



Formare l'autoeducazione.
Rappresentazioni metaforiche
per una democrazia agita in contesti scolastici
Building self-education.
Metaphorical representations
for democracy in school contexts

Raffaella C. Strongoli

Università degli Studi di Catania

raffaella.strongoli@unict.it

ABSTRACT

Taking a gnoseological perspective that considers the use of metaphors within educational coordinates as heuristic tools able to activate processes of recognition of the multiple elements hidden behind the adoption of a concept and a representation related to it, the aim of this paper is to examine some of the metaphors of the relationship between teacher and learner that may lead to more democracy in the classroom. In particular, I have analyzed the ways in which the roles of students and teachers are described, experienced and acted upon in order to try to identify the real spaces of democracy that the school grants to its main actors.

In un'ottica gnoseologica, che consideri la metafora strumento euristico in grado di attivare processi di riconoscimento dei molteplici elementi celati dietro la scelta di un concetto e di una rappresentazione ad esso correlata, il contributo prende in esame alcune delle metafore della relazione didattica tra docente e discente in prospettiva democratica. In particolare, il saggio conduce un'analisi intorno alle modalità con cui i ruoli degli studenti e degli insegnanti sono abitualmente descritti, vissuti e interpretati, per trarre degli elementi di valutazione in ordine agli effettivi spazi di democrazia che la scuola riconosce ai propri attori principali.

KEYWORDS

Self-Education, Democracy, Educational Metaphors, Teacher Profile, Teaching And Learning.

Autoeducazione, Democrazia, Metafore Educative, Profilo Docente, Apprendimento-Insegnamento

1. Margini di azioni ed esercizio della democrazia nei sistemi educativi formali

Gli studi pedagogici rappresentano uno dei principali terreni di riflessione e di sperimentazione sui quali, nel corso del tempo, si è concentrata l'indagine intorno alle molteplici declinazioni di una delle dimensioni che ha connotato la svolta storica del XX secolo in direzione antitotalitaria quale è la democrazia, tanto da consentire, ancora oggi, di sposare le parole del massimo studioso sul tema secondo cui «la devozione della democrazia all'educazione è un fatto ben noto» (Dewey, 1916/2004, p. 95).

Se i lavori di John Dewey sono divenuti ormai un punto di partenza imprescindibile per l'avvio di qualsiasi riflessione sulla relazione possibile tra democrazia ed educazione poiché, concordando con Luciana Bellatalla (2017), non è possibile non rilevare quanto il pensiero dello statunitense sia tanto "inattuale" da renderlo un classico da leggere e rileggere, magari secondo la suggestiva indicazione di Italo Calvino proprio sui "classici" (1991/2017), tuttavia, il connubio tra democrazia ed educazione, non può certamente ritenersi attestato e/o risolto in studi che portano sulle spalle oltre cento anni di storia. Come suggerisce Pietro Lucisano, proprio in occasione del centenario della pubblicazione della prima edizione di *Democrazia ed Educazione*, infatti, la pedagogia non può esimersi da una costante quanto necessaria «analisi scientifica critica delle condizioni materiali che consentono lo sviluppo di una società democratica e dei mezzi necessari per costruirla... Perché i nostri giovani possano fare esperienza di una comunità educativa bisogna costruire un corpo sociale tenuto assieme da un patto di lealtà e fiducia, in grado comprendere le contraddizioni del modello di sviluppo presente e di cambiare la società di oggi per educare onestamente alla società di domani» (Lucisano, 2017, p. 140).

Risulta, pertanto, quanto meno opportuno, se non davvero imprescindibile, avviare la breve riflessione del presente saggio proprio a partire dalle parole di John Dewey che, nella conduzione dell'analisi intorno al legame tra democrazia ed educazione, rileva primariamente come la democrazia sia qualcosa di più di una forma di governo;

«è prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano ad un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività» (Dewey, 1916/2004, p. 95).

