, essendo le prove, di per sé di tipo nozionistico o contenutistico e che non richiedono di scrivere.

3. Seminari e laboratori

I seminari ed i laboratori, sono, a nostro avviso, non solo importanti per consolidare e migliorare le abilità di scrittura di base, ma anche per apprendere nuovi stili formali di scrittura, richiesti all'università e soprattutto per utilizzare lo strumento "scrittura" come veicolo di trasmissione del proprio pensiero, un pensiero che sia riflessivo, consapevole e sensibilizzato.

I seminari ed i laboratori che Mannucci ed io proponiamo permettono agli studenti, non solo di approfondire le proprie conoscenze, ma anche di sensibilizzarsi all'attenzione, all'accoglienza, all'alterità, attraverso l'incontro di persone e attraverso un ripensamento del proprio percorso scolastico svolto.

Agli studenti sono stati proposti, nel corso degli ultimi dieci anni accademici, seminari di approfondimento all'interno dell'insegnamento di Pedagogia di Comunità¹ nel Corso di Studi di Scienze dell'educazione sociale e laboratori nel Corso di Studi di Formazione Primaria². Gli educatori hanno potuto seguire approfondimenti su problematiche adolescenziali, sui senza fissa dimora, sull'alfabetizzazione emozionale, sulle adozioni, sulla disabilità, sulla corporeità e su molte altre tematiche. A titolo esemplificativo, nell'ultimo seminario che ho condotto nel Corso di studi di Scienze dell'educazione sociale, per l'insegnamento di Pedagogia di Comunità di Andrea Mannucci, ho voluto proporre la lettura di *Lettera a una professoressa*: è stata l'occasione per comprendere che la conoscenza di don Lorenzo Milani non è assolutamente scontata, ma anzi non sono stati pochi gli studenti di quel Corso che non avevano mai incontrato "il priore di Barbiana" nel percorso formativo fino ad allora svolto e neppure per esperienze personali. Questo seminario è stato un'opportunità per riflettere su tematiche di scuola, di storia e di educazione ma soprattutto ha permesso loro di incontrare Adele Corradi, la professoressa che ha frequentato Barbiana per apprendere da don Milani un modo innovativo ed efficace per fare scuola. Adele Corradi, una novantenne di grande energia, passione e vitalità, quando viene all'università ad incontrare gli studenti, è sempre preziosa nel donare se stessa e nel trasmettere motivazione e indicazioni pratiche sull'educare. Il suo pensiero è di

- 1 Insegnamento del Professore Andrea Mannucci, che ogni anno propone una serie di seminari gestiti da alcuni suoi collaboratori. In tali seminari il mio impegno è stato quello di pensare ed attuare ogni anno un seminario tematico fra i vari proposti, presentando agli studenti anche alcune tipologie testuali e dando indicazioni per una scrittura formalmente corretta. Inoltre, al termine del seminario, è stata fatta una doppia correzione degli elaborati scritti, dal Prof e da me (come per gli altri seminari dal Prof e dagli altri suoi collaboratori).
- 2 Prima di avere la docenza di Pedagogia e Didattica speciale nel Corso di Studi di Scienze dell'Educazione Sociale, avevo l'insegnamento di Pedagogia speciale nel Corso di Studi di Formazione Primaria V.O. e, per un quadriennio ho avuto l'incarico di supervisore di tirocinio; in questi ruoli ho organizzato e gestito un elevato numero di laboratori, con affluenza elevatissima di studenti e con ritorni davvero interessanti in termini di sensibilizzazione all'inclusione e di alfabetizzazione emozionale.

grande attualità, esempio di curiosità, rispetto e accoglienza. Incontrarla ha un effetto professionalizzante, sensibilizzante, piacevole e decisamente motivante. La sua è una lezione di vita e di professionalità.

