



# Costruire una professionalità docente riflessiva e eticamente fondata

## Dalla didattica delle emozioni alla pedagogia della differenza

### Building a reflexive and ethically grounded teachers' professionalism

#### From the teaching of emotions to the pedagogy of difference

Luana Collacchioni

Università degli Studi di Firenze  
Dipartimento dei Processi Culturali e Formativi  
luana.collacchioni@unifi.it

#### ABSTRACT

In the world of pedagogy *emotional pedagogy* has established itself. Biology and neuroscience confirm the key role of emotions in the cognitive dimension and for the quality of life. *Becoming emotionally literate* enables to improve relations with others, together with a more aware way of living our lives, more freely and less violently. *Rationality* has a value that none can deny but which is not the most important to be taken into consideration, not even at school. Cartesian thought must be overturned and we need to uphold that in order to be individuals with a solid identity, we need to *feel what we think*.

At school the teacher can choose to position herself in a new perspective, of constant *openness and flexibility*, of *welcoming and comprehension*, to respond to new situations with *reflexive and critical competences* and to interpret the reality of the school and its pupils, in a perspective of possibility, of *pedagogical problematic* and of *existential planning*.

Among the key questions there is the *educational relationship* and *teacher professionalism*: it is the teacher who delineates the theoretical-practical orientations that can promote in the school the *ethic of responsibility and commitment*, the *pedagogy of difference and of respect*, the *teaching of reason and of the emotions* with the *pedagogical aim of integration*, and of enhancing every pupil's individuality, the particular *diversity* of the human being, and to co-construct, in an *inclusive and including school*, *life projects* that are significant because they are meaningful.

Nel mondo delle scienze pedagogiche si è affermata la *pedagogia delle emozioni*. Biologia e neuroscienze confermano il ruolo chiave delle emozioni per la dimensione cognitiva e la qualità della vita. Divenire *emotivamente alfabetizzati* consente il miglioramento delle relazioni con gli altri e permette un vissuto più consapevole, maggiormente sereno e meno violento. La *razionalità* ha un valore innegabile, ma non è la cosa più importante da prendere in considerazione, nemmeno a scuola. Il pensiero cartesiano deve essere ribaltato, nella necessità di sostenere che, al fine di essere individui dotati di una solida identità, abbiamo bisogno di *sentire ciò che pensiamo*.

A scuola, l'insegnante può scegliere di collocarsi in una nuova prospettiva di costante *apertura e flessibilità*, di *accoglienza e comprensione*, per rispondere a nuove situazioni con *competenze critiche e riflessive*, e inter-

pretare la realtà della scuola e i suoi studenti, in una prospettiva di possibilità, di *problematicismo pedagogico* e di *progettualità esistenziale*.

Tra le domande chiave figura la *relazione educativa* e la *professionalità docente*: è il docente che delinea gli orientamenti teorico-pratici che possono promuovere nella scuola *l'etica della responsabilità e dell'impegno, la pedagogia della differenza e del rispetto, la didattica della ragione e delle emozioni, con l'intenzionalità pedagogica dell'integrazione*, e della valorizzazione dell'individualità di ogni studente, della *diversità* particolare di ogni essere umano, e co-costruire, in una scuola *inclusiva e includente, progetti di vita* che siano significativi perché dotati di senso.

#### KEYWORDS

Relationship, inclusion, teaching, education, ethics, complexity.

Relazionalità, inclusione, didattica, pedagogia, etica, complessità.

## 1. Introduzione

Nell'ambito delle scienze dell'educazione, e anche in pedagogia, si è ormai affermata la *pedagogia delle emozioni*. Gli studi, che si sono susseguiti nel panorama nazionale e transnazionale entro la biologia e le neuroscienze, contribuiscono in modo sempre maggiore a confermare il fondamentale ruolo che le emozioni hanno nella dimensione conoscitiva e, di conseguenza, nella qualità della vita. *Alfabetizzarsi emozionalmente* permette di migliorare le relazioni con gli altri e di vivere una vita consapevole, più serena e meno violenta; le notizie che giungono dai media ci ricordano quasi quotidianamente quanto di ciò ci sia bisogno.

