

Teresa Grange Sergi

Professionalità educative e la cifra della differenza nelle società complesse

Abstracts

A partire da una riflessione sul bisogno di educazione che caratterizza le società contemporanee, a fronte del proliferare di interventi formativi tanto specializzati quanto frammentari, si esaminano le caratteristiche di sviluppo delle professionalità educative e il ruolo che in esse svolge il sapere pedagogico, per soffermarsi in seguito sul tema della presa in carico delle differenze nei processi educativi come responsabilità sociale dell'educatore e come chiave ermeneutica della complessità.

Parole chiave: Educazione, Professione, Complessità, Identità, Pedagogia delle Differenze.

An initial reflection is made on the need for education which is characteristic of contemporary societies, in the light of the proliferation of formative interventions, as specialised as they are fragmentary. The characteristic of the development of educational professionalism and the role that pedagogic knowledge plays in it are examined. Considerations are made on the theme of the differences in educational processes, as the social responsibility of the educator and as the hermeneutic key of complexity.

Key words: Education, Profession, Complexity, Identity, Pedagogy of Differences.

1. La prospettiva educativa

La domanda crescente di formazione lungo tutta la vita, in relazione con una pluralità di ambiti di sviluppo personale e non solo in contesti formali, ha dato impulso ad una valorizzazione delle professionalità educative accompagnata da una diversificazione specialistica caratterizzante vari campi di intervento. Si pensi, per esempio, alle nuove figure professionali destinate all'educazione della prima infanzia, al sostegno alla genitorialità o ai servizi indirizzati agli anziani; o ancora agli educatori che operano per la diffusione e fruizione di beni culturali e ambientali nelle sedi museali, in siti naturali o in strutture dedicate come le fattorie didattiche o i cantieri-evento. Se molte fra le attività formative ricomprese in queste tipologie

erano già rintracciabili, sporadicamente, in passato nella forma di un'offerta contingente e puntuale, erogata generalmente da operatori aventi un profilo qualificato dai contenuti dell'intervento prima che da una competenza pedagogico-didattica, l'esigenza di una risposta adeguata, non frammentaria e settoriale, alle istanze formative delle società complesse ha spostato l'accento sulla prospettiva educativa, sulla presa in carico della crescita della persona nella sua globalità: non si tratta più soltanto di accompagnare o supportare singole o particolari esperienze, ma di integrare significativamente tali occasioni in un percorso di sviluppo che interessi e coinvolga l'identità della persona nelle sue relazioni con gli altri e con l'ambiente.

Educare, dunque, e non solo formare o istruire, come opportuna contromisura a fronte delle derive di un superficiale affanno produttivo vagamente consumistico che spinge, molto precocemente, a moltiplicare e variare attività spesso sconnesse rispetto ad una progettualità esistenziale che investa principalmente il desiderio, l'attesa, la mobilitazione per un fine, la trasformazione e la ricerca di sé. L'educazione consente invece al soggetto di emanciparsi, opponendo sia ad una logica binaria semplificatrice, riduttiva e, in definitiva, disumanizzante sia alle nuove forme di dogmatismo e di riduzionismo che in questo mondo veloce, insidiato dal pensiero unico, fatalmente contrastano l'assunzione di prospettive aperte e potenzialmente destabilizzanti, la capacità di pensare significativamente e autenticamente la propria esistenza, in relazione al reale e al trascendente. L'opzione educativa, quale che sia l'ambito operativo, permette di andare oltre i risultati specifici di apprendimento di un'abilità o dello sviluppo di una competenza, in quanto porta in sé la promozione della ricerca consapevole, intenzionale e competente di una relazione positiva, attiva, costruttiva e innovativa con l'altro e con il contesto di vita (Cifali 1988). L'approccio educativo, nell'implicare l'alterità e la contestualità pone le basi dell'esercizio di una responsabilità che è espressione di crescita, e fonda la partecipazione ai processi di sviluppo di sé e del mondo su un presupposto progettuale, evolutivo e trasformativo, inscritto nella durata e orientato al futuro.