Una siffatta relazione trova il proprio luogo d'incontro privilegiato nella scuola, la quale dovrebbe, di conseguenza, consentire e favorire una vita di comunità poiché «gli interessi sociali possono essere sviluppati soltanto in un ambiente realmente sociale, dove vi sia uno scambio nella costruzione di un'esperienza comune» (Dewey, 1916/2004, p. 394).

La pedagogia e la pratica educativa non possono e non devono arrestare le proprie indagini intorno ad un esercizio autentico e situato della democrazia dentro e fuori gli spazi classicamente riservati all'istruzione; un esercizio che, tra le altre cose, richiede lo studio e l'analisi dei ruoli che i diversi soggetti sono chiamati a ricoprire, non soltanto nell'ampio panorama della vita sociale, ma anche entro le coordinate dei contesti educativi, luoghi cardine per l'esercizio della democrazia, veri e propri *laboratori* (Dewey, 2004). I ruoli assunti dai soggetti nel

processo educativo situato nel contesto scolastico e le loro rappresentazioni, cioè le modalità con cui tali ruoli vengono descritti, vissuti e agiti, sono, infatti, un punto di osservazione rilevante per cogliere quali siano gli effettivi spazi di democrazia che la scuola riconosce a studenti e docenti.

Al tal fine può risultare particolarmente efficace lo studio delle caratteristiche che connotano la relazione tra docente e discente nella situazione educativa descritte da Schubauer Leoni (1991; 1996). Avvalendosi della nozione di contratto didattico, già messa a punto da Guy Brousseau (1984) nelle sue note ricerche sulla didattica della matematica, Schubauer Leoni suggerisce di interpretare il contesto scolastico attraverso un'ottica tripolare costituita dall'insegnante, dall'allunno e dall'oggetto dell'attività di insegnamento-apprendimento, che si muovono proprio all'interno di un ideale contratto, nel quale gli attori assumono dei ruoli definiti, le loro comunicazioni hanno come oggetto argomenti precisi, correlati alle materie di studio e dunque, in qualche misura, la loro relazione richiede un'asimmetria di fondo. Tuttavia, è importante precisare che il contratto non è immobile o statico, ma, al contrario, richiede mutazioni costanti, soprattutto rispetto alle aspettative del docente, necessarie per favorire l'attivazione del processo di apprendimento dello studente; pertanto, forse, più che di contratto sarebbe più opportuno parlare di una ricerca costante di mediazione tra gli attori della relazione didattica (Damiano, 2013).

2. Ruoli e leadership in contesti educativi

Entrando nel merito dell'analisi del riconoscimento dei ruoli assunti da studenti e insegnanti, non sono poche le sollecitazioni che, da più parti, e con sempre maggiore frequenza nell'ultimo decennio, sono arrivate alla scuola da parte del mondo del lavoro e spiccatamente dai contesti di formazione intorno alla questione della leadership, soprattutto in riferimento alla formazione delle figure professionali di dirigenti scolastici e dei loro collaboratori per promuovere un esercizio accurato ed attento della loro carica e posizione (Domenici & Moretti, 2011). In tempi recenti il dibattito si è concentrato su una più generalizzata possibilità di declinare la leadership entro contesti educativi e, segnatamente didattici, legati anche all'opportunità di definire il ruolo del docente quale leader (Harries 2003; 2015; Alexandrou & Swaffield, 2016).

È chiaro che quello della leadership educativa è un tema complesso, per la cui analisi possono essere adottati numerosi e molteplici punti di vista e angoli prospettici (Dello Preite, 2018), che, tuttavia, non può e non deve essere collocato entro coordinate che si limitino a traslitterare le dinamiche delle cosiddette organizzazioni lavorative tipiche delle aziende dentro i contesti scolastici, poiché questi ultimi possiedono peculiarità proprie e richiedono, pertanto, l'adozione di lenti adeguate e sguardi critici al fine di interpretare e delineare l'assunzione e la rappresentazione dei ruoli riconosciuti ai protagonisti dell'azione didattica (Damiano, 2013) in grado di garantire, tra le altre cose, un esercizio autentico della democrazia.