La *razionalità* ha un valore da cui non si può prescindere e che nessuno può toglierle ma non è l'unico o il più importante da considerare, neppure a scuola. Bisogna imparare ad essere *ragionevoli* più che *razionali* e a ribaltare il pensiero di Cartesio per seguire nuovi autori, tra cui Goleman (1995) che ci insegna ad investire sull'*intelligenza emotiva* per imparare a pensare con la mente e con il cuore e Damasio (1995) nel sostenere che per essere individui con un'identità salda, abbiamo bisogno di *sentire ciò che pensiamo*. Anzi, possiamo andare oltre ed imparare a prendere coscienza di come, talvolta, "pensare troppo" può condurre a deduzioni apparentemente logiche, ma che di fatto allontanano dalla realtà perché soltanto un'interpretazione attenta, partecipata e comprensiva degli eventi può permettere di "cogliere" ciò che accade non solo nella sua evidenza e nella sua logicità (Nardone, 2011), ma soprattutto per i suoi significati impliciti e per i valori che esprime, nei tratti fondamentali della relazione umana e della pragmatica della comunicazione.

La *relazione intersoggettiva* è fondamentale in ogni dimensione sociale e pertanto la *relazione educativa e formativa* che si instaura a scuola è determinante per l'esito dei *processi di apprendimento* e per il *percorso di crescita* di ognuno e di tutti.

L'insegnante, nel modo in cui si rivolge agli alunni, attraverso le strategie che adotta per insegnare motivando e coinvolgendo, grazie all'accoglienza che manifesta, sia con gli alunni che con le rispettive famiglie, è un modello di *inclusione e integrazione* e contribuisce col suo *modus operandi* e col suo *habitus mentale* a costruire quella *cultura dell'integrazione* che, come insegna Morin (1999, 2000, 2001), è fondamentale per l'intera umanità.

Viviamo nella *complessità* e in tale prospettiva possiamo comprendere come tutto è relazione, interconnessione, congiunzione. La nostra *mente* è complessa. L'*identità* è complessa: corpo, mente, emozioni e contesti (Contini, Fabbri e Manuzzi, 2006) sono fortemente congiunti. Gli studi sul cervello informano come tale organo si sia evoluto acquisendo nuove forme di conoscenza e, in tale prospettiva MacLean (1984) elabora il concetto di *cervello triarchico* proprio per sottolineare le tap-

pe evolutive che lo hanno trasformato da cervello che presiede gli istinti (o paleoencefalo) a cervello limbico e quindi emotivo (o cervello mammifero o mesencefalo) a cervello primate, dotato di neocorteccia, sede della razionalità. *Istinti, emozioni e razionalità* sono dunque dimensioni cerebrali evolute in tempi molto diversificati e mantenute nell'umana specie perché necessarie per la sopravvivenza e per una vita istintiva, appassionata, consapevole e cosciente. La teoria del cervello triarchico viene rielaborata da Morin che preferisce parlare di *cervello triunico* proprio per evidenziare la dimensione di collegamento, congiunzione e reticolarità esistente tra le varie dimensioni del conoscere e tra le diverse facoltà organiche che ne sono alla base (corpo, cuore, cervello).

L'insegnante a scuola "deve" (non come dichiarazione d'intenti o come richiesta di prestazione, ma come compito etico a cui è chiamato a rispondere con professionalità e competenza) collocarsi in una prospettiva nuova, di costante *apertura e flessibilità*, di *accoglienza e comprensione*, di trasmissione di saperi e di valori per essere in grado di rispondere a situazioni nuove con *competenze riflessive* (Schön, 2006) per interpretare la realtà ed ogni singolo alunno in ottica di possibilità, di *problematicismo pedagogico* e di *progettualità esistenziale*. In tale prospettiva la *professionalità docente* diventa una questione fondamentale: è l'insegnante infatti che a scuola promuove *etica della responsabilità e dell'impegno, pedagogia della differenza e del rispetto, didattica della ragione e delle emozioni con l'intenzionalità pedagogica di integrare*, valorizzando l'individualità di ognuno, la *diversità* peculiare dell'essere umano e contribuendo alla costruzione di una scuola *inclusiva e includente* che si impegna nella costruzione di *progetti di vita* significativi perché dotati di senso.

