

Outdoor Training e Formazione Autobiografica

Antonia Chiara Scardicchio

1. L'outdoor training tra metodologia ed epistemologia

Accade talvolta, che i luoghi della formazione siano i luoghi della ricerca e, insieme, i luoghi della fine della stessa: i luoghi dove porre domande ma, anche, quelli dove desiderare di smettere di farlo per poter ricevere, infine, acquietanti risposte. Come ricercatrice e come formatrice mi sono spesso ritrovata, in contesti sia aziendali che scolastici, a constatare come spesso l'aspettativa più grande rispetto ai processi di insegnamento/apprendimento sia l'acquisizione di soluzioni e di certezze; a rilevare come in molti contesti formativi la conoscenza ambita sia prevalentemente quella "per descrizione", caratterizzata dalla ragion pura propria dell'oggettività, addirittura richiedendo specifiche azioni per esorcizzare invece, la conoscenza "per familiarità" (by acquaintance), propria della com-partecipazione e della implicazione soggettiva: in tale ottica possono essere interpretate le richieste dei docenti di schede, griglie e materiali oggettivi a cui attenersi, così come le richieste di leader e manager di strategie e tecniche per sapere sempre cosa fare e come e quando. Tanto che, di fronte alla osservazione circa la perdita di libertà decisionale rispetto a un pattern di comportamenti "già pronti per l'uso", spesso ci si sente rispondere che, così, almeno, non ci sono crisi da affrontare e che la sospensione della creatività individuale viene ampiamente ripagata dalla riduzione della complessità e, dunque, con essa, dell'ansia.

In direzione completamente antitetica rispetto a tali necessità, si muove l'Outdoor Training: una metodologia didattica che di pre-determinato non ha quasi nulla, sia dal punto di vista processuale – considerando l'imprevisto ed il movimento sue variabili fondamentali – sia dal punto di vista fondativo – incarnando, forse persino inconsapevolmente, gli approdi propri della scienza post-moderna che, in ambito pedagogico, trova nella prospettiva problematicista la consapevolezza della irriducibilità del caos e della necessità di accoglierlo, anziché negarlo¹.

Si tratta di una prassi formativa tutt'altro che "familiare" e rassicurante, da molti anni già sperimentata nella formazione aziendale italiana, ma non ancora accolta, per esempio, nei contesti scolastici, laddove il timore di molti, spesso fondato, è la riduzione di questa esperienza al mero intrattenimento e ad una ludicità fine a se stessa, incapace di essere realmente formativa.

L'esperienza di chi scrive, muovendo dalla medesima diffidenza verso le pratiche esteriorizzanti, è però, approdata ad esiti davvero inattesi, capovolgendo il pregiudizio che aveva catalogato l'outdoor come affine all'addestramento, piuttosto che alla formazione: tre anni di outdoor training² concepiti non già come mero divertimento ma come pungolo e, soprattutto, come sperimentazione, attraverso l'associazione della didattica più "out" alla dimensione più "in(side)" della formazione, quella autobiografica, hanno permesso di teorizzare ed esperire percorsi formativi generatori di conoscenza concettuale e insieme esistenziale, consentendo finanche un ribaltamento dell'iniziale scetticismo.

2. outdoor: realtà e metafora della formazione

L'outdoor è una metodologia didattica caratterizzata innanzitutto dall'essere, letteralmente, "fuori porta"³, ovvero dal proporre una serie di attività gruppali, nella forma del gioco, della sfida, nelle quali i partecipanti devono superare delle prove, risolvere problemi trovando il più ve-

locemente possibile le soluzioni e, soprattutto, gestire situazioni di stress, dal momento che – continuamente – si presentano loro eventi imprevisi e destabilizzanti.

Se pedagogicamente orientato, il gioco non è mai fine a se stesso: viene inserito in una metafora aziendale che lo motiva e diventa lo “sfondo integratore” dell’intera attività. Nel caso dell’ outdoor teatrale⁴, per esempio, il formatore nel briefing iniziale propone l’attività non come gioco ma come compito, ovvero: comunica al gruppo che “il cliente ha chiesto che venga rappresentata l’opera a queste condizioni: deve essere pronta in due ore, tutti devono avere una parte, non è possibile leggere i copioni in scena, si deve recitare in costume, ecc. , e, se le condizioni non verranno rispettate, il fornitore sarà costretto a pagare una penale”. In corso d’opera, poi, non solo una serie di variabili impazzite intervengono a complicare il processo (per esempio: spariscono i copioni...) ma, anche, dalla “Direzione Generale” arrivano nuove richieste da parte del cliente (maggiore velocità ed incremento della produttività) con modalità di leadership fortemente stressanti (“se perdete il cliente, sarete licenziati”).