Per condurre un'analisi in tal senso orientata, non poche istanze, aperte, flessibili e plurali, provengono dal cosiddetto fronte linguistico legato all'adozione di metafore. Le metafore sono un elemento che caratterizza la riflessione pedagogica sin dai lavori dei padri della pedagogia moderna, quali Comenio, Fröebel, Rousseau, tanto rispetto all'analisi di nodi teorici complessi, che attraverso il *medium* metaforico sono resi più accessibili, quanto rispetto alla rappresentazione della relazione educativa tra discente e docente e, in senso più ampio, tra

apprendimento e insegnamento. Senza entrare nel merito dell'ampio dibattito epistemologico che ha progressivamente accreditato il portato euristico della metafora nel panorama scientifico, tra i quali ci limitiamo a citare soltanto i noti lavori di George Lakoff e Mark Johnson (1980) e nel panorama pedagogico italiano gli studi sul tema condotti da Massimo Baldacci (2006; 2012) e da Strongoli (2017), al fine di consentire il proseguo della riflessione qui posta ci limitiamo a descrivere i termini che consentono di considerare la metafora come qualcosa di diverso e di *altro* rispetto ad una semplice figura retorica. Essi sono stati individuati nel corso del tempo da diversi studiosi provenienti da altrettanti ambiti disciplinari sino al riconoscimento e alla messa a punto di elementi peculiari e distintivi (Strongoli, 2017) quali: dominio di origine, dominio target e lo spostamento di significato dall'uno all'altro innescato proprio dalla metafora, che ricopre, dunque, un ruolo di *attivazione*. Il dominio d'origine e quello target riguardano rispettivamente la fonte della trasposizione e il bersaglio, quindi, ad esempio, nella metafora dell'educazione "l'allievo è una pianta che ha bisogno di cure", il dominio di origine è il mondo della botanica e dell'agricoltura e il dominio target è l'allievo che viene ad essere rappresentato come una pianta che ha bisogno di cure specifiche, di nutrimento costante, di essere posta al riparo dalle intemperie e così via.

Come nota Gregory Bateson, una metafora «mantiene invariata la relazione che "illustra", mentre sostituisce ai termini della relazione cose o persone diverse» (1972/2013, p.179) consentendo, pertanto, di rappresentare qualcosa nei termini di qualcos'altro in modo immediato, offrendo una visione di sintesi, ponendo in luce alcuni aspetti e, ovviamente, mettendone in ombra altri. Ad essere facilitate, in particolare, sono le connessioni semantiche tra i due campi: il campo semantico del primo dominio è il filtro, la lente attraverso la quale si guarda al dominio target; pertanto, nell'esempio precedente, sarà il quadro interpretativo del mondo della botanica e dell'agricoltura a proiettare le proprie categorie di lettura sulla relazione educativa.

Trasponendo questo meccanismo, con valore sia euristico e sia gnoseologico (Strongoli, 2017), è possibile, quindi, provare ad indagare quali siano le principali metafore adottate per la rappresentazione della leadership, in particolare di quella educativa, e quali i modelli di relazioni che esse sottendono e, dunque, promuovono.

3. Le relazioni educativo-didattiche nelle rappresentazioni metaforiche

Volgendo uno sguardo al mondo dell'economia e della psicologia del lavoro ci si rende immediatamente conto di quanto il terreno della trasposizione metaforica sia molto adottato, attraversato e declinato per rappresentare il leader ora come un *castello*, arroccato, ma in una posizione rialzata per avere uno sguardo lungo, lungimirante, ora come il *coach*, il *terapeuta*, e ancora come il *capitano* di una nave perché è il primo a salire a bordo e l'ultimo a dover scendere (Acquardo Maran, 2001). Il mondo militare e dell'esercito, in particolare, è una fonte cui si è attinto a piene mani soprattutto per la rappresentazione del cosiddetto *capo*, che si trova in una posizione sovraordinata grazie ad un'autorità esterna e che viene ad essere contrapposto al *leader*, il quale, al contrario, esercita la propria autorevolezza grazie al riconoscimento del ruolo da parte degli altri soggetti e non in ragione di un potere derivato semplicemente dalla carica che ricopre. È chiaro come le diverse rappresentazioni metaforiche del leader portino con sé non soltanto un quadro delle caratteristiche che egli presenta o dovrebbe pre-

sentare, ma anche un corrispondente modo di intendere i suoi collaboratori, i sottoposti e tutti gli altri soggetti protagonisti della relazione, che saranno a loro volta rispettivamente giocatori, pazienti, soldati e così via.

