

La funzione educativa dell'insegnante nel processo di sviluppo identitario dell'allievo adolescente

Teacher's educational role in the adolescent student's process of identity development

Emanuela Fiorentino

Università del Salento
Dottorato in Pedagogia dello sviluppo
emanuela.fiorentino@unisalento.it

ABSTRACT

For the adolescent student the scholastic experience becomes meaningful when it takes care of his developmental needs. In each personal experience, included the scholastic one, the adolescent seeks to fulfil his developmental tasks and consequently to define his identity profile. In this contest, the school is in charge of offering proper didactic methods as to meet the developmental needs of the person. Therefore, besides the didactic activity aimed to the teaching of disciplines, the teacher has to give an educational value to his actions. The meaningful learning model is here proposed as a new tool to interpret the needs of teaching and it is presented as an intervention aimed for the development perspective of the person. E. Morin (2000, 2001) believes that the school, within a complex society, should address issues such as the nature of human identity, the rise of a planetary citizenship and the promotion of a new concept of knowledge.

Per lo student adolescente, l'esperienza scolastica acquista senso quando si prende cura dei suoi bisogni evolutivi. In ogni esperienza personale, inclusa quella scolastica, l'adolescente cerca di soddisfare i suoi compiti evolutivi e definire conseguentemente il suo profilo identitario. In questo contesto, la scuola ha il compito di offrire appropriati metodi didattici per soddisfare le necessità evolutive della persona. Al di là dell'attività didattica mirata all'insegnamento delle discipline, il docente deve dare alle sue azioni un valore educativo. Il modello dell'apprendimento significativo è qui proposto come nuovo strumento per interpretare i bisogni dell'insegnamento ed è presentato in forma di intervento orientato allo sviluppo potenziale della persona. E. Morin (2000, 2001) ritiene che la scuola, all'interno di una società complessa, debba affrontare questioni come quella della natura umana, l'emergere di una cittadinanza planetaria e la promozione di un nuovo concetto di conoscenza.

KEYWORDS

Developmental needs, Identity, Meaningful learning, Comprehension.
Bisogni evolutivi, Identità, Apprendimento significativo, Comprensione.

1. Scuola e compiti di sviluppo

I processi di accelerazione e di globalizzazione che investono l'attuale società complessa hanno dilatato i tempi e gli spazi dell'esistenza umana; il processo di sviluppo della persona sembra risentire di tale frammentarietà e necessita di una particolare attenzione alla luce delle nuove evoluzioni.

In ogni fase evolutiva il soggetto è chiamato a dar risposta ad uno specifico compito di sviluppo e a superare una *crisi normativa*, necessaria per adempiere ai personali bisogni evolutivi (Erikson, 1987)¹.

Lo psicologo E. Havighurst avvia delle riflessioni intorno al compito di sviluppo che il soggetto affronta in un determinato periodo della vita. L'adempimento a tale compito permette alla persona di affrontare positivamente i problemi successivi, mentre il fallimento di fronte ad esso conduce all'infelicità, alla disapprovazione da parte della società e a difficoltà dinanzi a compiti che si presentano in seguito (1952).

Il contesto socio-culturale rappresenta il nucleo centrale per la buona riuscita del compito di sviluppo (Erikson 1966); la *liquidità* delle relazioni interpersonali e la fusione degli spazi dell'esistenza umana tra globalità e località richiedono un maggiore sforzo per ridefinire la cornice di riferimento entro la quale avviene lo sviluppo della persona (Bauman, 2008).

La direzione lungo la quale procedere, per dare concreto adempimento a tali sforzi, può essere individuata nelle riflessioni del Mead, secondo il quale la risposta ai bisogni evolutivi e il passaggio alle successive fasi di sviluppo personale possono avvenire all'interno di spazi definiti e condivisi con *l'altro significativo* (1966).

Tale modello di alterità si evidenzia nelle situazioni relazionali nelle quali la presenza del Tu viene investita da personali significati affettivi e trova, pertanto, un preciso riscontro nei movimenti affettivi propri della soggettività della persona.

Alla luce di tali premesse, l'identità personale si profila come l'esito di un percorso intrinsecamente negoziale, profondamente ancorato alla dinamica degli scambi che la persona intrattiene con le presenze che si muovono nel suo contesto di vita².

Di fronte alla complessità sociale, la persona necessita di un contesto relazionale capace di fornire risposte ai bisogni evolutivi, al fine di permetterle di adempiere al compito di sviluppo.