2. L'esigenza di professionalità educative

A questo riconoscimento della necessità di educazione segue in modo naturale l'esigenza di assicurare una congruente risposta attraverso l'opera degli educatori, progressivamente maturata da mestiere a professione in ragione dell'arricchimento delle istanze sociali sia in termini quantitativi (incremento dei bisogni educativi: per tutte le fasce di età; per i diversi contesti formali, informali, non formali; per i diversi soggetti portatori, in modo stabile o contingente, di bisogni speciali ecc) sia in termini qualitativi (aumento della complessità del lavoro educativo).

Perché il compito educativo divenga gesto professionale sono necessarie al-

cune condizioni che lo distinguono dall'esercizio di un talento o di una pratica consolidata e che lo definiscono in termini più ampi di una pur elaborata funzionalità tecnica. La *professione* si differenzia dal *mestiere* per l'articolazione di un corpo di saperi specialistici a un ideale di servizio che pone tali saperi a beneficio della società (Grange Sergi 2001): le scelte professionali sono scelte responsabili, concettualmente fondate ed eticamente orientate, compiute nell'interesse del destinatario, frutto di una discrezionalità e di una creatività che tengono conto dell'unicità delle situazioni, dei contesti e degli attori. La scelta consapevole e *responsabile* rinvia ad un sapere ulteriore, di secondo livello (un "sapere sul sapere"), che sollecita le competenze metacognitive del professionista e che consiste nel dotarsi di criteri per un uso prudente (in senso aristotelico) del sapere specialistico, disposto all'azione da un'etica della relazione e da un'etica della conoscenza. La responsabilità si esplica infatti all'interno della relazione con l'altro e consiste nell'assumere l'altro a misura della propria azione, nel valutare consapevolmente le conseguenze delle proprie scelte, nel rispondere all'altro come ben evidenzia il corrispettivo termine in tedesco, *Verantwortlichkeit*. Il professionista risponde delle proprie scelte in quanto *risponde* a qualcuno: al fruitore della sua opera, inteso nella sua materialità situata e nella completezza della sua condizione cognitiva, affettiva, motivazionale. Così, la professione si *interpreta*, mentre le tecniche si applicano. La dimensione ermeneutica della professione si alimenta di *intenzionalità*, di valori e di quell'incertezza generativa propria dell'incontro con un reale complesso che induce a moltiplicare gli sguardi e a ricercare un senso ulteriore mai ultimo.

L'impegno professionale è allora una *presa in carico*, resa possibile in prima istanza dalla combinazione inestricabile e prudente di un sapere che fonda concettualmente ed esplicita organicamente la più ampia gamma di alternative d'azione con un indirizzo etico che discrimina, fra le opzioni pertinenti, la risposta ritenuta idonea a soddisfare le esigenze specifiche del destinatario e, in secondo luogo da un processo riflessivo, valutativo continuo e sistematico che consenta di correggere, adattare, migliorare, potenziare l'intervento. È dunque nella professione che si esplica l'azione educativa responsabile e creativa, muovendo oltre schemi e matrici pre-costituiti, senza indugiare nella stereotipia adattiva di *routine*, diffidando dalle certezze soggettive per dedicarsi alla ricerca di criteri, ragioni, giustificazioni, fondamenti e metodi in relazione alla specificità dei contesti di riferimento, in una prospettiva autocritica, eticamente orientata alla persona e al suo pieno sviluppo.

3. Sapere pedagogico e professionalità educative

Nel caso delle professioni educative, il corpo di saperi specialistici è transdisciplinare e abbraccia, come è ovvio, le scienze dell'educazione, ma anche altri campi del sapere che hanno a che fare con l'*umano*, dalla biologia all'antropologia, alla filosofia, alla letteratura, alla geografia, alla storia, all'economia. Il sapere pedagogico, per la sua epistemologia plurale ed eterogenea, in dialogo continuo sia

con l'esperienza sia con saperi altri (Becchi 2005), presenta una peculiarità che lo rende strategico riguardo alla promozione di professionalità in educazione: svolge, infatti, il duplice ruolo di concorrere alla formazione della piattaforma di saperi specialistici di riferimento, da un lato, e di contribuire a dare senso e significato in situazione all'insieme dei saperi che di volta in volta sono evocati per analizzare, comprendere o risolvere una questione educativa, dall'altro. Un sapere di primo e secondo grado, dunque, che include il pensiero etico nei saperi d'azione (Gauthier 1997), nell'impossibilità di disgiungere concettualmente il discorso sui fini dell'educazione dalla prasseologia, nell'interdipendenza positiva di modelli e criteri dalla materialità storico-culturale in cui i fatti educativi si esplicano.