Nei laboratori invece, l'obiettivo è sempre quello di andare all'"essenziale che è invisibile agli occhi", per dirla con il piccolo principe. In tale ottica, lavoriamo sulle emozioni e sul Sé, su memoria e ricordo, soprattutto sui ricordi del percorso scolastico e ciò che emerge è di grande interesse, a partire dal fatto che il disagio scolastico è una variabile presente in tutti. Chi non si è mai sentito a disagio a scuola? Della scuola molti sono i ricordi gioiosi e che suscitano "malinconica gioia" (Demetrio, 2009), ma troppi, decisamente troppi, sono quelli che invece hanno mortificato e prodotto dolore, come "stigmati incancellabili" e "mai più rimarginabili (Ivi). Nei laboratori abbiamo lavorato con i colori, col corpo, con l'autobiografia. Gli studenti hanno riflettuto su di sé e hanno preso consapevolezza di una serie di emozioni e di stati d'animo a cui hanno attribuito un nuovo valore, grazie ad un'interpretazione diversa. I sensi di colpa e le mortificazioni vissute a scuola, che avevano portato studenti ad avere una bassa autostima e a pensare di sé di essere "incapaci" nello studio o in alcune discipline, o "inadatti" per alcune scuole secondarie di secondo grado, sono stati interpretati con una nuova luce: nuove prospettive, nuovi approcci relazionali, nuove visioni dell'educazione hanno permesso agli studenti di superare sensi di colpa, di scoprire la voglia di realizzarsi dove si sentono più motivati, nonostante il giudizio negativo dei prof della scuola secondaria. Molte le testimonianze in tal senso, che sentenziavano la non riuscita scolastica futura, come in una sorte di "preveggenza" pregiudizievole, inopportuna e ingiusta. Fra le molte voci, tutte simili nei contenuti, ne riporto qui una molto significativa, che scrive Stefania, durante un laboratorio: "Sono una donna di 36 anni, laureata in Scienze dell'Educazione, educatrice di professione, amante del mio lavoro e della vita, prossima alla seconda laurea: chissà cosa ne penserebbe il mio prof di disegno geometrico delle scuole superiori o la mia prof. di matematica delle scuole medie. Il prof. Rossi³, un giorno riconsegnandomi un disegno, mi disse: «Ma tu non continuerai mica dopo, a studiare, perché a disegno hai 5 e anche le altre materie sono così e così». Risposi: «No, Prof., non ho più voglia di studiare, andrò a fare la commessa». E lui: «Ah, meno male! ». Facevo la terza superiore e l'anno dopo non mi iscrissi alla quarta, insomma, mi ritirai. Avevo 16 anni e già ero in giro a cercare lavoro. Fortuna volle, che il prof. se ne andò in un'altra scuola e io l'anno successivo mi iscrissi di nuovo, finendo con successo la scuola superiore e anche l'università. Caro professore lei non sapeva forse, che i ragazzi durante l'adolescenza, possono avere delle crisi, possono avere, come si dice, «la testa da un'altra parte», ma questo non vuol dire che saranno adulti incapaci come lei, soprattutto incapaci davanti al ruolo delicato della formazione dei ragazzi".⁴ (Collacchioni, 2012, p. 149).

3 Il nome è di fantasia. Nel rispetto della privacy il nome reale è stato cambiato.

4 Nell'ambito delle testimonianze raccolte per questo lavoro di ricerca, ho voluto indagare come i vissuti scolastici rimangono in memoria non solo in termini di apprendimento ma anche e soprattutto come condizionamenti per la vita. Con questa finalità, durante un laboratorio che gli studenti di Scienze della Formazione Primaria stavano frequentando, è stato chiesto loro di fermarsi a riflettere, a ri-pensare e a ricordare il proprio percorso scolastico per individuare figure particolarmente significative e che avessero "segnato" la propria formazione scolastica e di vita. Stefania ha così ricordato un suo professore delle scuole superiori. La sua testimonianza può essere strumento di riflessione.

Sia nei seminari, che nei laboratori ma anche a lezione, quando è stato possibile, gli studenti hanno sperimentato l'incontro con "altri": genitori di ragazzi disabili, persone disabili, autori di testi autobiografici sulla disabilità, autori di libri. E così, gli studenti, ascoltando, per esempio, Maria Teresa, la madre di Luca, hanno potuto capire l'importanza del rapporto scuola-famiglia e dell'utilizzo della Comunicazione Aumentativa Alternativa in situazioni dove il linguaggio è compromesso ma la facoltà e la voglia di comunicare sono presenti, anche se non sempre ciò è evidente quindi risulta di difficile comprensione; una madre non arrendevole scopre ogni modo pur di comunicare col figlio: la comunicazione è sentita come bisogno e come forma di amore ed è grazie alla CAA che Luca può comunicare e scrive: "Mano utilizzata senza successi. Decise a bocciarmi sono. Niente ritorno dal mio lavoro. Ho tanta difficoltà e ridono. Di niente capace mi vedono. La maestra dice che vado meglio o mi bocciano. Sì è importante l'autonomia ma non ci potrò mai riuscire. L'hanno detto le maestre" (Collacchioni, 2013, p. 157); analogamente gli studenti hanno potuto ascoltare la voce di Massimiliano Verga (2012), padre "arrabbiato" con una società che di fatto non è poi così includente come teoricamente si dice e/o come la normativa prevede ma anche padre totalmente innamorato di Moreno, il figlio con una grave disabilità fisica e cognitiva e, per di più, non vedente. In questi incontri seminariali (e lo stesso è avvenuto durante i laboratori) gli studenti hanno dichiarato di aver finalmente capito cosa stavano studiando sui libri, hanno dato un senso alle loro conoscenze teoriche e si sono sensibilizzati all'inclusione, ma soprattutto si sono messi in gioco, hanno ripensato se stessi e la scuola, hanno dichiarato sofferenze e sensi di colpa vissuti, assorbiti e ancora presenti come forme implicite e talvolta irriconoscibili di condizionamenti: nelle scelte, nell'autostima, nelle sofferenze, ma anche nelle soddisfazioni inaspettate e nei traguardi raggiunti. Tutto ciò ha permesso e permette loro di prendere coscienza di "colpe non loro", di mortificazioni vissute e demotivanti; consente loro di decentrarsi, di riflettere sul disagio, che a scuola può appartenere a tutti, come esperienza di vita e permette loro di "avvicinarsi" al sentire altrui, soprattutto quando è un "sentire sofferto".