Il caos che così si genera rispecchia esattamente una caratteristica chiave dei processi organizzativi - nonché, di tutti i processi vitali -: il successo nel perseguimento degli obiettivi non dipende soltanto dai fattori “controllabili” (tempo, quantità, risorse) ma, soprattutto, dal management dei fattori cosiddetti soft: invisibili, intangibili eppure decisivi in qualsiasi processo, ovvero la percezione degli eventi, della propria capacità di poterli gestire e non subire, la percezione del proprio ruolo all’interno dell’organizzazione, i legami col gruppo, la fiducia in se stessi, la percezione del management e della leadership come guida e non come controllo, la creatività intesa come capacità di pensare che tutto sia possibile e mai pre-determinato.

E’ difatti, proprio il management dell’invisibile e dell’intangibile⁵ a porsi come competenza cruciale nella prospettiva di un apprendimento che sia per la vita, non solo per l’aula.

3. Il management dell’imprevedibile

La forma più “out” della formazione si rivela così, quella più consona all’esperirci “sistemi caotici”, caratterizzati dalla dinamicità costante ed in grado di interagire in modo “creativo” con il “rumore” esterno e di apprendere dalle “perturbazioni”. Difatti, nei giochi dell’outdoor, proprio come nella vita vera, solo chi si “impadronisce” immediatamente di una “fluttuazione” (un cambiamento), riesce a generare comportamenti nuovi ed assolutamente inaspettati che permettono di non subire il caos ma di “cavalcarlo”, ossia di trarne vantaggio, trasformandolo persino da problema in apprendimento⁶.

Forse anche inconsapevolmente ma, comunque, quale pregnante metafora delle teorie della complessità, i percorsi formativi di outdoor permettono di esperire, pur giocando, i medesimi principi propri della fisica quantistica, ovvero: la suscettibilità alle condizioni iniziali; la non linearità e la visione delle interconnessioni, la consapevolezza che non esistono azioni banali o non importanti, l’accettazione della ubiquità del caos, l’implicazione dell’osservatore nella osservazione e, dunque, l’irrinunciabilità alla dimensione soggettiva nella percezione della realtà.

E, dunque, tale metodologia didattica che non argina ma, anzi, promuove proprio quello che di norma con l’addestramento si cerca di eludere, si rende altresì promotrice di quella “capacità negativa”⁷ che ci consente di non fuggire ma dimorare nell’incertezza, di agire in situazioni complesse orientandoci alla ricerca di un nuovo stato e non cercando di ristabilire quello perduto⁸. L’outdoor ci fornisce allora, la traccia per una didattica che muova dalla intenzionalità di far rivivere - e non di eliminare – nei percorsi formativi i vissuti di indeterminatezza e persino smarrimento che sono propri della vita reale, giacché al campo dell’azione umana non sono applicabili

le nozioni tradizionali di calcolo probabilistico: non si conoscono mai tutte le alternative possibili perché ogni persona possiede, con le parole di Mises, infinite probabilità di generare sorprese⁹. Proprio nelle sessioni di outdoor, in cui si agisce, come nella vita, in condizioni di ambiguità e costante divenire, in cui si sperimenta – sulla propria pelle e o non tramite affascinanti slides ed effetti speciali della retorica del formatore – che persone ed organizzazioni non sono “macchine banali” (guidate dallo schema stimolo-risposta, per il quale la contraddizione è elemento da neutralizzare) ma, anzi, <<non banali¹⁰>>, proprio perché imprevedibili e, dunque, sorprendenti, l’antinomicità propria dell’esistenza¹¹ rivela le sue potenzialità formative: si apprende la consapevolezza propria del problematicismo pedagogico: la contraddizione e la molteplicità non sono i luoghi antitetici all’apprendimento ma, anzi, ne sono, invero, l’unica possibilità.¹²

4. Il videoediting: lo specchio verso l’interno

Ma non basta giocare per giungere a tale consapevolezza. Occorre un’alleanza particolare tra il gioco e la narrazione, non solo del suo qui ed ora, ma anche di ciò che appartiene alla nostra biograficità, cercando ed esplorando i nessi tra quanto accaduto giocando e quanto avviene nella nostra quotidianità.