Tale impegno educativo diviene ancora più urgente nel periodo adolescenziale, durante il quale il soggetto è chiamato a dar risposta ad uno specifico compito di sviluppo e cioè quello di definire il personale profilo identitario (Erikson, 1987).

Il percorso di costruzione dell'identità personale richiede all'adolescente di adempiere alle istanze di *separazione* e di *individuazione*. Attraverso il percorso di *separazione* il soggetto intraprende un processo di distinzione dalle figure genitoriali, per proiettarsi verso segmenti di esperienza extrafamiliari, governati da dinamiche e sistemi di valore distinti se non alternativi a quelli familiari. L'*individuazione* rappresenta, invece, la naturale conseguenza della *separazione* e può essere definita come il percorso generativo del Sé, che conduce il soggetto a costruire un modo di essere autonomo, indipendente dai profili identitari che gli venivano attribuiti dalle figure parentali durante l'infanzia.

Il concreto assolvimento dei compiti appena delineati comporta per l'adolescente l'insorgere di una *crisi normativa*, ovvero una destrutturazione dei precedenti assetti identitari che deve necessariamente essere affrontata, affinché egli possa elaborare una risposta compiuta alla domanda "chi sono io?".

L'adolescente cerca di far fronte ai suoi compiti evolutivi in ogni esperienza personale, inclusa quella scolastica (Erikson, 1987); alla luce delle considerazioni esposte

- 1 Il concetto di *crisi normativa*, chiarito dall'Erikson, rappresenta il momento critico che il soggetto deve affrontare nel passaggio da una fase all'altra nel percorso di sviluppo personale, per adempiere in modo efficace ai personali bisogni evolutivi.
- 2 La presenza del Tu in quanto *alter* e non *alienus*, come sottolinea il Mounier (2004: 60), permette alla persona di essere e di svilupparsi. In tal senso, la relazione con l'altro significativo riveste un'importanza cruciale nel percorso di sviluppo identitario della persona. La distinzione *alter* e *alienus* si ritrova anche negli scritti del Buber (1993).

in precedenza, diviene necessario ridefinire il compito della scuola all'interno di tale contesto e di tale prospettiva.

Tornano particolarmente utili al riguardo le riflessioni del Morin, per il quale i temi verso cui l'insegnante, nella società complessa, deve volgere l'attenzione interessano la natura dell'identità umana, la nascita di una cittadinanza planetaria, la promozione di una nuova idea di conoscenza (2001).

Secondo il Morin, la scuola si propone come un luogo educativo carico di sollecitazioni e capace di insegnare una conoscenza pertinente, in grado di cogliere i problemi globali dell'uomo e del contesto sociale (2000).

All'interno della società complessa, la scuola, oltre a trasmettere il sapere, deve fornire risposte ai bisogni evolutivi della persona, allo scopo di agevolare, con la sua azione, i percorsi generativi del Sé.

L'adeguato assolvimento di tale compito esige la definizione di un intervento didattico finalizzato a connettere i contenuti disciplinari ai percorsi di sviluppo dell'allievo. Un approccio rilevante alla definizione di tale processo può essere rilevato nelle riflessioni didattiche del Wiggins e McTighe, secondo i quali la realizzazione di tale obiettivo è possibile nella misura in cui il docente supera la logica della *programmazione* per andare verso una logica della *progettazione* (2004, pp. 29-44).

Nello specifico, si tratta di oltrepassare la tradizionale visione della programmazione come sequenza di contenuti da trasmettere, per andare verso un processo che genera comprensione e non soltanto conoscenza.

La definizione dei percorsi che vanno dalla conoscenza alla comprensione esigerebbe una trattazione molto più ampia di quella che si può dare in questa sede. Tuttavia, in termini molto generali si può parlare di transito da un sapere declinato in termini semplicemente dichiarativi ad un sapere connotato in termini sostanzialmente *ermeneutici*, che cerca di individuare la rilevanza sociale e personale degli apparati concettuali delle diverse discipline.

Nella logica della progettazione, la realizzazione di tale processo suggerisce una pianificazione in tre fasi: *identificazione dei risultati attesi*, *determinazione delle evidenze di accettabilità* e *pianificazione delle esperienze*. Nello specifico, dapprima il docente si pone un interrogativo: «cosa gli studenti dovrebbero essere in grado di conoscere, comprendere e fare?»; in secondo luogo egli può definire alcuni criteri al fine di appurare che gli allievi abbiano conseguito una comprensione profonda: «cosa accetteremo come evidenze della comprensione e della padronanza elevata degli studenti?»; infine, una volta identificati i risultati (comprensioni durevoli) si pianificano le attività formative: «Di quali conoscenze e abilità fondamentali avranno bisogno gli studenti per raggiungere i risultati desiderati?» (Wiggins, McTighe, 2004, pp. 31-39).