Il percorso che in tal modo intraprendiamo all'università con gli studenti permette loro di formarsi anche all'autoriflessività, di sensibilizzarsi, di divenire accoglienti e... veri professionisti dell'educazione.

Ciò non vale per tutti perché, come sappiamo, gli studenti sono sempre connotati da variabili personali anche in termini di motivazione, impegno, desiderio di conoscenza ma è pur vero che, in tal modo, riusciamo a sostenere e motivare almeno gli studenti che, in tale percorso scoprono o ritrovano desiderio di conoscenza e di scoperta.

Ovviamente occorre precisare che l'impegno e la motivazione che gli studenti scoprono o ritrovano è proporzionale all'impegno e alla passione del docente, che ha un potere enorme, come sempre nei percorsi di apprendimento, sulla formazione *in fieri*. Viceversa, non sempre la motivazione del docente è condizione sufficiente per motivare tutti gli studenti e permettere loro di raggiungere adeguati livelli di formazione.

Metodologicamente ci si affida soprattutto al lavoro di Donald Schön (2006) sul *professionista riflessivo*, come cornice e finalità del percorso che svolgiamo durante le lezioni, nei seminari e nei laboratori, all'*autobiografia* come metodo formativo e di presa di coscienza del sé, attraverso il lavoro di Duccio Demetrio (1995, 1998, 2003, 2004, 2007, 2009) ma anche di Franco Cambi (2002, 2003, 2005), all'*alfabetizzazione emozionale*, con riferimento privilegiato ai lavori di Mariagrazia Contini (1995, 2002, 2009) per valorizzare l'intelligenza emotiva (Goleman, 1995), necessaria per allenarsi all'empatia. Tutto ciò per dare una direzione di senso, che

trova le sue radici nella progettualità esistenziale di Contini con Giovanni Maria Bertin (1983, 2004), indispensabile per ogni professionalità educante.

4. Errori frequenti e testimonianze

Vediamo adesso, a titolo esemplificativo, quali sono gli errori più frequenti negli elaborati scritti degli studenti universitari e quali i pensieri esplicitati dagli studenti stessi.

Nelle risposte alle domande aperte possiamo classificare gli errori in alcuni ordini: grammaticali, formali, contenutistici e stilistici.

Tra gli errori grammaticali, che non dovrebbero essere presenti ad un livello formativo universitario, ancora troviamo errori sull'uso dell'apostrofo e degli accenti. Per quanto riguarda gli apostrofi, un errore che incontriamo non raramente è sull'utilizzo di "un'/un": tale articolo indeterminativo viene apostrofato anche al maschile o non apostrofato al femminile: "un'educazione", "un'ambiente", "un'opera", "un'ostacolo", "un'impegno", "un'arricchimento personale" oppure non usato dove necessario, come ad esempio: "nel ambiente", "nel individuarli". Per quanto riguarda gli accenti invece la variabilità è molto più ampia: si confondono le particelle biletterali, non discriminandone la correttezza attraverso l'uso dell'accento e quindi "dà" viene scritto senza l'apostrofo, così come la negazione "né", "sé" e altre. Ma errori di accenti li incontriamo anche su "è" come verbo essere, talvolta scritto senza accento, su congiunzioni come "cioè", "perché", ma anche su verbi coniugati al passato remoto nella terza persona singolare: "partì", "finì" e altre o in parole di uso comune: "difficolta", "identita". L'uso dell'"h" non sempre è corretto: o manca quando dovrebbe esserci o viene inserita dove invece non occorre: "e per questo a voluto intraprendere lui stesso...", "ed ha provato anche lei ha parlare di integrazione...".