Nel panorama delle relazioni che avvengono all'interno delle organizzazioni educative è naturale che queste considerazioni debbano necessariamente conoscere diversa coloritura. Tenendo conto delle suggestioni offerte dalle riflessioni provenienti dal sempre più diffuso costrutto della cosiddetta *teacher leadership* (Harries 2003; 2015; Alexandrou & Swaffield, 2016; Sammons, Gu, Day & Ko, 2001), secondo cui il docente ha o può avere un profilo ed un ruolo di leader, è possibile provare a comprendere quali spazi di azione e di esercizio democratico questo costrutto riconosca a insegnanti e studenti attraverso metafore che rappresentino una siffatta relazione educativa in contesti scolastici. In senso generale, la relazione educativa non può certamente essere rappresentata dalla metafora del comandante dell'esercito che rende i sottoposti al pari di soldati, il cui mezzo principale è l'arte della guerra e l'obiettivo da raggiungere è la vittoria a discapito di altri soggetti, né le altre metafore cui si è accennato, il docente come castello, terapeuta o capitano, sembrano capaci di rendere conto del sistema complesso di relazioni che intercorrono tra i componenti di un'organizzazione educativa.

Una delle metafore che, invece, mostra potenzialità di rappresentazione delle relazioni entro contesti scolastici, tanto rispetto alle dinamiche verticali quanto in riferimento a quelle orizzontali, è quella di un'orchestra. Nell'analisi delle possibilità esplicative di questa metafora uno degli elementi che emerge primariamente è senza dubbio quello della *direzione*. In un'orchestra il ruolo del direttore è molto significativo; basti pensare al fatto che prima e dopo un concerto è sempre il direttore ad offrirsi agli applausi della platea ed è suo il nome a campeggiare nelle locandine; nell'organizzazione di un'orchestra vige, infatti, una rigida divisione dei ruoli. Tuttavia, nonostante il ruolo primario sia ricoperto dal direttore, ogni componente sa di essere essenziale per la riuscita dell'esibizione, anche quello che può essere considerato secondario, perché il suo compito consiste in una semplice battuta dei piatti, è in realtà fondamentale per garantire il successo di tutti. Procedendo nella metafora scopriamo che anche lo spartito ricopre una sua importanza: è fornito da altri attori e consente al direttore e ai singoli orchestrali un margine di manovra di carattere interpretativo. Se, dunque, volessimo affidarci a questa metafora per rappresentare la relazione educativa dovremmo riconoscere un ruolo predominante al leader e andremmo ad avallare le ipotesi che stanno alla base del costrutto del *teacher leader* cui abbiamo accennato; eppure, nonostante il ruolo direttivo sia tanto significativo nell'orchestra sinfonica, e anzi, forse proprio perché è tanto significativo, non mancano esempi paradigmatici di una totale inversione di tendenza, cioè di orchestre senza direttore o orchestre democratiche. Le note esperienze di ribaltamento e di stravolgimento della prospettiva della classica orchestra sinfonica, dell'*Orpheus Chamber Orchestra* di New York e, in Italia, della *Spira mirabilis*, possono divenire una fonte preziosa per una rappresentazione della leadership nei contesti educativi poiché, in questi casi, ciò verso cui l'organizzazione tende non è più il primato della direzione quanto quello dell'autonomia e il raggiungimento di questo autogoverno da parte dei musicisti è certamente cosa ben più complessa di quanto non sia seguire ed eseguire delle direttive senza necessità di confronto con gli altri, ricerca di mediazione, negoziazione delle proprie opinioni e così via.

