

Educazione ed ambiente comportamentale

Education and behavioural environment

Edi Puka

Università Europea di Tirana
edi.puka@uet.edu.al

ABSTRACT

This study will lead to the acquaintance with various concepts on education starting from the behaviourist approach; the issue of change can be analysed especially in the light of relationship between subject and environment, as well as the influences determined in such interaction. An essential role is played in this context also by the concept of apprehension, which constitutes the process by which an activity is created and modified through reacting to an encountered situation. In the transposition of the behavioural model into the formative context, education becomes the conditioning of individual behaviours, that is to say manipulation. The education is therefore not intended as a complex system of cognitive, affective and social events influencing each other, but as a series of mental and emotional factors that are subject to modifications. The change of subject takes place therefore through structuring of the educational environment. The individual is not a simple passive receiver of environmental stimuli, but he elaborates them starting from his mental cognition. It is in this sense that adult education is conceived as an education of mind, as an activation of processes to which the subject can respond in order to change what constitutes his image of the world. Change is understood as a representative transformation occurring first on a cognitive level, which is then able to influence also the emotional and affective field.

Questo studio porterà alla conoscenza dei diversi concetti sull'educazione, cominciando dall'approccio comportamentista, il tema del cambiamento può essere analizzato soprattutto alla luce del rapporto tra soggetto e ambiente e in relazione agli influssi che si vengono a determinare in tale interazione. In questo ambito gioca un ruolo essenziale anche il concetto di apprendimento che è il processo con cui si origina e si modifica un'attività reagendo a una situazione incontrata. Nella trasposizione in ambito formativo del modello comportamentista, l'educazione diviene il condizionamento di singoli comportamenti, vale a dire manipolazione. L'educazione, quindi, non è intesa come sistema complesso di eventi cognitivi, affettivi e sociali che si influenzano tra loro, ma come serie di fattori mentali ed emozionali che sono soggetti a modificazioni. Il cambiamento del soggetto avviene perciò attraverso strutturazione dell'ambiente educativo. L'individuo non è un semplice ricettore passivo degli stimoli ambientali, ma li elabora a partire dalla sua cognizione mentale. È in questo senso che l'educazione degli adulti è concepita come educazione della mente, attivazione di processi cui il soggetto può rispondere per cambiare quella che è la sua immagine del mondo. Il cambiamento è inteso come trasformazione rappresentativa che avviene prima a livello cognitivo e che poi è in grado di influenzare anche il campo emotivo e affettivo.

KEYWORDS

Education, Environment, Behaviour, Adult, Apprehension.
Educazione, Ambiente, Comportamento, Adulto, Apprendimento.

Introduzione

La vita umana coincide con un itinerario pedagogico negando il quale si finisce per negare la vita stessa; infatti i bisogni educativi non possono non apparirci inesauribili, ma è solo da adulti, e non sempre, che riusciamo ad avvertire che le esigenze di cambiamento ci accompagnano costantemente e corrispondono a pulsioni che coinvolgono la mente, il corpo e le relazioni interpersonali. Gli uomini sono tutti educandi e sono di fatto educabili in quanto non vivono isolati, non restano abbandonati a loro stessi nell'immane sforzo di realizzare il continuum della loro educazione, ma vivono in un mondo fatto di culture, di persone differenti l'una dall'altra. Ed è proprio la presenza di queste diversità e il confronto tra loro che provocano forti cambiamenti e di conseguenza l'esigenza di arricchimento e di crescita continua nei singoli individui. In età adulta, lo sviluppo si attua a partire dall'approfondimento e miglioramento dei propri stili cognitivi, affettivi, relazionali, comportamenti e convinzioni che costituiscono la base della personalità. In realtà, più correttamente, si dovrebbe parlare non di un'età adulta, ma di molte età adulte, tante quante sono state le formulazioni che le diverse culture hanno elaborato per rispondere al bisogno di elaborazione della propria identità (Santelli, 2001).