L'attivazione di tale processo si pone come la risorsa che consente interventi didattici finalizzati non soltanto alla trasmissione dei saperi, ma anche alla formazione delle attitudini personali, che permettono all'allievo di conferire senso a sé stesso e al mondo, al fine di trasformare il contesto nel quale vive e renderlo significativo per sé (Piccinno, 2009, pp. 15-44).

L'esperienza scolastica diviene significativa per l'allievo in quanto permette di operare una riflessione sui personali bisogni evolutivi.

Sotto tale profilo, il passaggio dalla conoscenza alla comprensione consente di transitare da una connotazione esclusivamente cognitiva di un contenuto disciplinare ad una connotazione assiologica, riconoscendo il valore e il significato che quel contenuto riveste per il soggetto stesso e per il contesto socio-culturale nel quale egli vive.

In tale direzione si colloca il modello didattico dell'apprendimento significativo, che, pur muovendo da una focalizzazione sulle discipline, trascende tale prospettiva per andare verso la dimensione della persona, al fine di offrire risposte ai bisogni evolutivi (Wiggins, McTighe, 2004a).

Nello specifico, i cardini sui quali si definisce la logica di tale intervento rispondono ad una duplice prospettiva. Da un lato si tratta di proporre le discipline secondo

un percorso di apprendimento che le correli ai compiti di sviluppo dell'allievo, dall'altro, si tratta di promuovere un percorso didattico che sia capace di sviluppare le dimensioni funzionali dei contenuti, ovvero la dimensione concettuale delle discipline, in una direzione che potenzi la capacità dell'allievo di intervenire sull'esperienza per trasformarla secondo i suoi scopi.

Il modello dell'apprendimento significativo permette di correlare le discipline ai compiti di sviluppo dell'allievo, promuovendo un percorso didattico capace di sviluppare tanto la connotazione funzionale, quanto quella di significato dei contenuti proposti dall'insegnante³.

Dalla dimensione del *sapere* si passa, così, alla dimensione del *saper fare* e del *saper essere*, nella misura in cui l'allievo, attraverso un contenuto disciplinare, conferisce senso a sé stesso e al contesto nel quale vive.

Il punto di ancoraggio di questa duplice esigenza può essere individuato nel *compito di prestazione*, che si profila come la risorsa didattica in grado di favorire il passaggio dalle conoscenze dichiarative, che l'insegnante consegna come nozioni all'allievo, alle conoscenze procedurali, che permettono all'allievo di estendere tali competenze in contesti reali, diversi da quelli di apprendimento (Wiggins, McTighe 2004b, pp. 155-157)⁴.

La rielaborazione soggettiva che l'allievo produce sul contenuto appreso, diviene un passaggio fondamentale verso il superamento di una visione comportamentista o meramente assimilativa della didattica. Essa rappresenta invece il punto di ancoraggio che permette all'esperienza scolastica di divenire significativa, in quanto consente alla persona di riflettere su sé stessa e di costruire significati nuovi per sé e per il contesto al quale appartiene (Novak, Gowin, 2001).

2. Verso una sintesi tra “testa ben piena” e “testa ben fatta”

Un apporto significativo alla definizione di un modello didattico ancorato alla comprensione e che coniughi tra loro conoscenze e significati può essere individuato nella distinzione operata dal Gardner tra *materie* e *discipline* (2005)⁵. La focalizzazione di tale differenza apre interessanti riflessioni rispetto ai processi di acquisizione della conoscenza, poiché consente di individuare i nessi dinamici che permettono di superare la logica assimilativa, per andare verso una logica della comprensione dei contenuti appresi.

Come abbiamo già avuto modo di chiarire, il processo di apprendimento non è limitato soltanto alla ricostruzione del profilo concettuale di un argomento, ma anche alla comprensione autentica di tale contenuto. Gli interventi attivati dall'insegnante puntano non soltanto alla trasmissione del sapere, bensì mirano ad aiutare l'allievo a rispondere alle domande “chi sono io?”, “chi voglio essere?”; l'esperienza scolastica declinata sulla logica dell'apprendimento significativo consente alla persona di riflettere sui personali bisogni evolutivi e di elaborare risposte personali agli interrogativi identitari connessi ai compiti di sviluppo (Piccinno, 2009, pp. 15-44).