## 2. Finalità della scuola e responsabilità docente

Convinti dell'idea che la vita sia l'attuazione dei progetti che noi costantemente elaboriamo e delle decisioni che continuamente prendiamo, per raggiungere scopi ed obiettivi a breve e a lungo termine, talvolta non ci accorgiamo che, nella complessità della vita, spesso la *direzione di senso* che scegliamo e che intendiamo percorrere è soggetta a deviazioni, aggiustamenti, imprevisti che, in quanto tali, ci conducono verso orizzonti non ipotizzati. Accade così anche a scuola con gli alunni e ciò pone l'insegnante in una prospettiva nuova, di costante *apertura e flessibilità*, di *accoglienza e comprensione*, per rispondere con capacità di adattamento-riadattamento a situazioni sempre nuove e diversificate. Tutto ciò richiede grande impegno per determinare un profondo cambiamento, come insegna Morin, nel *modo di pensare e di insegnare*.

L'intervento educativo, per la sua caratteristica di *processualità*, non può essere completamente predisposto *a priori* perché l'imprevisto è presente nella classe e richiede risposte educative elaborate *in itinere*. La soggettività e la specificità degli alunni, cioè la *diversità* che contraddistingue tutti e ognuno, rende la programmazione "inattuale" per tutti ma "adattabile" a ciascuno. In tal senso il problematicismo esistenziale può essere la prospettiva teorica di riferimento di ogni insegnante affinché la *diversità* personale venga rispettata, la *differenza* sia assunta come valore e l'intervento risulti *inclusivo ed includente*; affinché cioè, si possa pensare sempre in termini costruttivi e trasformativi. Non esiste *educazione* che non produca *cambiamento*. Non esiste *formazione* senza *trasformazione*.

La *didattica inclusiva* è quella modalità d'insegnamento *culturalmente accogliente, emotivamente connotata e razionalmente motivata*.

L'insegnante è il fulcro dell'attività didattica perché è sua la responsabilità del processo formativo dei "suoi" alunni. Morin richiama costantemente ad individuare cardini diversi e rinnovati per promuovere una *cultura della complessità*, una *nuova umanità*. La scommessa è grande e la sfida è impegnativa.

### 3. Dall'identità frammentata all'identità complessa: ripensare l'insegnamento

L'uomo, nella sua umanità, non è più soltanto un cittadino con una specifica nazionalità, ma è anche un cittadino planetario, abitante del Villaggio globale che condivide con l'intera umanità, la Terra-Patria (Balducci, 2006) ed il destino esistenziale di essere umano. Il problema dell'uomo, pertanto, è una questione non solo individuale, ma anche comunitaria, etica, civile, mondiale.

I luoghi della formazione sono di primaria importanza per sviluppare nelle nuove generazioni un senso di solidarietà e partecipazione, ma ciò è possibile soltanto riuscendo a motivare in tale direzione, a sollecitare la passione, a promuovere il senso di appartenenza e di condivisione, cioè soltanto se riusciamo a costruire *legami*, purché essi siano *autentici* e *significativi*, dettati da una spinta interiore, che attraversi il cuore e che inneschi una motivazione profonda, dettata dall'etica e dall'amore per la vita. «Poi insegnando ho imparato tante cose. Per esempio ho imparato che il problema degli altri è eguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 14).

Il bene comune dell'umanità prevale e prescinde da idee egocentriche, egoistiche, individualiste ed escludive: esso può essere proposto, promosso e salvaguardato soltanto in *ottica donativa*, di *rispetto*, di *attenzione*, di *cura* di sé e dell'alterità. Ecco perché è fondamentale – e sempre più urgente – «educare alla mondialità», come proponeva Balducci negli anni Sessanta (e anche prima), e formare il «cittadino planetario», cittadino del mondo, di una società globale, in cui le distinzioni culturali, etniche, religiose non rappresentano più fattori identitari di separazione, ma una sintesi costruttiva e promotrice della comune appartenenza al genere umano e della sopravvivenza della specie e del pianeta stesso: l'uomo planetario è – sostiene Balducci – simbolo di una rinnovata e possibile umanità, il cui riferimento etico è rintracciabile in una sovrapposizione della dimensione morale e biologica.