Analogamente, in contesti educativi il raggiungimento dell'autonomia da parte degli studenti, la capacità di autoregolare il proprio processo di apprendimento attraverso la conoscenza, la scelta e l'utilizzo consapevole di strategie cognitive rappresentano i principali fini verso cui dovrebbe tendere oggi l'azione didat-

tica e, secondo la classificazione di Antonio Calvani (2012), rielaborata da Giovanni Bonaiuti (2014), costituiscono le impalcature sulle quali regge l'architettura istruttiva più complessa, quella metacognitiva e autoregolativa, il cui scopo primario è consentire lo sviluppo di strategie metacognitive (Azevedo, 2009) per autoregolare l'apprendimento in direzione del raggiungimento del noto deuteroapprendimento di origine batesoniana, il cosiddetto *imparare ad imparare* (Bateson, 1972/2013). Tra i numerosi elementi di riflessione e di analisi che consente questa classificazione delle architetture istruttive, un aspetto rilevante, che richiama la prospettiva di fondo seguita dal presente saggio nel riconoscimento di un potenziale euristico alle metafore, riguarda la scelta di descrivere le caratteristiche principali dell'architettura ricettiva, cioè quella più lineare, che si colloca nel gradino più basso della classificazione, attraverso l'adozione della metafora del *vaso da riempire*; qui l'apprendimento avviene per assorbimento, come rileva Bonaiuti (2014), e il protagonista principale, titolare dei processi comunicativi, è il docente, che riserva allo studente un ruolo di ascoltatore e ricettore passivo delle informazioni. Al contrario, l'architettura metacognitiva e autoregolativa, pur dirigendo il proprio focus sulle dinamiche di apprendimento, in luogo di quelle d'insegnamento, richiede al docente di ricoprire comunque un ruolo fondamentale, sebbene con tinte decisamente differenti: se apprendere non significa soltanto muovere intenzionalmente pensieri e azioni verso una direzione, ma dare senso e significato agli elementi proposti collocandoli in una prospettiva nuova (Bonaiuti, 2004), allora favorire le condizioni migliori per accedere alla conoscenza e garantire libertà e autonomia a chi apprende diventa il principale compito di chi insegna. Per rappresentare questa relazione e direzione delle scelte educative sembra dunque calzante, in chiave pedagogica, la metafora dell'orchestra senza direttore o democratica. Essa, infatti, offre la possibilità di rappresentare una delle sfide cardinali che si trova ad affrontare un docente che agisce in contesti scolastici, cioè la formazione di studenti in grado di acquisire progressivamente un'autonomia tale da consentire loro di ritenere la sua stessa presenza al pari di un supporto; proseguendo nella metafora, tuttavia, rimane chiaro che l'insegnante non scompare, ma diventa colui che compie un passo indietro, che lascia la *scena* agli studenti, per occuparsi dell'allestimento di spazi e della messa a punto di situazioni e strategie didattiche in grado di favorire l'attivazione del processo di apprendimento; egli non può e non deve assumere il ruolo di detentore ed elargitore di verità, poiché compito fondamentale di un'istituzione scolastica che voglia dirsi democratica è avviare all'autonomia mediante l'autoeducazione che diventa anch'essa uno dei fini della pratica educativa (Tomarchio, 2009).

Conclusioni

Date le premesse e le ipotesi poste sin qui è possibile trarre degli elementi di riflessione conclusivi, sempre mai con-chiusi, intorno alla necessità che la ricerca pedagogica e la pratica educativo-didattica si dotino di lenti particolarmente critiche e destrutturanti nei confronti di qualsivoglia semplicistica e riduttiva derubricazione del contesto educativo scolastico e delle relazioni assolutamente peculiari che lo connotano in senso aziendalistico: la scuola come luogo il cui scopo sia *produrre* soggetti *produttivi* per una società altrettanto orientata alla *produttività* come fine in sé.