- 3 Il Bruner riflette intorno alle dimensioni strutturale e di significato di un sapere disciplinare. La prima dimensione fa riferimento alla struttura concettuale di un contenuto, mentre la seconda dimensione permette all'allievo di individuare la connotazione assiologica di tale contenuto (1997).
- 4 Le conoscenze dichiarative rispondono alla domanda “che cos'è?” e spiegano ciò che l'oggetto è, forniscono una definizione strutturale dell'oggetto. Le conoscenze procedurali rispondono alla domanda “come si fa?” e traducono l'oggetto in una definizione appunto procedurale e funzionale.
- 5 Il Gardner chiarisce la distinzione tra materie e discipline, definendo le prime come un corpus di concetti definiti e le seconde come una struttura, ossia un insieme di elementi correlati tra loro, che indicano i processi generativi dei concetti.

Le riflessioni intorno alla capacità di connettere conoscenze e significati si caricano di una specifica valenza didattica ed evolutiva che consente di superare le scissioni tra processi di apprendimento e processi di sviluppo, a vantaggio di una configurazione esperienziale capace di operare una sintesi proficua tra “testa nel piena” e “testa ben fatta”. Come afferma il Morin «una testa ben fatta è una testa atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione. Ogni conoscenza è una traduzione e nello stesso tempo una ricostruzione sotto forma di rappresentazioni, idee, teorie, discorsi» (2000, p. 18). L'organizzazione delle conoscenze comporta operazioni di acquisizione, interconnessione e sintesi, cosicché il processo della spiegazione attuato dall'insegnante non può esser slegato da quello della comprensione; il Morin sostiene che la spiegazione sia necessaria per la comprensione intellettuale e oggettiva (2001, p. 98).

Nella prospettiva delineata, l'insegnante non si limita a fornire la definizione concettuale dei singoli contenuti disciplinari, ma opera altresì per mettere l'allievo nella condizione di attuare un processo di acquisizione della conoscenza legato a variabili di natura procedurale. L'allievo dimostra di aver compreso un contenuto nella misura in cui, dinanzi ad un *compito di prestazione*, è in grado di ricostruirne non soltanto il profilo concettuale, ma anche il profilo procedurale, ovvero le connotazioni algoritmiche che gli consentono di trasformare quel sapere in una strategia di azione contemporaneamente finalizzata alla soluzione di un problema e all'affermazione del personale modo di essere⁶.

La definizione di conoscenza dichiarativa e di conoscenza procedurale è resa chiara attraverso un'ulteriore distinzione e cioè quella tra *esercizio* e *problema* (Piccinno 2005, 2009).

Nello specifico, l'*esercizio* è un compito attraverso il quale l'allievo riferisce un concetto oppure esegue una procedura nota; in tal senso, il suo svolgimento sollecita la dimensione strutturale e dichiarativa del sapere disciplinare nel senso che alla fine del compito il risultato che l'allievo consegue è soltanto quello di aver affinato e consolidato la definizione linguistica di un concetto. Al contrario, il *problema* rappresenta un compito attraverso il quale l'allievo si confronta con una situazione simile a quella reale, che richiede non soltanto di riferire conoscenze acquisite, ma anche di interagire con il suo bagaglio conoscitivo, di connetterlo alla specificità del compito da affrontare, di tradurre i riferimenti concettuali in una sequenza di azioni idonea a trasformare il contesto nella direzione indicata dalla consegna.

Si tratta, dunque, di svincolare le conoscenze dal contesto in cui sono state apprese, per utilizzarle in contesti differenti, individuando il significato e la funzionalità della conoscenza acquisita.

Uno dei passaggi attraverso il quale si snoda il modello dell'apprendimento significativo, nella prospettiva del Wiggins e McTighe⁷, è proprio quella della *decontestualizzazione* delle conoscenze acquisite, al fine di applicarle in contesti differenti da quelli in cui sono state apprese (2004, pp. 77-100).

Significativa, a tal proposito, appare la riflessione del Morin, per il quale «lo sviluppo dell'attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi diviene un imperativo dell'educazione» (2000, p. 19). Si sollecita, così, lo sviluppo di un *pensiero ecologizzante*, capace di situare ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con l'ambiente socio-culturale.