Il sapere pedagogico si pone così al servizio della decisione professionale in educazione, sia rispetto al contenuto sia rispetto alla responsabilità, superando o quantomeno arginando il monopolio della razionalità strumentale incentrata sulla competenza dell'educatore a suscitare determinati risultati in un certo settore, per recuperare invece nel professionista il soggetto sociale consapevole che si autodetermina e agisce nella relazione (Crahay 2006). La centralità della relazione - in cui identità e alterità rappresentano contestualmente, entrambe, sia oggetto sia condizione dei processi educativi - valorizza l'intersoggettività e la reciprocità, e sancisce l'interesse a procedere oltre un rapporto, cioè un "insieme di interazioni operativo-funzionali caratterizzate da una logica dell'efficienza" (Perucca 1987) per coinvolgere le identità, le motivazioni le elaborazioni personali (Paparella 2007).

La sfida del passaggio da mestiere a professione in campo educativo pone in primo piano la necessità di mantenere sempre vibrante la tensione tra il reale e il possibile, di testimoniare l'irriducibilità delle persone e delle situazioni rinunciando a priori a ogni semplificazione, di prevenire, attraverso un tenace atteggiamento di ricerca, l'esaurimento del compito nell'implementazione di buone prassi. Il recupero dello specifico pedagogico può contribuire ad attenuare la retorica manageriale diffusa che investe gli interventi formativi, per spostare l'attenzione dall'efficienza all'efficacia, dai risultati ai processi, dall'omologazione alla valorizzazione della differenza, dell'unicità, dell'originalità di soggetti e oggetti di un percorso educativo.

Questa congruenza tra la dimensione esistenziale del sapere pedagogico e le caratteristiche della missione educativa di promuovere, sostenere, accompagnare lo sviluppo identitario della persona attraverso un succedersi incessante di identificazioni, differenziazioni e integrazioni (Paparella 2005) rappresenta un fattore facilitante per i processi di professionalizzazione. Tali processi, se si adotta una prospettiva dinamica - alla Strauss (1992) - per la quale le professioni sono un "amalgama fluido di segmenti in continua evoluzione" e non già prodotti stabili di un'assimilazione uniforme da parte di tutti i professionisti di un nucleo centrale caratterizzante, oppure di un'adesione a una norma prestabilita e costante da co-

noscere e far propria *a posteriori*, privilegiano una costruzione progressiva *dall'interno* in cui risulta cruciale il ruolo attivo del soggetto. Un approccio siffatto alla professione mette l'accento sulla variabilità delle categorie di senso adottate per interpretare i propri compiti, sul potenziale conflitto fra le proprie rappresentazioni o le rappresentazioni sociali di un determinato fenomeno e le rispettive possibili letture scientifiche, sulla discontinuità dell'esperienza piuttosto che sulla coesione di principio, sulla mutevolezza delle situazioni anziché su scenari standardizzati. E il sapere pedagogico sollecita precisamente le componenti evolutive e trasformative dell'identità professionale dell'educatore in relazione ad un impegno educativo che si manifesta in forme diverse per rispondere con pertinenza a una realtà mutevole e complessa.

L'educatore si presenta dunque come interprete della professionalità educativa, secondo una postura riflessiva (Schön 1983; Perrenoud 2005) che includa l'elaborazione personale del registro dei sistemi di credenza, dei filtri percettivi e interpretativi del reale, delle relazioni, delle emozioni e degli affetti e che interagisca costruttivamente con altri fattori, interni ed esterni, come il contesto socioculturale in cui si opera, il *background* personale dell'educatore, la disponibilità al cambiamento. Affinché l'educatore possa raccogliere la sfida della professionalità, occorre assicurare una formazione iniziale e permanente adeguata. Appare evidente come la professione non possa in alcun caso essere trasmessa; i dispositivi di formazione alle professioni educative, soprattutto per quanto concerne gli insegnanti, sono l'oggetto di numerosi studi che offrono un'analitica argomentazione dell'isomorfismo tra i prescelti *référentiels* di profilo (Paquay 1994) e l'architettura proposta per il progetto formativo. Oltre alla formazione degli insegnanti, lo sviluppo professionale di altre figure educative merita particolare attenzione: quale che sia il paradigma di riferimento - clinico, narrativo, socio costruttivista ... - sembra consolidarsi la tendenza a costruire identità professionale *dall'interno* che si manifesta nel ricorso diffuso a dispositivi di accompagnamento, a gruppi di discussione, a pratiche di covalutazione e di autovalutazione, a ricerche-intervento che prevedano la restituzione critica dei dati raccolti a scopo formativo (si pensi, per esempio, alle profonde riflessioni sulla figura dell'educatore suscitate nelle strutture in cui è stata applicata la scala SVANI di valutazione della qualità degli asili nido), ad azioni strutturate di supervisione e di *counseling* (Jorro 2007). La varietà delle professioni educative rintraccia coerenza e unità in una mediazione attendibile del sapere pedagogico che veda il soggetto attivo nel lavorare su di sé e nel confrontarsi con i pari, con i formatori e con il mondo della ricerca.