Ciò si rende possibile nella implementazione di sessioni di debriefing – il momento di riflessione che segue alle attività di gioco – che assumano forma, metodi e finalità dei setting autobiografici, laddove ognuno possa interrogarsi sui significati della sua azione e, insieme, sulla crucialità delle azioni di ognuno rispetto alle conseguenze sul gruppo e sull’organizzazione.

La peculiarità dell’ outdoor training a cui qui si fa riferimento è data dall’utilizzo del videoediting nella fase di debriefing autobiografico¹³. Dopo il gioco, ci si ri-vede sul grande schermo con l’occhio della videocamera che ha ripreso tutto e tutti. Si tratta di un elemento chiave per trasformare l’esperienza vissuta in apprendimento e per attivare le narrazioni autobiografiche, giacché quasi tutti i partecipanti dichiarano la loro sorpresa nel vedersi “da fuori” per la prima volta. Ricordo un autorevole manager che, nel rivedersi nelle sue vesti di regista di una compagnia teatrale, affermò di essersi accorto solo in quel momento di quanto fosse aggressivo coi suoi collaboratori durante le riunioni: lo era stato nella sessione di gioco, durante il corso, così come lo era nella vita reale, sul suo posto di lavoro. Ciò che è straordinario è che, consultando i suoi collaboratori, tutti erano concordi nel considerare il suo comportamento aggressivo ma lui, sinceramente, no: realmente, non se ne era mai accorto. Ovvero: non si era mai “visto” prima. Visto da fuori. La videocamera ci permette così di indagare quella che alcuni studiosi hanno definito l’ “area cieca”¹⁴: quella parte di noi che noi stessi non conosciamo e che, però, in noi agisce e, paradossalmente, seppur visibile agli altri, a chi ci guarda “da fuori”, resta invisibile proprio a noi stessi.

Nei debriefing video, il rivedersi mentre si gioca è difatti, la via immediata per veder agire i propri modelli mentali¹⁵, per guardare in atto le proprie “epistemologie soggettive”¹⁶ e che, dunque, così consente l’emergere in superficie anche di quanto le nostre resistenze a guardarcicustodiscono gelosamente. E così, nelle sessioni “video-autobiografiche” il guardar-si agire, ma anche pensare e sentire, rende possibile l’interrogarsi sulla propria “epistemologia personale e professionale”¹⁷.

I debriefing autobiografici mirano a produrre non soluzioni comportamentali, tecniche e strategie “a pacchetto” da applicare indifferenziatamente (della serie: “se devi licenziare qualcuno, sorridi per favore”) ma modalità di ristrutturazione del proprio habitus, epistemologico e, dunque, comportamentale. Ecco, credo che il cuore dell’outdoor autobiograficamente orientato sia proprio qui: nella possibilità di autoriconoscimento. Questa operazione formativa, che Senge mirabilmen-

te descrive come il voltare lo specchio verso l'interno, corrisponde ad un processo di appropriazione da parte dei soggetti del proprio potere di autoformazione e, dunque, di cambiamento.

L'outdoor così autobiograficamente orientato dunque, seppur sempre annoverato tra le metodologie didattiche esperienziali, perviene anche ad una forma dalla intenzionalità pedagogica più introspettiva e, quindi, con le parole di Bruner, può consentire di <<prendere coscienza, in primo luogo, del nostro processo di formulazione della conoscenza, e inoltre di divenire quanto più possibile consci dei valori che sono responsabili del nostro modo di vedere>>¹⁸ e di agire.

La prassi autobiografica, il lavoro su stessi, l'invito ad ascoltare "le voci di dentro" partendo dalla visione di ciò che accade "fuori" e, persino, dal gioco e dal divertimento, sembrava, dieci anni fa, oltremodo ardito per la formazione aziendale. Eppure nei questionari di valutazione finale, la quasi totalità dei corsisti ha sempre dichiarato di aver vissuto un'esperienza di formazione in grado di produrre apprendimento su se stessi, significativa per la propria vita personale e quindi professionale.