In tale prospettiva complessa il sociologo francese Edgar Morin disserta sull'importanza, per l'istituzione scolastica, di impegnarsi per formare *teste ben fatte* e non *teste ben piene*. Soltanto rinnovando il modo di *pensare*, di *insegnare* e di *insegnare a pensare* potrà essere possibile non soccombere alla tecnica e a ciò che l'uomo ha prodotto con la sua razionalità (scissa dalla sapienza del cuore).

Il cambiamento della modalità di pensiero è necessario per non cadere nel rischio di proporre "nuovi" contenuti programmatici, con "vecchie" modalità didattiche ed è in tale prospettiva che Morin sostiene la necessità di una riforma *paradigmatica* e *non programmatica*, infatti non è fondamentale stabilire a livello programmatico soltanto i contenuti da insegnare, ma è necessario insegnare nuovi saperi e nuove modalità di apprendimento che possano trasformare in senso identitario il pensiero della persona. Occorre, secondo Morin, un *impegno etico* nell'ambito della formazione in generale e delle istituzioni scolastiche in particolare, affinché i saperi posti in atto costruiscano la conoscenza (e particolarmente la conoscenza complessa), accolgano la condizione umana, promuovano l'identità terrestre, preparino ad affrontare le incertezze, insegnino la comprensione e l'etica del genere umano.

### 4. Emozioni e scuola

L'insegnante ha un potere enorme sulla vita degli alunni che incontra. Su di loro lascia delle impronte indelebili ed è quindi di enorme importanza ripensare la professionalità docente per costruirla non solo con *competenze* e *conoscenze* ma con *valori* trasmissibili attraverso la *relazione educativa*. Ecco perché il *canale emozionale* si colloca come dimensione da rivalutare in quanto strettamente connessa con la *dimensione conoscitiva*, con la *relazionalità* e con il *benessere personale*.

Valorizzare le *emozioni* è quindi un *dovere* se vogliamo formare persone consapevoli e riflessive, ma è anche un *impegno* contro i malesseri che sempre più spesso

dilagano nelle scuole e che richiedono un contributo serio, attento, costante, per promuovere, come sostiene Mortari (2007), quel *capitale sociale*, che unito all'*agire donativo*, può essere la base di una nuova civiltà più solidale e consapevole.

Dare spazio alle emozioni nella scuola è l'unico modo per promuovere una *relazione educativa di qualità*; lavorare sulle emozioni significa sia proporre progetti, laboratori e percorsi sulle singole emozioni, sia proporre progetti sull'alfabetizzazione emozionale, sia riconoscere il *potenziale relazionale e di conoscenza delle emozioni* ma, soprattutto, a livello professionale, per l'insegnante significa assumere una modalità empatica ed emozionalmente capace di accogliere la dimensione personale e soggettiva degli alunni, porre attenzione ai disagi anche quelli meno evidenti, creare dialogo, motivare all'apprendimento: significa essere modelli includenti che promuovono l'inclusione.

Occorre pertanto che l'insegnante maturi la consapevolezza dell'importanza della *motivazione* e della *metariflessione*. L'insegnante che riesce ad assumere quotidianamente nella scuola un *atteggiamento metariflessivo*, riuscirà a porsi in una posizione accogliente e disponibile, maggiormente flessibile e ciò gli consentirà di fare quell'autocritica necessaria a rivedere costantemente la propria azione educativa e ad esperire quell'empatia indispensabile per sapersi *decentrare emotivamente e razionalmente* dal proprio punto di vista ed assumerne altri come possibili.