Per quanto riguarda gli errori formali si rilevano alcuni aspetti degni di nota. Non si può più dire che la forma di scrittura utilizzata generalmente, tranne poche eccezioni, sia la grafia in corsivo: la maggior parte gli studenti scrive in corsivo ma un buon numero scrive in stampato maiuscolo, con non pochi casi in cui gli studenti usano alcune lettere in corsivo e altre in stampato maiuscolo, collegate tra loro fino a formare il termine desiderato; la/le lettera/e in stampato possono collocarsi indifferentemente all'inizio, alla fine o all'interno della parola. La "bella calligrafia" la troviamo raramente; di contro talvolta ci imbattiamo in compiti in cui la gran parte del tempo che dovrebbe essere destinato alla correzione dell'elaborato, in realtà viene utilizzato per tentare di discriminare le lettere e le parole. L'utilizzo della lettera maiuscola sembra quasi un optional e la punteggiatura non facilmente la troviamo utilizzata nel modo appropriato. Possiamo essere d'accordo sul fatto che è sempre aperto il dibattito sull'uso della virgola, ma la situazione appare più grave, o forse agita con "troppa superficialità" quando i periodi non terminano col punto. In alcuni elaborati appare evidente anche l'incapacità di usare il "punto a capo" e così abbiamo testi con periodi brevissimi ed un continuo andare a capo o, viceversa, periodi interminabili senza andare mai a capo. Non parliamo poi dell'uso dei due punti e del punto e virgola: raramente usati con cognizione di causa, ma anzi molto più spesso usati impropriamente o non usati affatto. Anche la divisione sillabica non sempre è corretta: "continuamente", "soddisf-azione". Si assiste all'aumento di un improprio utilizzo dei connettivi, non sempre usati con il loro significato di congiungimento interdipendente tra due proposizioni: "quindi" non sempre esprime la conseguenza, "infat-

ti” non spiega la proposizione precedente a cui consegue e così analogamente per gli altri connettivi, sorvolando sul “piuttosto” che nell’uso ha acquisito un significato analogo a “oppure”, quando invece dovrebbe esprimere, come connettivo di due proposizioni, il significato di una condizione estrema. Si legge, ad esempio, negli elaborati d’esame: “Il sentimento cosciente spiega quello emotivo, infatti le emozioni sono generate inconsciamente infatti esse influenzano il nostro comportamento”; “Il corpo è il primo canale di conoscenza ma è legato alla mente ed al cervello”. Non raramente incontriamo errori di concordanza genere/numero tra soggetto e predicato: “I BES si rivolge a tutti”, “Altre normative erano già state fatte ma escludeva ancora qualcuno”, “I genitori con un figlio con disabilità può essere di aiuto”.

Gli errori contenutistici sono dipendenti dallo studio e dalla comprensione dei testi studiati e, se frequentanti, delle lezioni seguite (e ascoltate?). Alcuni errori mostrano la non sicurezza conoscitiva per quanto riguarda i nomi di pedagogisti e studiosi noti affrontati nel programma d’esame, per cui si ignora che Pestalozzi sia di genere maschile o che Montessori invece sia una femmina; ciò emerge non come risposta a domanda precisa sul genere ma perché è lo studente stesso che a tali nomi attribuisce un erroneo genere, ad esempio: “Come sostiene il Montessori”. Analogamente avviene per la pronuncia di nomi di autori citati a lezione e comunque noti nell’ambito delle Scienze dell’educazione. Morin viene pronunciato all’inglese, e così vale per molti altri di cui, probabilmente ignorandone la provenienza (o non riflettendo su tale aspetto) il nome viene letto con pronuncia di altra lingua: i francesi possono essere pronunciati come se fossero inglesi, per i tedeschi vale la stessa cosa, ecc. Un altro errore di tipo contenutistico-riflessivo ma evidentemente più grave consiste nell’incapacità di contestualizzare fatti ed eventi nel luogo e nel tempo in cui essi sono accaduti. Ma sarà davvero un’incapacità o una “dis-abitudine mentale” a fare ciò? Se la storicità degli eventi non viene considerata importante, il senso stesso degli eventi perde il proprio significato, dato che ogni evento può essere compreso pienamente nella sua storicità, con cause e conseguenze. Nella storia niente è a sé stante e l’educazione non può essere storica, essendo inevitabilmente collocata nel sociale. Infine ci sono i termini utilizzati con scrittura errata: “struttura celebrale”, “zona ipotalamica”, “avvolte” (per dire talvolta), “gabbia d’orata”, o frasi del tipo: “Parla della sua figlia con sindrome di down per scelta”.