4. Una particolare sfida educativa: la presa in carico delle differenze

Il continuo confronto con la pluralità e la complessità pone in primo piano la diversità e la differenza, la discontinuità, l'eterogeneità, il movimento come fulcri per una lettura del mondo (Bocchi, Ceruti 1994). Non è possibile comprendere un

processo educativo se non si delucidano, tra il resto, le singolarità rispetto alle generalità, le criticità rispetto ai punti di forza, le evoluzioni e le regressioni, il dissolversi o il formarsi di confini.

La categoria della *differenza*, in relazione ai soggetti, agli oggetti e ai contesti dell'educazione è una cifra costitutiva del sapere pedagogico e una componente manifesta della realtà fenomenica nell'esperienza professionale quotidiana dell'educatore. I processi di differenziazione, resi più evidenti nella società globale dal contatto di diverse culture e religioni, riguardano ogni aspetto della vita delle persone e riflettono la crescente complessità del mondo contemporaneo, tanto da render ormai più frequente l'uso del termine al plurale: le *differenze*, dunque, da riconoscere non come anomalia o fattore di disturbo, ma come dato irriducibile e come risorsa. La differenza è peraltro un concetto relazionale in quanto suppone un confronto che porta alla distinzione; le differenze sono dunque contestualizzate e prendono senso nel sistema di riferimento che le esprime. Se consideriamo l'etimo greco ($\delta\iota\alpha+\phi\epsilon\rho\omega$), "portare attraverso", la differenza assume una dimensione di processo: una genesi seguita da uno sviluppo, il processo appunto di differenziazione; se corrispondono a un processo, le differenze sono allora intrinsecamente segnate dalla temporalità, si inscrivono nella *durata*, nel tempo così come è vissuto dalla coscienza (Bergson, 1889).

La natura dinamica delle differenze rappresenta una chiave di accesso alla pluralità e alla complessità del mondo: educare alle differenze nella differenza è un motto pletorico. Ma l'intervento educativo può incontrare la resistenza di contesti socioculturali che tendono all'omologazione e alla staticità. Se nell'epistemologia pedagogica la differenza è un valore, il compito educativo consiste nel conservarne tale carattere ed impedire che una differenza sia di per sé fonte di svantaggio, divenga stigma e discriminazione. In armonia con l'evoluzione del pensiero della differenza, il primo passaggio consiste nel *riconoscimento delle differenze* come tali. In campo educativo, riconoscere le differenze corrisponde ad adottare come riferimento una *pedagogia dell'accoglienza* che postula la piena accettazione dell'altro, nella sua unicità e come soggetto separato, altro da sé. Tale accoglienza si traduce nella costruzione di una relazione educativa equilibrata non simbiotica, non intrusiva, capace di promuovere fiducia e nella quale l'educando sia riconosciuto come soggetto in divenire, con le proprie specificità, depositario di una particolare storia e portatore di personali aspirazioni e desideri (Postic 1986), avendo cura di rispettare la dinamicità della differenza attraverso un riconoscimento che non imprigioni il soggetto nella differenza che esprime. Si tratta di contrastare il rischio di fissare le differenze, al fine di evitare di tramutarle in una forma (degenere) di identità che produce segregazione, isolamento, paresi formativa.