Solo una scuola in grado di coinvolgere e motivare i suoi alunni potrà trasmettere loro il desiderio di apprendere, che quindi si concretizzerà in piacere per lo studio, amore per la lettura, desiderio di confronto e dialogo, potenziamento di spirito creativo, apertura mentale. Così la scuola non coinciderà con termini come *fatica, sforzo, difficoltà, staticità*, ma potrà coincidere con lemmi quali *scoperta, piacere, inventiva, azione, divertimento, movimento*. La motivazione e la gratificazione sono essenziali, per gli alunni e per gli stessi insegnanti. Il desiderio di lavorare con i bambini è indispensabile perché l'entusiasmo ed il piacere per la scoperta si trasmettono insieme ai contenuti. La motivazione degli alunni più facilmente emerge quando i primi ad essere motivati sono gli insegnanti, ma se gli insegnanti non sono motivati e "appassionati", come possono esserlo o diventarlo gli alunni?

Sul piano relazionale è il docente che crea clima di accettazione in classe ed il clima che crea è strettamente interconnesso con il suo modo di pensare, con il concetto di motivazione da cui nella scuola non si può prescindere se si intende *formare al pensiero* e non *educare all'obbedienza*, se si intende trasmettere l'idea di democrazia e l'esperienza del rispetto. Tutto ciò è strettamente ed inevitabilmente collegato con la *pedagogia delle emozioni*.

La *scuola dell'alfabetizzazione emozionale* sarà/sarebbe la scuola attrezzata per rispondere ai malesseri e ai disagi comportamentali e relazionali; sarà/sarebbe la scuola della formazione personalizzata e mondializzata, rispettosa dell'individuo e non omologante né massificante; sarà/sarebbe quella scuola che non propone trasmissione standardizzata delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati, pensati per individui astratti "normali"; sarà/sarebbe la scuola che realizza la propria funzione pubblica impegnandosi per il successo scolastico degli alunni, che non devono essere concepiti in modo astratto.

Le *Indicazioni per il curricolo* rafforzano questo aspetto, evocando una nuova cittadinanza e sollecitando il sistema educativo a formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di una collettività ampia e composita, nazionale, europea, mondiale e ciò richiama alla *valorizzazione delle identità e delle differenze* per mettere in relazione i microcosmi individuali e personali con il macrocosmo dell'umanità e del pianeta.

## 5. La professionalità docente tra etica e rispetto

Pensare la scuola significa pensare percorsi che originano nella prassi, che trasmigrano nella teoria – per essere ripensati – e poi ritornano nelle pratiche didattiche, che



a così possono essere agite con maggior consapevolezza, competenza e criticità. Dalla prassi alla teoria, quindi, e dalla teoria alla prassi, tendendo sempre verso l'esistere pedagogico e la progettualità esistenziale, concettualizzata, in Italia, da Giovanni Maria Bertin (1983) e sostenuta da Mariagrazia Contini (2004) che tanto si occupa di pedagogia delle emozioni e di neuroscienze.

La scuola italiana vive un momento di grande difficoltà e pertanto risulta ancor più necessario che gli insegnanti abbiano maturato il senso di un'etica e di una *deontologia* forte e salda, perché siano capaci di "resistere" nonostante le difficoltà contingenti e reali e di proporre in modo costruttivo quella formazione attenta e autentica di cui tutti gli alunni hanno diritto e bisogno. In tutto ciò si svela un rispetto che è verso *tutti*, sottolineando come sia importante includere ognuno nella propria differenza, divergenza, specificità.

Il rispetto non può non appartenere ai luoghi della formazione, dal momento che la scuola è anche luogo di *cura*, pedagogicamente intesa, come sostiene Boffo (2006, pp. 11-12): «Ovunque la cura venga rammentata, sia essa cura riflessiva o cura delle lacerazioni umane, sia essa cura medica, o cura spirituale, o cura quotidiana di prassi di *routine*, esprime sempre un dato: è cura della forma dell'uomo. [...] Ogni cura è cura pedagogica. [...] La cura sta nell'azione umana: è prassi del sapere dell'uomo. Si rivolge alla crisi dell'uomo e al suo benessere». La *relazione autentica* è la dimensione fondamentale di ogni relazione significativa. La relazione educativa è una relazione di cura e di responsabilità eticamente orientata verso l'alterità, una relazione che implica il dare, il ricevere, il restituire cure insieme alla consegna educativa.