Si tratteggia così, il paradosso per cui possiamo proporre l'outdoor training persino quale <<metodo di formazione riflessiva e alla riflessività>>¹⁹ qualora esso venga autobiograficamente orientato. Laddove l'interiorità di una didattica esperienziale non costituisca ossimoro ma possibilità.

5. Dalla quiete alla tempesta: progettazione e valutazione liquide

L'outdoor, in sintesi, oltre che metodologia didattica, si offre come realtà ed insieme metafora della formazione che "esce fuori" ma non per restarvi, bensì per rispecchiare la ineludibile circolarità tra il fuori ed il dentro, il fare ed il pensare, la corporeità e la cognizione che caratterizza ogni azione umana.²⁰ Una lettura ermeneutica dell'outdoor quindi, può persino condurci a guardarlo come il setting privilegiato in cui sperimentare la "corporeità della conoscenza"²¹: nella simulazione di realtà problematiche in cui il soggetto deve manifestare competenze non solo fisiche ma anche concettuali, egli vede emergere insieme il razionale ed il pre-razionale e così, su se stesso e da se stesso, egli apprende come e quanto siano indissociabili processi cognitivi, emotivi e corporei²² che caratterizzano il nostro essere ed esistere nel mondo. E, difatti, nei feedback finali, molto spesso i corsisti dichiarano di aver scoperto proprio quello che Varela ha descritto nelle sue ricerche: esiste una profonda ed imprescindibile co-implicazione tra il fuori ed il dentro.

In conclusione, ci sembra di poter affermare che l'outdoor, quando autobiograficamente orientato, possa configurarsi come strategia efficace di management della complessità²³, nella misura in cui la sequenza gioco-visione-riflessione autobiografica promuova l'"high order thinking"²⁴: quei processi di pensiero di ordine superiore, che Resnick caratterizza come in grado di cogliersi come non algoritmici e produrre soluzioni multiple, costruire giudizi sfumati e tollerare l'incertezza dell'assenza di risposte già pronte, autoregolarsi ed attribuire senso, anche oltre la semplicità rassicurante della logica binaria.

E, dunque, outdoor che promuove una formazione che conduce alla tempesta, non alla quiete: per il progettista e per il formatore, prima ancora che per il formando. E, pertanto, richiede le medesime competenze noetiche non solo ai formatori ma, anche, ai progettisti ed ai valutatori della formazione. Prima ancora che l'opportuna creatività del predisporre adeguati setting di sfida, esso esige già in fase di progettazione una chiara opzione epistemologica: quella che non ingegnerizza la formazione scegliendo questionari di valutazione sommativa che in realtà funzionano soltanto come dispositivo rassicurativo e non rappresentano uno strumento utile per comprendere se il corso sia stato davvero "significativo". Nella misura in cui, difatti, riconosce ed accoglie

che, poiché “nulla di quello che accade è banale”, allora “tutto può succedere”- durante le sessioni di outdoor, così come nella vita reale – allora il progettista accetta che gli obiettivi dell’ apprendimento che sarà possibile sviluppare dipenderanno dall’interdipendenza di molteplici fattori e che quindi, essi non sono completamente pre-definibili ex ante; in tale prospettiva, quindi, il valutatore ha da ripensare anche la variabile “tempo” della valutazione progettando strumenti valutativi non solo per il termine immediato del corso ma anche per il breve e lungo termine, che - assumendo anche la forma della narrazione - non siano solo da “compilare”, ma permettano, in differita - dopo l’aula, durante l’audit della vita -, di offrire una valutazione in termini di reali cambiamenti quando, esaurito l’impatto emotivo proprio del corso esperienziale, si ritorna a casa ed al lavoro e si è chiamati a generalizzare e trasferire le competenze presumibilmente acquisite.