La carenza di riflessività e di conoscenze si evince anche dalla modalità con cui gli studenti affrontano l’esame scritto: negli anni le risposte alle domande aperte sono diventate sempre più brevi, superficiali e non sempre pertinenti rispetto alla domanda. Talvolta scritte in modo schematico come fossero mappe concettuali o elenchi puntati. Possiamo leggere risposte ampie, corrette e ben strutturate ma che dicono altro rispetto alla richiesta e che sono del tutto “fuori dall’argomento”, quasi come se alcune tematiche fossero preparate in precedenza e poi, inserite come risposte a domande che invece chiedono altro. Sulla lunghezza delle domande, ricordo che circa dieci anni fa, quando io ho iniziato la mia collaborazione con il Prof., le quattro ore di tempo dato agli studenti per svolgere la prova non era per loro mai sufficiente e la correzione degli elaborati scritti era molto impegnativa perché la quasi totalità di loro scriveva moltissimo. Negli ultimi anni abbiamo diminuito il tempo a disposizione degli studenti per svolgere la prova scritta perché il tempo avanzava, quindi attualmente diamo loro tre ore di tempo e già dopo un’ora c’è chi consegna l’elaborato terminato: generalmente non è soltanto breve ma superficiale e insufficiente come riflessione e conoscenze. A niente servono i suggerimenti iniziali che diamo loro, esortan-

doli ad usare tutto il tempo per scrivere tutto ciò che sanno, almeno per coloro che decidono di consegnare presto sostenendo che a loro va bene così e che approfondiranno all'orale, sottovalutando la possibilità che tale scritto non consenta l'ammissione all'orale (o forse sostengono questo a parole ma di fatto hanno già scritto tutto ciò che potevano scrivere).

Per quanto riguarda lo stile di scrittura, la difficoltà che possiamo incontrare sta soprattutto nell'incapacità di argomentare in modo oggettivo, facendo riferimento a quanto studiato. C'è un ampio utilizzo del *si* impersonale che, pur non essendo un errore, rende l'elaborato più informale, rispetto ad uno stile formale e argomentativo che sarebbe preferibile. Ciò che invece non è stilisticamente adatto è l'uso del *"tu"* come a rivolgersi con qualcuno con cui si è in confidenza, per esempio: "così facendo, tu puoi capire...", oppure: "l'autore del libro ti dice...".

Negli elaborati scritti comunque ciò che è più carente e che invece dovrebbe appartenere agli studenti universitari, sia per età che per formazione *in fieri*, è la competenza riflessiva, la capacità critica di comprendere e argomentare su quanto appreso, esplicitando anche pareri personali e opinioni, frutto di una riflessione avvenuta sugli argomenti di studio. Lo stesso vale per la carente capacità di coniugare teoria e prassi: sui testi e anche a lezione, la vicendevolezza tra teoria e prassi è un aspetto importante del mio esame, ma in sede di esame, gli studenti sembrano soprattutto aver imparato/memorizzato quanto studiato, o sembrano aver letto forse parzialmente e superficialmente intesa in programma. Altre volte ancora appare evidente quanto alcune parti non siano frutto di studio personale ma di qualcosa ascoltato da altri. Di questo aspetto si ha conferma dalla voce degli studenti stessi.

La modalità, a mio avviso superficiale e/o difficoltosa, con cui alcuni studenti si avvicinano al mondo universitario, penalizza la riflessività che invece richiede tempi lunghi per apprendere e per riflettere sull'appreso. La leggerezza con cui alcuni si affidano alla preparazione, la rintracciamo anche quando, nel mostrare loro le correzioni, essi si giustificano sugli errori fatti dicendo: "Ma non ho avuto il tempo per rileggere". Concordo sull'importanza della rilettura, sempre fondamentale, ma se in un elaborato lo studente scrive per tre volte "da" invece che "dà", non può essere una svista ma una strumentalità acquisita con qualche incertezza. Non per "colpe loro" molto probabilmente, ma all'università, sarebbe importante almeno la presa di coscienza di alcune lacune su cui lavorare anche a livello personale invece di addurre semplicistiche giustificazioni.