Pensare l'altro dinamicamente nella differenza e saperlo accogliere incondizionatamente è la premessa cui far seguire, con coerenza, una differenziazione dell'intervento educativo, vale a dire un trattamento delle differenze. Se infatti si

riconoscono le differenze ma l'azione è uniforme, a prescindere dalle differenze, si introduce una scissione tra un piano teorico-ideale in cui la differenza è accolta come un valore e un piano pratico-operativo in cui la differenza è negata o ignorata. Questa separazione è tuttavia palesemente illecita poiché nell'epistemologia pedagogica teoria e prassi sono concettualmente inscindibili: una scelta di azione (o di omissione) fondata su una frattura tra teoria e prassi è banalmente insostenibile. L'educazione non si limita dunque a riconoscere le differenze, ma le assume e ne fa oggetto di elaborazione e di azione conseguente.

Sono trascorsi quasi quarant'anni dalla denuncia "dell'indifferenza alle differenze" compiuta da Bourdieu e Passeron con il loro celebre studio sulla riproduzione delle disuguaglianze sociali nel sistema educativo, e se ora esiste un'ampia letteratura con riferimento a particolari differenze come quelle relative al genere, alla cultura, alla disabilità, si sta ampliando anche la riflessione sulle condizioni, le possibilità, le modalità e gli esiti della presa in carico delle differenze nei processi educativi, per convergere in una pedagogia delle differenze capace di dare sistematicità ad un particolare ambito del sapere pedagogico, per sostenere un'educazione congruente con le sfide della complessità. Il trattamento delle differenze è altresì oggetto di studio nei sistemi educativi formali della scolarità, specialmente di quella obbligatoria, in prospettiva prevalentemente didattica (Przesmycki 1991; Legrand 1995; Meirieu 1995, 1996; Astolfi 1992; De Vecchi 2000) o sociologica (Perrenoud, 1996, 1997). A partire dal postulato dell'educabilità, queste ricerche si propongono di individuare per tutti e per ciascuno una via di riuscita per il successo formativo; la *pedagogia delle differenze* si configura qui come una *pedagogia dei processi* che apra il più ampio ventaglio di possibilità di apprendimento e di crescita personale in termini di metodi, linguaggi, organizzazione, strumenti, ritmi. La differenziazione didattica è poi strettamente subordinata ad una *cultura della valutazione* che consenta di utilizzare appieno tutte le funzioni valutative, in particolare quella diagnostica e quella formativa, per disporre del massimo numero di informazioni utili all'individuazione delle scelte didattiche più opportune (Vertecchi, 1993), cultura che stenta ancora ad affermarsi tra gli insegnanti (Vertecchi 2006). Pare inoltre conveniente rimarcare che malgrado l'urgenza didattica spesso focalizzi il problema dell'insuccesso scolastico, sarebbe riduttivo far coincidere il trattamento della differenza con il trattamento dell'insuccesso: non si tratta di una *pedagogia della riparazione*; la differenza può diventare svantaggio ma *a priori*, di per sé, non lo è. L'approccio non pregiudiziale alla differenza apre ad una *pedagogia delle condizioni* che, orientata dalla direzione utopica della *possibilità* ("tous capables"), attraverso la didattica esplora le condizioni più favorevoli affinché un - particolare, situato, storicizzato - allievo apprenda. Tali condizioni vanno ricercate per *qualsiasi differenza* "indistintamente", in consonanza con la felice locuzione di Ianes sulla "speciale normalità", giacché ognuna di esse rappresenta non soltanto un dato di partenza ma anche un processo; in educazione si tratta di trasformare la

realtà e non solo di prenderne atto.

L'educatore assume dunque un ruolo attivo rispetto alle differenze, non allo scopo di ridurle bensì per trattarle nel modo più consono in funzione degli obiettivi di un determinato progetto educativo. Il tema del trattamento delle differenze ripropone la questione etica della responsabilità dell'educatore professionista: nella definizione della soglia a partire dalla quale una certa differenza diviene discriminazione, nella determinazione in situazione di cosa debba essere uguale nella differenza, nella caratterizzazione dei mezzi necessari per assicurare l'equilibrio così stabilito. Se la differenza è un concetto relazionale, la tensione tra differenza e uguaglianza attraversa la situazione educativa e ne plasma la configurazione; l'educatore è chiamato a decidere di volta in volta quali differenze possano restare tali come dato residuale irriducibile e quali saranno invece oggetto di attenzione e di intervento, modificando dinamicamente l'assetto delle uguaglianze e delle differenze. Le scelte hanno allora a che fare con i fini dell'educazione, con il sistema di valori dominante in una società, con le teorie della giustizia e la concezione dei diritti in campo educativo (Crahay 2000). Ancora una volta risulta evidente come, nel processo decisionale, i saperi interagiscano e si modulino con un ideale di servizio connotato da una postura etica. Anche in questo caso la scelta è plurale, non pre-determinata, mai neutra: il sapere pedagogico è un sapere *impegnato* nella promozione educativa.