Una tale valutazione sistemica e formativa²⁵ si configura forse come ancora inesplorata da tanta formazione aziendale per la quale la valutazione è ancora solo il momento finale, meramente certificativo, nel quale valutare il gradimento del corso e l’appeal dei formatori e non, piuttosto, la reale ricaduta in termini di competenze. Lungi dal porsi come elemento a margine dei corsi outdoor, la valutazione ne è anzi, l’elemento cruciale e distintivo: l’intero percorso formativo recepisce senso solo se muove proprio dalla costante promozione della auto-valutazione di quanto il soggetto realizza in azione; la valutazione è dunque, l’essenza stessa del training outdoor qualora esso si leghi a sessioni autobiografiche o, comunque, riflessive.

Simbolicamente, potremmo così apprendere da questa didattica dell’uscir fuori(non solo dall’aula ma anche dalle maglie del preordinato), anche una modalità inquieta di “progettazione e valutazione outdoor” laddove progettisti e valutatori riconoscano l’imprescindibilità, seppur impegnativa perché mai quieta, di una progettazione ed una valutazione “liquide”, parafrasando Bauman.

Infine, se può ancora apparire paradossale affermare che la formazione possa connettersi alla dimensione profonda del senso, proprio nei setting di outdoor così apparentemente “superficiali”, in cui essa assume la forma del gioco e del teatro, rimandiamo alla consapevolezza antropologica che da tempo ci ha svelato i profondi nessi che legano il giocare al rituale²⁶, evidenziando quanto e come la finzione propria del rito, del gioco e della teatralità produca, invero, ricadute pragmatiche ed effettivamente reali.

E tanto da avvederci che, poiché non esiste persona senza corpo, e dunque conoscenza senza corpo, allora anche la formazione ha da riconoscere, con la Pinto, l’imprescindibilità del coinvolgimento corporeo, ovvero: farsi bambina, consentendoci di apprendere nella prima maniera possibile all’uomo: giocando, nostra più antica e vitale strategia di apprendimento.

<< Abbordare i cammini della conoscenza come fossero giochi che non bisogna prendere troppo sul serio è la garanzia più sicura della serietà della conoscenza >> (H. Atlan)

Note

1 Cfr. Franco Frabboni, Franca Pinto Minerva, *Manuale di Pedagogia Generale*, Laterza, Roma-Bari, 2001

2 Il riferimento è a tre anni di esperienza come formatore aziendale senior, presso la Telecom Italia Learning Services, implementando sessioni di outdoor autobiograficamente orientate, secondo la progettazione e l’implementazione proprie del Metodo Massimiliano Marcaccini (fondatore della Società di formazione Q360). Tutti i riferimenti metodologici contenuti nell’articolo sono dunque specificatamente inerenti questa particolare metodologia e non riferibili alla totalità delle pratiche di outdoor attualmente implementate nella formazione aziendale italiana.

3 La genesi di tale metodologia è riconducibile all’intuizione di Kurt M. R. Hahn (1886-1974), il quale nel 1920 fondò le sue scuole di “formazione del carattere”, nelle quali i giovani allievi perseguivano la formazione “integrale” attraverso attività fisiche, in montagna ed in mare, che preve-

devano la risoluzione di problemi e la gestione di situazioni stressanti. Nel 1941, su richiesta di Lawrence Halt, proprietario di una linea di trasporti marittimi, che gli chiese di sviluppare un percorso formativo per i suoi giovani marinai, Hahn sviluppò il programma "Outward bound": letteralmente significa "oltre il confine" ed il riferimento è al superamento dei confini sia in senso letterale – uscendo dalle aule - sia in senso metaforico – in riferimento all'imparare a superare i propri confini, ovvero i propri limiti, generati dalla sfiducia nelle proprie possibilità di superamento. Sembra quindi, che già l'attenzione del suo fondatore sia sempre stata non solo metodologica e unitamente didattica ma, anche, fondata su una precisa intenzionalità pedagogica centrata su una visione multidimensionale della formazione. Cfr. John J. Pigram, John M. Jenkins, *Outdoor recreation management*, New York, Routledge, 1999

4 L'Acting Teatrale, nel Metodo Marcaccini, è una metodologia didattica nella quale i partecipanti sono chiamati a realizzare una rappresentazione teatrale sperimentando le dinamiche di gruppo attorno alle quali ruota il raggiungimento di un obiettivo/prodotto condiviso e, soprattutto, il lavoro di preparazione che lo precede che implica il management delle persone e delle relazioni (aspettative, diversi stili di personalità, ansia e stress, livello di motivazione, chiarezza della comunicazione) ma anche dei problemi – volutamente creati dai formatori - legati ai limiti delle risorse disponibili (tempi, spazi, attrezzature, ecc.). Già la recitazione di un ruolo facilita lo sviluppo del livello di consapevolezza personale, rivelando a se stessi e agli altri gli abituali modelli di comportamento, ma, in particolare, in questa metodologia, i frequenti "stressors" attivati dai formatori permettono di far emergere – in situazione protetta perché nella cornice artificiale del gioco – le risposte individuali e gruppal di fronte alle situazioni impreviste e problematiche.