La superficialità dell'approccio allo studio, o forse sarebbe più appropriato dire alla frequenza, universitario/a si manifesta anche negli esami orali dove possiamo incontrare nuovamente errori contenutistici e nello stile espositivo, ma tale aspetto appare in tutta la sua evidenza quando al termine dell'orale, qualora non venga superato, lo studente dichiara: "Mi basta diciotto". L'insistenza con cui a volte alcuni studenti "supplicano" il docente per la verbalizzazione dell'esame pur se con il voto minore, personalmente mi fa interrogare ogni volta sull'etica: non solo mia ma anche loro: quale senso etico e di responsabilità possono avere acquisito e/o stanno costruendo? Come potranno poi essere professionisti dell'educazione attenti e riflessivi con gli altri? Come potranno prendersi cura degli altri in modo autentico se la motivazione al percorso formativo professionalizzante li conduce ad assumere tali comportamenti? Quale serietà potranno poi agire nel mondo del lavoro?

Come docenti non possiamo lasciarci sfuggire l'occasione di sensibilizzare gli studenti anche all'etica e alla responsabilità. E quando lo facciamo i risultati possiamo coglierli.

Ricordo molti volti di studenti arrabbiati per non aver superato gli esami, osti-

nati nelle proprie posizioni mentre io mostravo loro le correzioni e davo loro suggerimenti su come preparare e prepararsi all'esame; ricordo volti arrabbiati di chi pensava di aver acquisito il diritto al superamento dell'esame perché era l'ultimo: come se essendo l'ultimo non fosse più un esame da preparare; ricordo studenti in lacrime per aver svolto male un esame a loro tanto caro, consapevoli dei loro limiti nella scrittura; studenti mortificati per non saper scrivere bene le proprie idee, da sempre; studenti consapevoli dei propri limiti nello scrivere ma che desiderano fortemente migliorarsi. Ricordo anche chi, nel ripetere un esame precedentemente non superato, si è preso enormi soddisfazioni e ha ringraziato nella consapevolezza che la volta precedente non era pronto come avrebbe dovuto essere, studenti che hanno considerato tali step come occasioni di apprendimento, studenti desiderosi di fare meglio e grati per essere nella condizione di potersi sentire meglio perché maggiormente consapevoli, accolti, rispettati e sostenuti.

Ma cosa pensano gli studenti dei docenti universitari e degli esami a cui sono sottoposti? Come si avvicinano agli esami? Come si preparano? Cosa pensano del loro percorso universitario?

Le testimonianze che di seguito riporto, a titolo esemplificativo, sono state raccolte durante i laboratori o i seminari, quindi da studenti consapevoli di scrivere qualcosa da consegnare ad un prof. oppure sono il frutto di pensieri degli studenti ascoltati in Dipartimento in colloqui tra studenti, nei corridoi o durante una pausa caffè. Questi ultimi momenti sono illuminanti perché spontanei non filtrati da un controllo razionale, a differenza di pensieri più riflessivi che si mettono in scrittura scegliendo accuratamente parola per parola.

Nei corridoi gli studenti si passano molte informazioni, indipendentemente dalla loro fondatezza. Si tratta di opinioni personali più che comunicazioni, come le seguenti: "In questo esame, il prof. fa l'orale soltanto a chi prende da 26 in su, sennò verbalizza e basta. Se prendo meno, meglio, perché l'orale non lo voglio fare. Non so niente". Tra i commenti più ricorrenti, il seguente: "Facciamo questo esame perché le domande sono a crocette e si può copiare". Lo stesso vale per il contrario e cioè il suggerimento di evitare esami dove sia "impossibile copiare". Poi ci sono i commenti ed i suggerimenti sulle domande frequenti, sulle parti del programma non chieste e su quelle in cui occorre focalizzare l'attenzione ed infine, tra gruppi di studenti, l'organizzazione nel preparare l'esame suddividendosi i libri o i capitoli dei libri in modo che ognuno ne studia una parte che poi racconta agli altri. Tale aspetto emerge durante gli esami quando su alcuni contenuti si coglie la parzialità superficiale della preparazione.