Come scrive Edgar Morin «la democrazia presuppone e nutre la diversità degli interessi così come la diversità delle idee...la democrazia deve permettere

l'espressione delle idee eretiche e devianti» (1999/2001, p.114). Muovendoci allora entro coordinate etimologicamente *eretiche*, che designano la negazione di dogmi o presunte verità assolute, in questo caso offerte dal docente, possiamo affermare che l'esercizio della democrazia in contesti educativi formali non sia certamente questione semplice che possa dirsi raggiunta o risolta in poche indicazioni; essa è favorita dall'adozione di punti di vista plurali, in grado di accogliere la differenza a tutti i livelli, di interrogare costantemente la pratica didattica sulle scelte di metodo e sulle strategie adottate perché queste non possono essere intese come ricette, soluzioni preconfezionate riconducibili a situazioni *laboratoriali* in senso stretto, cioè infinitamente replicabili secondo lo schema del se-allora. Oltre i rigidi schematismi utilizzati dai fautori della cosiddetta scuola-azienda, che elevano la produttività ad indice principale in base al quale misurare l'efficienza e che, a questo scopo, scelgono di adottare immagini e costrutti legati al mondo dell'economia per descrivere, rappresentare e, dunque, predisporre piani di azione orientati in tale direzione, è necessario tener ferma la considerazione che «l'istruzione ha una natura essenzialmente adattiva» (Bonaiuti, 2004, p. 164), che la scuola non è un'istituzione rimasta uguale a se stessa che necessita di una revisione tanto radicale da richiedere l'adozione di prospettive che non le appartengono e non le sono proprie; senza negarne ritardi e mancanze è pur tuttavia essenziale riconoscerne il ruolo di alto presidio democratico, *officina* e *fucina* nella quale esercitare e sperimentare un confronto attivo a più livelli con la conoscenza, i pari e i docenti.

Riferimenti bibliografici

- Acquardo Maran, D. (2001). *Leadership e immagine dell'eccellenza*. Milano: Franco Angeli.
- Alexandrou, A., & Swaffield, S. (2016). *Teacher leadership and professional development*. London: Routledge.
- Azevedo, R. (2009). Theoretical, Conceptual, Methodological, and Instructional Issues in Research on Metacognition and Self-Regulated Learning: A Discussion. *Metacognition and Learning*, 4 (1), 87-95.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler Publishing Company. Trad. it. (1976-2013). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bellatalla, L. (2017). Note in margine a *Democracy and Education*, un'opera 'inattuale'. In M. Fiorucci & G. Lopez (Eds.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (pp.39-57). Roma: Roma TrE-Press.
- Bonaiuti, G. (2004). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Brousseau, G. (1984). *The crucial role of the didactical contract*. Proceedings of the TME 54, I.D.N. Bielefeld, 110-119.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvino, I. (2017). *Perché leggere i classici*. Milano: Mondadori, (prima ed. 1991).
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Dello Preite, F. (2018). *Donne e dirigenza scolastica. Prospettive per una leadership e una governance al femminile*. Pisa: ETS.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company. Trad. it. (1949-2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
- Domenici, G. & Moretti, G. (Eds.). (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.

- Harris, A. (2015). Teacher Leadership. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Science*. Amsterdam: Elsevier.
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23, 313-324.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press. Trad. it. (1998-2012). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani.
- Lucisano, P. (2017). Quale democrazia? In M. Fiorucci & G. Lopez (Eds.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (pp. 133-140). Roma: Roma TrE-Press.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoris nécessaires à l'éducation du future*. Paris: UNESCO. Trad. it. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83-101.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1991). L'évaluation didactique: une affaire contractuelle. In J. Weiss (Ed.), *L'évaluation: un problème de communication* (pp.79-95). Cousset: DelVal & IRDP.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1996). Il contratto didattico come luogo di incontro, di insegnamento e di apprendimento. In E. Gallo, L. Giacardi, & C.S. Roero (Eds.), *Conferenze e seminari 1995-1996* (pp. 21-32). Torino: Associazione Subalpina Mathesis - Seminario di Storia delle Matematiche "T. Viola".
- Strongoli, R.C. (2017). *Metafora e pedagogia. Modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica*. Milano: Franco Angeli.
- Tomarchio, M. (2009). *Sapere Scegliere Apprendere. Note a margine di una pedagogia dell'apprendimento*. Acireale-Roma: Bonanno.