5 Cfr. Franco D'Egidio, a cura di Roberto Panzarani, *Gestione e Sviluppo del capitale umano. Le persone nel Bilancio dell'Intangibile di una organizzazione*, Milano, Franco Angeli, 2004

6 Cfr. Murray Gell-Mann *Il quark e il giaguaro : avventure nel semplice e nel complesso*, Torino, Bollati Boringhieri, 1996

7 Cfr. Givan Francesco Lanzara., *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Bologna, Il Mulino, 1993.

8 Cfr. Murray Gell-Mann, op. cit.

9 Cfr. Ludwig Von Mises, *L'azione umana : trattato di economia*, Torino, UTET, 1959, pp.110-118.

10 Cfr. Heinz von Foerster, *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio, 1987

11 Cfr. Franco Frabboni, Franca Pinto Minerva, op. cit.

12 Cfr. Bertin Giovanni Maria, Contini Maria Grazia, *Costruire l'esistenza, Il riscatto della ragione educativa*, Roma, Armando, 1986

13 Prassi propria del Metodo Marcaccini. Cfr www.q360.com

14 Cfr. Joseph Luft, *Dinamica delle relazioni interpersonali. La finestra di Johari*, Milano, ISEDI, 1975

15 Cfr. Peter Senge, *La quinta disciplina*, Milano, Sperling e Kupfer, 1992

16 Cfr. Gregory Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984; *Ibidem*, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1988

17 Cfr. Antonia Chiara Scardicchio, *La Vita come paradigma della Ricerca e della Formazione*, in Vito Antonio Baldassarre, Leonardo Di Gregorio, Antonia Chiara Scardicchio, *La Vita come Paradigma*, Modugno (BA), Ed. Dal Sud, 1999

18 Jerome Bruner, *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990, pag. 44

19 Aureliana Alberici, *Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e modelli per una formazione riflessiva e alla riflessività*, in Dunia Pepe e Vincenza Infante, a cura di, *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Roma, Isfol, 2007, pp. 65-66

20 Al riguardo, è importante sottolineare, con Lipari, come "forse, bisognerebbe considerare irrilevanti le discussioni intorno alla caduta della centralità dell'aula (alla quale corrisponde spesso la 'mistica opposta' dell'alternativa ad ogni costo); bisognerebbe, cioè, assumere l'idea secondo cui è utile qualsiasi modalità d'intervento (anche l'aula' talvolta), nella misura in cui sia capace di facilitare e valorizzare le occasioni di apprendimento degli attori.", Domenico Lipari, *Metodi della formazione 'oltre l'aula': appendere nelle comunità di pratica*, in Dunia Pepe e Vincenza Infante,

op. cit.

21 Cfr. Francisco J. Varela, Evan Thompson, Eleanor Rosch, *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Seuil, 1993.

22 Cfr. Antonio Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi, 2005; Joseph LeDoux, *Il cervello emotivo : alle radici delle emozioni*, Milano, Baldini & Castaldi, 1999

23 Cfr. Alberto Felice De Toni, Luca Comello, *Prede o ragni : uomini e organizzazioni nella ragnatela della complessità*, Torino, UTET, 2005

24 Cfr. Lauren B. Resnick, *Education and Learning to Think*, Washington DC, National Academy Press, 1987

25 Cfr. Gaetano Domenici, *La valutazione come risorsa. Analisi degli apprendimenti e autovalutazione d'istituto*, Napoli, Tecnodid, 2000; Bianca Maria Varisco, *Metodi e pratiche di valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*, Milano, Guerini, 2000

26 Cfr. Lucien Levy-Bruhl, *L'anima primitiva*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990