Di altro tipo le testimonianze di sofferenza di quegli studenti che sono consapevoli dei loro limiti e che continuano a viverli con senso di colpa e di inadeguatezza, a causa delle percezioni di competenza o di incompetenza (Lucangeli, 2012) vissute a scuola nelle relazioni con i docenti, con i compagni e con i genitori. *Pennac docet*, con *Diario di scuola* (2012)! Quanti studenti, durante i laboratori sulle emozioni e sulla memoria, ricordano quando (e quante volte) a scuola si sono sentiti dire dal docente: "Non ce la farai mai", oppure. "Per questa materia non sei proprio portato", e anche: "Impegnati di più" o ancora: "Non stai mai attento". Ci sono poi ricordi molto più mortificanti e condizionanti per l'esistenza: "Ricordo quando ero alle elementari, avevo una maestra che era brava ma severa. Io non ero fra i bambini a lei più simpatici, ma mi trattava normalmente. Una volta avevo il raffreddore e continuamente mi soffiavo il naso che colava. Ricordo benissimo che lei, senza guardarmi, disse: 'Non ci si soffia il naso continuamente. Chi ha il raffreddore può soffiarselo una volta'. Me lo soffiai ancora una volta e poi ricordo la sofferenza di quella mattina per il bisogno di soffiarmi

il naso e non poterlo fare. Ancora oggi, quando ho il raffreddore, mi sento a disagio nel soffiarmi il naso (55 anni, femmina)” (Collacchioni, Pennazio, 2010, pp. 172-173). E ancora: Ricordo quando il mio prof. di matematica in quarta superiore, mi disse: ‘La matematica non la saprai mai!’ Ero stata brava fino all’anno prima, con un’altra professoressa, poi era arrivato lui ed io... non la sapevo più. Da allora non sono più riuscita a studiare matematica con serenità e non ricordo più niente di quello che comunque studiai in quell’anno, mentre so bene tutta la matematica degli anni precedenti. Che atroce sofferenza! (35 anni, femmina)” (Ivi, p. 173). E per finire: “Le materie che io odio sono storia e italiano. In particolare il docente delle superiori mi ha “insegnato” a “odiare” ancora di più queste materie dandomi dell’incapace e non gratificandomi mai quando io sentivo di essermi impegnata per fare bene” (Ivi, p. 177).

C’è il rischio di continuare a pensare la scuola staccata dal sociale in cui vive e dal relazionale attraverso il quale comunica con gli studenti condizionandoli, assorbita com’è dai suoi infiniti problemi e c’è un rischio ancora più deleterio che sta nell’incomprensione, da parte degli adulti educanti, dei bambini e degli adolescenti e nella carente attenzione ai vissuti di bambini e di ragazzi, assolutamente sensibili ai giudizi dell’adulto e di ogni altro, alle mortificazioni, alle gratificazioni, che inesorabilmente producono effetti negativi e talvolta devastanti sul piano personale, formativo e professionale.

Quanto spreco di emozioni e di benessere in queste situazioni che mettono in evidenza, in un passato recente e ancora attualissimo, i danni dell’educazione, o meglio di un’educazione mortificante e non rispettosa. Quale e quanto spreco di potenziale conoscitivo e personale. Quanti condizionamenti demotivanti per il percorso formativo ed esistenziale di ognuno.

L’insegnante motivato, appassionato, preparato e competente fa la differenza a scuola, ma grande importanza è attribuita anche al Dirigente scolastico, in termini di accoglienza costante e continua della persona, genericamente intesa ma poi osservata e compresa nella sua singolarità specifica.

All’università ci sono molti studenti motivati, coinvolti, responsabilmente impegnati ma in questo saggio il focus è orientato ad aspetti di problematicità. Anche tra coloro che si mostrano disinteressati o superficiali, giungono sorprese degne di nota: si tratta di cogliere un positivo cambiamento che si traduce in un rinnovato e grande interesse per la preparazione di un esame o la stesura della tesi, con l’esplicitazione del desiderio che l’elaborato conclusivo del percorso universitario possa essere approfondito, corretto, innovativo, interessante.

La scuola e l’università non devono perdere il loro primo valore di attenzione alla crescita e alla formazione delle persone, per non «produrre» una società senza capacità di pensiero e senza talenti. La scuola è dei bambini e dei ragazzi e pur nella situazione drammatica in cui versano scuola e università (e proprio per questo) occorre resistere!!! Resistere e saper leggere con spirito critico e concretezza la *Buona scuola* e... sapersi indignare per orizzonti prefigurati drammaticamente per alunni e docenti. Occorre ripensare la scuola, che potrebbe significare soprattutto, ripensarsi a scuola, ma anche impegnarsi in modo costante e con alto impegno (impegno etico e pedagogico-didattico), con rispetto verso l’altro da sé, affinché possa esprimersi, liberarsi, crescere in autonomia di pensiero e con un’identità salda in un orizzonte di senso significativo e verso orizzonti «scelti», in una scuola e in un’università in cui la politica è di sortirne tutti insieme, per dirla con don Milani e la Scuola di Barbiana (1967), e nella consapevolezza di essere responsabili per sempre di chi abbiamo “addomesticato” (de Saint-Exupéry 2001).