È infine interessante notare come in una pedagogia delle differenze anche l'uguaglianza perde il suo carattere assoluto e omogeneo per diventare anch'essa complessa e plurale: si ritrova qui l'interrogativo, formulato in ambito economico da Amartya Sen, "*equality of what?*" che iscrive l'uguaglianza in una relazione di equivalenza più ampia che esige di volta in volta la definizione del termine di riferimento (uguaglianza rispetto ai meriti, rispetto ai bisogni, rispetto ai diritti, tra persone, tra gruppi, rispetto alle opportunità, rispetto alle attitudini, rispetto al successo formativo ...).

Il pensiero della differenza nel sapere pedagogico propone una dialettica non oppositiva né complementare, ma processuale e creativa fra uguale e diverso. Il legame necessario fra identità e alterità nei processi educativi si riflette nella reciproca referenzialità tra uguaglianza e differenza, generativa di significati e di una rinnovata progettualità.

Bibliografia

ASTOLFI J. P. (1992), *L'école pour apprendre*, Paris: ESF

BECCHI E. (2005), *Considerazioni di quadro*, in LANEVE C., GEMMA C., *L'identità della pedagogia oggi*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 219-222.

BERGSON H. (2001), *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris: puf.

BOCCHI G., CERUTI M. (1994), *La sfida della complessità*, Milano: Feltrinelli.

BOURDIEU P., PASSERON J. C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Minuit.

CIFALI M. (1988), "Eduquer, un métier impossible. Dilemmes actuels", in *Eres*, n. 34, pp. 9-21.

CRAHAY M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace?*, Bruxelles: De Boeck.

CRAHAY M. (2006), "Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation", in *Revue Française de Pédagogie*, n. 154, janvier février mars, pp. 97-110.

DE VECCHI G. (2000), *Aider les élèves à apprendre*, Paris: Hachette Education.

GAUTHIER C. (1997), *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Bruxelles: De Boeck.

GRANGE SERGI T. (2001), *Verso un'identità professionale dell'insegnante, tra sapere e immaginario*, Aosta: Le Château.

JORRO A. (2007), *L'évaluation et le conseil en éducation et formation*, Toulouse: Presses Universitaires Mirail-Toulouse.

LEGRAND L. (1995), *Les différenciations de la pédagogie*, Paris: Puf.

MEIRIEU P. (1995), *La Pédagogie entre le dire et le faire*, Paris: Esf.

MEIRIEU P. (1996), "Le maître: de la transmission à la médiation", in *Entretiens Nathan*, Paris: Nathan.

PAPARELLA N. (2005), *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Roma: Armando.

PAPARELLA N. (2007), *Rapporto, relazione e oltre*, articolo on line www.studio-paparella.it

PAQUAY L. (1994), "Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant", in *Recherche et Formation*, 15, pp. 7 – 33.

PERUCCA A. (1987), *Genesi e sviluppo della relazione educativa*, Brescia: La Scuola.

PERRENOUD P. (1996), *La pédagogie à l'école des différences*, Paris: ESF.

PERRENOUD P. (1997), *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, Paris: Esf.

PERRENOUD P. (2005), "Assumer une identité réflexive", in *Educateur*, n. 2, febbraio 2005, pp. 30-33.

POSTIC M. (1986), *La relation éducative*, Paris: Puf.

PRZESMYCKI H. (1991), *Pédagogie différenciée*, Paris: Hachette.

SCHÖN D. A. (1983), *The reflective practitioner: how professionals think in ac-*

tion, New York: Basic Books.

STRAUSS A. (1992), *La trame de la négociation*, Paris: L'Harmattan.

VERTECCHI B. (1993), *Decisione didattica e valutazione*, Firenze: La Nuova Italia.

VERTECCHI B. (2006), *La scuola disfatta*, Milano: Franco Angeli.