Questo problema non si pone se si segue il modello organicista dello sviluppo della specie, secondo il quale, le età della vita umana sono leggibili solo mediante le categorie dell'evoluzione per cui l'adulto risulta essere un individuo maturo in grado di procreare e di perpetuare la specie e la cultura di appartenenza. Questa definizione è guardata con distacco da chi si occupa di scienze sociali che invece rivolge la sua attenzione agli aspetti ontogenetici della maturazione umana, riconducibili alle manifestazioni relative e diverse da individuo a individuo che pongono il soggetto di fronte al compito di diventare un'identità personale distinta dalle altre.

L'immagine di sé che ogni individuo cerca di affermare rispetto agli altri è ispirata alla più ampia autonomia e libertà personale. Culture dell'identità che le società moderne, fondate sui diritti d'indipendenza e di rispetto reciproco, riconoscono e che contribuiscono a formulare un'idea moderna di età adulta (Demetrio, 1990, pp. 22-23).

Seguendo questo indirizzo, l'idea di adulto è contrassegnata da instabilità temporale e, in ultima analisi, è affidato all'individuo il compito di costruire la propria temporalità. L'età è dunque senz'altro un costrutto personale, quotidianamente rivedibile e quindi destinato all'instabilità; ma, l'unico modo adeguato ad attribuire un senso temporale è quello di sperimentarci nella relazione con l'altro e confrontarci con l'immagine non sempre gradevole che egli ci rinvia. L'autorappresentazione è in fondo un'illusione per cui, in realtà, o sono gli altri a rappresentarci, oppure siamo noi che attraverso gli altri ci specchiamo e ci riconosciamo. Abbiamo sempre bisogno della mediazione dei nostri simili per assegnarci un'identità: l'identità, in particolare quella adulta, si manifesta nel momento in cui il soggetto è in grado di comunicare agli altri attraverso il linguaggio, o altre forme, l'esistenza di un proprio io. (Demetrio, 1990: p. 37)

L'individuo costantemente costruisce la propria biografia, "come storia personale dotata di senso, nella mediazione interazione con gli altri e le circostanze in cui si trova a vivere" (Saraceno, 1988, p. 22).

1. Ambiente educativo

Una volta definita l'età adulta come una fase dell'esperienza umana complessa, si tratta di prendere in esame come questa complessità, produttrice di cambiamenti, possa essere stimolata e aiutata. La nozione individuata e che va analizzata attentamente è quella di cambiamento. Alcuni hanno affermato che correlando cambiamento ed età adulta sarebbe più corretto parlare di andragogia; questo termine significa guidare l'adulto nel senso che l'adulto ha bisogno di autoguidarsi, sa valutare la propria disponibilità ad apprendere ed è interessato ad imparare ciò che è correlato alla risoluzione di problemi della sua vita concreta e quotidiana.

Le ipotesi centrali della teoria andragogica si concentrano intorno a quell'idea di adulto che ha una concezione di sé autonoma e che sente la necessità che la sua indipendenza venga riconosciuta. L'adulto rappresenta una riserva crescente di esperienze di vita, che non vanno messe da parte, ma anzi valorizzate nei processi formativi e inoltre queste esperienze producono cambiamenti sull'organizzazione del pensiero individuale dell'adulto il quale ha bisogno di imparare in relazione al ruolo che occupa in specifiche fasi della sua vita. (Russillo, 1998).

È importante anche richiamare, necessariamente in maniera molto sintetica, il contributo e il significato attribuito al cambiamento dalle principali correnti del pensiero psico-sociologico e terapeutico che hanno particolarmente sottolineato come l'età adulta sia un'età ancora aperta alla formazione (Demetrio, 1990: p. 81).