Conclusioni

Se questa è una parzialità della realtà universitaria, relativa a due insegnamenti in due diversi Corsi di studi di un unico Dipartimento, sarebbe interessante riuscire a monitorare altre realtà accademiche e comparare i dati delle indagini effettuate. Si ipotizza una prevedibile difficoltà nel condividere tale sorta di sperimentazione perché, essendo fortemente collegata alla didattica, prevede una scelta non solo di senso ma di modalità di insegnamento inevitabilmente connesso con tale tipologia di indagine. Sarà comunque interessante comparare gli esiti degli esami svolti con domande aperte con gli esiti degli esami svolti con prove d'esame da svolgersi con domande e risposte a scelta multipla. Tale ricerca è iniziata, è in corso, ma il tempo di attuazione è lungo, sia in ottica sincronica che diacronica: infatti per raccogliere e elaborare i dati sincronicamente durante lo stesso anno accademico occorre un notevole impegno temporale ed inoltre tale raccolta dati non può essere prevista per un solo anno, ritenendo che per essere interessante, il campione, debba essere analizzato almeno per un triennio, prendendo in considerazione gli stessi studenti in modo longitudinale ma anche studenti dei nuovi corsi di studi. In sintesi, l'indagine verrà svolta in una più ampia gamma di studenti, presumibilmente allargata a tutto il Corso di Studi di Scienze dell'educazione sociale per poter incrociare, su un campione ridotto, gli esiti del percorso degli studenti con il vissuto autobiografico degli stessi, indagando sulle personali difficoltà, abilità, opinioni.

Per formare cittadini con pensiero libero e capacità critica, occorre investire sulla riflessività, sulle abilità interpretative, sulle conoscenze e sull'etica. I dati riportati sugli studenti universitari ci dicono che la scuola ha una serie di carenze sulla formazione di base, sull'orientamento, sulla capacità di autonomia di pensiero e di scelta e questo emerge dalle testimonianze degli studenti. Ciò permette e richiede di ri-pensare la scuola e la formazione degli insegnanti e degli educatori in un'ottica di maggior competenza ma soprattutto di una più puntuale e presente responsabilità etica, accompagnata inevitabilmente da una motivazione autenticamente e umanamente vissuta.

Riferimenti bibliografici

- Bertin, G.M. & Contini, M. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Bertin, G.M. & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2003). *Una professione tra competenze e riflessività*, in: Cambi F. (a cura di). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2005). *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*. Tirrenia-Pisa: Del Cerro.
- Collacchioni, L. (2012). *L'essenziale è invisibile agli occhi. Sentire, pensare, promuovere l'integrazione scolastica e sociale*, Aracne, Roma.
- Collacchioni, L. (2013). *Educare nel disagio, nel rispetto, nell'amore. L'incontro-scontro tra scuola e famiglia*. Roma: Aracne.
- Collacchioni, L & Pennazio, V. (2010). *Emozioni in movimento. Teoria, attività didattiche, laboratori*. Genova: ECIg.
- Collacchioni, L. & Marchetti, A. (2013). *L'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali. Dalla normativa alla relazione educativa*. Roma: Aracne.
- Contini, M.(1995). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.

- Contini, M. (2002). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: Clueb.
- Contini, M., Fabbri, M., Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Saint-Exupéry, A. (2001). *Il piccolo principe*. Milano: Fabbri.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*. Roma: Meltemi.
- Demetrio, D. (2003). *Ricordare la scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma/Bari: Laterza.
- Demetrio, D. (2004). *Introduzione. Le pratiche autobiografiche come orientamento ad una progettualità esistenziale*, in: L. Porta, *Autobiografie a scuola. Un metodo maieutico*. Milano: FrancoAngeli,
- Demetrio, D. (2007, a cura di). *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
- Demetrio, D. (2009). *L'educazione non è finita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Goleman, D. (1995/2006). *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, trad. it., Milano: BUR.
- Lucangeli, D. (2012). *La discalculia e le difficoltà in aritmetica*. Firenze: Giunti.
- Pennac, D. (2007). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Schön D.A. (1987/2006). *Formare il professionista riflessivo*, trad. it. Franco Angeli, Milano.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Verga, M. (2014). *Ziguli. La mia vita dolcissima con un figlio disabile*. Milano: Mondadori.