6 Il *compito di prestazione* è un'attività che gli allievi svolgono al fine di dimostrare il conseguimento di una comprensione profonda; gli allievi si confrontano con un problema.

7 Il modello dell'apprendimento significativo, nella prospettiva del Wiggins e del McTighe, si snoda in sei passaggi: spiegazione, interpretazione, applicazione, prospettiva, empatia, autoconoscenza. Tali passaggi permettono all'allievo di raggiungere una comprensione profonda.

Oltre al compito di prestazione, un'altra risorsa didattica che consente al docente di operare nella prospettiva dell'apprendimento significativo è rappresentata dai cosiddetti "filtri", ovvero criteri di analisi che l'insegnante deve considerare per individuare il diverso grado di significatività delle conoscenze (Wiggins, McTighe, 2004, pp. 34-35).

- Primo filtro: «Fino a che punto l'idea, il tema o il processo rappresentano una "grande idea" dotata di valore durevole al di là della scuola?».
- Secondo filtro: «Fino a che punto l'idea, il tema o il processo appartengono al nucleo centrale della materia di studio?».
- Terzo filtro: «Fino a che punto l'idea, il tema o il processo richiedono di essere chiariti?».
- Quarto filtro: «Fino a che punto l'idea, il tema o il processo costituiscono un potenziale per coinvolgere gli studenti?».

Ai fini del nostro discorso un particolare rilievo assumono il primo ed il quarto di tali filtri. Gli apprendimenti passibili di essere trattati nella prospettiva della comprensione, infatti, sono tanto quelli che estendono la loro portata euristica al di fuori della scuola, nei concreti contesti di vita, quanto quelli che presentano particolari connessioni con le peculiarità dei momenti evolutivi dell'allievo⁸.

Il modello dell'apprendimento significativo, proposto da Wiggins e McTighe, si avvicina all'idea di scuola come ambiente educativo, delineata da Morin. Tale modello ricalca i cardini della visione moreniana: insegnare una conoscenza pertinente, cogliere i problemi globali dell'uomo e del contesto sociale, considerare l'unità e la complessità della persona, riflettere sulla condizione umana (Morin, 2001).

Ciò rappresenta il presupposto a partire dal quale è possibile pensare ad un'idea di scuola come luogo all'interno del quale la persona può rispondere ai propri bisogni evolutivi, in un contesto didattico non svincolato dal contesto sociale e fortemente connesso alle esigenze di sviluppo dell'allievo declinate tanto in termini funzionali quanto in prospettiva assiologica.

3. La comprensione come riflessione sul Sé

Espressioni come *comprensione profonda* e *comprensione apparente* sono spesso utilizzate all'interno del contesto scolastico per indicare il livello di apprendimento raggiunto dall'allievo rispetto ad un contenuto disciplinare. In particolare, un allievo dimostra di comprendere profondamente un contenuto quando è in grado di ricostruirne tanto la dimensione strutturale, quanto quella funzionale.

Conoscere un argomento e conseguire ottimi risultati nei test sulle conoscenze non significa, tuttavia, *comprendere in profondità* (Wiggins, McTighe 2004a, pp. 77-101). Il processo di comprensione richiede infatti all'allievo non soltanto di spiegare e di riferire la struttura concettuale di un sapere disciplinare, ma anche di operare un'interpretazione dei contenuti appresi al fine di esplicitare inferenze, collegamenti e associazioni con altri segmenti del sapere e soprattutto con l'esperienza personale e sociale.

Un allievo consegue una comprensione autentica quando è in grado di interpretare il significato personale e sociale del sapere appreso; in questo senso l'educazione al

8 Ad esempio, per un adolescente l'argomento della Rivoluzione Francese assume significato sia perché lo aiuta a comprendere meglio il contesto nel quale vive (i valori alla base di quell'evento costituiscono, infatti, la fonte di ispirazione dei principi di libertà politica tipici delle nostre democrazie), sia perché lo aiuta a comprendere il suo bisogno evolutivo fondamentale: imparare ad essere libero (Piccinno, 2009).

comprendere diviene l'obiettivo globale per l'uomo e per il contesto sociale in cui vive, sempre più dichiarato in termini di complessità e di multivariabilità (Gardner, 2002).

Tale obiettivo è raggiunto nella misura in cui l'allievo diviene parte attiva del processo di apprendimento; come afferma il Bateson l'allievo deve *apprendere ad apprendere*, cioè a riflettere intorno ai processi di apprendimento, al fine di diventare consapevole non soltanto delle conoscenze che acquisisce, ma anche dei percorsi specifici e personali che egli attiva quando deve operare il loro apprendimento (1989).