La *cura* e l'*empatia* sono dimensioni che possono/dovrebbero caratterizzare la professionalità docente; sono dimensioni che contraddistinguono una professionalità rispettosa e attenta. Sono dimensioni che non possono, per loro natura, essere imposte: l'insegnante può scegliere di seguire le vie della cura e dell'empatia oppure può orientarsi verso altre possibilità. Sicuramente quando la scelta si orienta verso l'ascolto, l'attenzione, il rispetto, l'empatia e la cura, la relazione educativa avrà maggiori esiti formativi, trasformativi e la qualità della vita scolastica sarà migliore.

Solo prendendosi cura degli altri – alunni, famiglie, colleghi, a scuola – sarà possibile creare *legami forti*, gli unici capaci di motivare, di coinvolgere, di solidarizzare, di accogliere e di condurre verso un'alta qualità della vita, in termini relazionali, comunicativi, individuali e sociali.

*I care*: è lo slogan implicito che determina la modalità d'insegnare; è il modo di essere insegnante; è il desiderio di essere e di esser-ci, lì, proprio lì, in classe, con tutti e con ognuno di loro, gli alunni. «Cara signora, lei di me non ricorderà nemmeno il nome [...] Io invece ho ripensato spesso a lei» (Scuola di Barbiana, 1967).

## 6. Considerazioni conclusive

L'insegnamento complesso proposto da Edgar Morin e la filosofia dell'educazione di Giovanni Maria Bertin creano lo sfondo iniziale e permanente della presente riflessione, che tende alla dimensione pratica e alla didattica, ma la finalità è sempre formativa e riflessiva, attenta allo sviluppo di una mente aperta e costruttiva. La pedagogia e la filosofia dell'educazione, sul fronte teorico sono gli ambiti che permettono di *decostruire* vecchi saperi assoluti per ripensarli in modo flessibile e contestualizzato.

La didattica è la concretizzazione ripensata dell'agire scolastico, metodologico e del pensare la scuola e l'insegnamento; è la sintesi del *sapere*, del *saper fare* e del *saper essere* ed è pensabile solo se ricca di valori etici, personali, esistenziali, sociali.

Dice la volpe al Piccolo principe (2001, pp. 85-86): «Ecco il mio segreto. È molto semplice: non si vede bene che con il cuore. L'essenziale è invisibile agli occhi. [...] Gli uomini hanno dimenticato questa verità. Ma tu non la devi dimenticare. Tu diventi responsabile per sempre di quello che hai addomesticato».

Le emozioni che orientano e dirigono continuamente le nostre azioni e che for-

temente incidono sull'espressione dei nostri desideri e sull'esternazione dei nostri pensieri, condizionano fortemente il vissuto personale e la qualità della vita.

La scuola è chiamata a rispondere responsabilmente al suo compito ed attualmente un impegno elevato è richiesto per gestire i conflitti sempre più frequenti e legati al malessere sociale che caratterizza questo terzo millennio. Rispondere non soltanto in termini di razionalità, ma anche in termini di alfabetizzazione emozionale contribuisce ad un maggiore presa di coscienza e ad un innalzamento della qualità della vita.

## Bibliografia

- Balducci, E. (2006). *Pianeta Terra, casa comune*. Firenze: Giunti.
- Balducci, E. (2007). *Educare alla mondialità*. Firenze: Giunti.
- Bertin, G. M. e Contini, M. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Bertin, G. M. e Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Boffo, V. (Ed.). (2006). *La cura in pedagogia, linee di lettura*. Bologna: Clueb.
- Contini, M., Fabbri, M. e Manuzzi P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- De Saint-Exupéry, A. (2001). *Il Piccolo Principe*. Milano: Fabbri Editori.
- Goleman, D. (2006). *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*. Milano: BUR.
- MacLean, P. D. (1984). *Evoluzione del cervello e comportamento umano*. Torino: Einaudi.
- Morin, E. (1999). *Relier les connaissances*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2007). Capitale sociale e risorse formative. In L. Mortari e C. Sità (Eds.), *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative*. Trento: Erickson.
- Nardone, G. (2011). *Cogito ergo soffro. Quando pensare troppo fa male*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