In questo senso, il termine ultimo dell'apprendimento significativo si sostanzia non soltanto nell'acquisizione delle conoscenze, bensì nell'apprendimento di sé stessi. Esso comporta di conseguenza l'autovalutazione dei propri schemi di pensiero e delle personali strategie conoscitive in modo da permettere all'allievo di individuare gli elementi che ostacolano o facilitano lo svolgimento dei processi di comprensione e di acquisire una maggiore capacità di controllo su di essi (Wiggins, McTighe, 2004a). Particolarmente rilevanti, sotto tale profilo, si rivelano gli studi del Bandura, secondo il quale «la metacognizione implica il pensare alle proprie attività cognitive, non semplicemente le abilità di ordine superiore. Nel costruire soluzioni, le persone devono incanalare la loro attenzione, decifrare le richieste dei compiti ambientali, fare riferimento a conoscenze rilevanti sia fattuali che operazionali, rilevare il grado di adeguatezza e di versatilità delle proprie abilità, testare la propria comprensione e valutare e rivedere i piani e le strategie posti in essere a seconda dei risultati prodotti dai loro sforzi» (2000, p. 311).

Sotto tale profilo, il passaggio dalla conoscenza alla comprensione, dai concetti ai significati trova il suo compimento all'interno di un percorso epistemologico che muove dalla comprensione delle cose per trascendere nella comprensione di sé.

In questo senso, i processi di comprensione e di metacognizione si profilano strettamente correlati, in quanto entrambi muovono verso la prospettiva della persona; proprio in questa connessione si riscontra la principale garanzia della possibilità di coniugare l'esperienza di apprendimento ai contesti di sviluppo dell'identità. Riflettere sulla conoscenza significa incontrare il personale modo di acquisirla e operare tale incontro assume uno specifico valore evolutivo, poiché apre l'allievo non soltanto alla conoscenza ma anche alla costruzione del personale modo di essere.

Conoscenze e significati delle conoscenze, processi di apprendimento e processi evolutivi, "testa ben piena" e "testa ben fatta" possono costruirsi in una prospettiva di equilibrio e di compenetrazione soltanto nella misura in cui il confronto con il sapere assume una valenza maieutica e si trasforma in assunzione e acquisizione di sé stessi.

L'allievo riflette intorno ai processi di sviluppo e accede ai personali sistemi di significato. La metacognizione rappresenta il passaggio più completo della costruzione di sé, poiché permette alla persona di riflettere sul personale profilo identitario, al fine di elaborare sistemi di significato che consentono a ciascuno di inverarsi nel mondo come soggettività originaria e inderivabile ma comunque aperta al confronto e alla negoziazione con gli altri.

L'autoconoscenza rappresenta un esito fondamentale della comprensione, in quanto rappresenta il punto di ancoraggio che trasforma il processo di apprendimento in una esperienza di incontro con il mondo, che allo stesso tempo trascende sé stessa per trasformare tale incontro in un momento di rispecchiamento del Sé.

Bibliografia

- Baldini, M. (1986). *Epistemologia e pedagogia dell'errore*. Brescia: La Scuola.
Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teorie e applicazioni*. Trento: Erickson.
Bateson, G. (1989). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
Bauman, Z. (2008). *Vita liquida*. Roma: Laterza.

- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Roma: Paoline.
- Erikson, E. (1966). *Infanzia e società*. Roma: Armando.
- Erikson, E. (1987). *Gioventù e crisi di identità*. Roma: Armando.
- Gardner, H. (2002). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Havighurst, R., J. (1952). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay.
- Mead, G. (1966). *Mente, Sé e società*. Firenze: Giunti.
- Mounier, E. (2004). *Il Personalismo*. Roma: AVE.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Novak, J. D., e Gowin, D. B. (2001), *Imparando ad imparare*. Torino: Sei.
- Wiggins, G., e McTighe, J. (2004a). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Wiggins, G., e McTighe, J. (2004b). *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Piccinno, M. (2005). L'errore dalla percezione comune all'interpretazione pedagogica. In L. Binanti (a cura di), *Sbagliando s'impara: Una rivalutazione dell'errore* (pp. 81-92). Roma: Armando.
- Piccinno, M. (2009). L'apprendimento significativo. In M. Piccinno (a cura di), *La didattica tra conoscenze e significati* (pp. 15-44). Lecce: Pensa MultiMedia.