Il cognitivismo, invece, attribuisce minore importanza al condizionamento ambientale nei processi di modificazione e di cambiamento. Ciò è dovuto al fatto che per questo indirizzo, lo stesso stimolo ambientale è interpretato in modo diverso dai singoli soggetti dotati di caratteristiche che li distinguono geneticamente e socialmente l'uno dall'altro. L'individuo non è un semplice ricettore passivo degli stimoli ambientali, ma li elabora a partire dalla sua cognizione mentale. È in questo senso che l'educazione degli adulti è concepita come educazione della mente, attivazione di processi cui il soggetto può rispondere per cambiare quella che è la sua immagine del mondo. Il cambiamento è inteso come trasformazione rappresentativa che avviene prima a livello cognitivo e che poi è in grado di influenzare anche il campo emotivo e affettivo. Infine, l'intimo approccio preso in considerazione è quello della psicologia culturale secondo cui l'individuo è dotato non solo di una dimensione cognitiva, ma anche di una dimensione affettiva, sociale e storica che lo caratterizza e lo rende unico. Questi presupposti fondano una visione del cambiamento che presenta delle innovazioni rispetto alle precedenti: innanzitutto il soggetto trasforma il proprio modello cognitivo in relazione alla comprensione dei propri processi cognitivi e non sui risultati; il cambiamento è relazionale, si giova cioè del ruolo di chi interagisce con la mente pensante.

In altre parole, il cambiamento si avvia quando l'individuo si accorge che, da passivo ricettore, può diventare attore della formazione del proprio conoscere acquisendo le regole d'uso. Generalmente, il cambiamento va considerato come una rottura dell'esperienza, dei sistemi di percezione e interpretazione della realtà con cui le persone si muovono nel mondo e organizzano la propria vita. Se è vero che il cambiamento implica una modifica si può arrivare preparati o perché è una trasformazione prevista nel modello biografico oppure perché la possibilità di cambiamento fa parte del proprio modello di valore o del proprio progetto di vita. Viceversa, si può arrivare impreparati o perché l'evento che il cambiamento provoca arriva del tutto inaspettato oppure perché il cambiamento rispetto ai percorsi previsti è percepito come rischioso e negativo (Morgagni & Pepa, 1993, p. 111).

2. Educare per l'apprendimento

La prospettiva di educare per il cambiamento significa diverse cose e implica strategie diverse di apprendimento. Da un lato significa fornire risorse cognitive tali da consentire all'individuo sia una socializzazione anticipatoria e dei cambiamenti, transizioni, previsti e prevedibili, sia una capacità di lettura della realtà che consenta di individuare opportunità e percorsi possibili per un progetto individuale di cambiamento. Dall'altro significa fornire risorse cognitive, abilità relazionali e competenze psicologiche per far fronte a cambiamenti imprevisi e anche traumatici. Ritornando alla formazione degli adulti, un'osservazione importante è quella di avere accesso a un percorso, a un'esperienza formativa che, al di là dei contenuti professionali e culturali, fornisca risorse per lo sviluppo di competenze sociali intese sia come capacità relazionali, cioè di stabilire e negoziare rapporti diversificati, sia come capacità di lettura della realtà. Persone capaci e competenti nel proprio mondo sociale possono trovarsi perse quando sono esposte ad altre regole. È un'esperienza che prova chiunque vada ad abitare in un paese straniero, allorché deve apprendere i meccanismi, le regole formali ed informali, gli stili relazionali che regolano la vita associata. Il fatto è che per molte persone anche il proprio paese è straniero, appena fuori dai confini dei propri gruppi di riferimento immediati; per cui occorre fornire competenze di traduzione da un gruppo all'altro, da una cultura all'altra, occasioni di confronto e di apprendimento (Morgagni & Pepa, 1993, p. 123).

Quali sono in questo senso gli obiettivi da perseguire? I più rilevanti sono gli obiettivi cognitivi e quelli di carattere psico-sociale. I primi devono saper sviluppare capacità di analisi critica e autocritica rispetto a tematiche per la loro natura complessa; devono anche saper sviluppare la capacità di confronto dialogico rispetto a situazioni, personali e collettive, storicamente e culturalmente "altre". I secondi devono essere in grado di far emergere e prendere coscienza, come singoli e come gruppo, dell'esistenza di atteggiamenti e comportamenti eticamente e socialmente negati ma a volte di fatto condivisi. Se questi rappresentano gli obiettivi da raggiungere, vi sono dei problemi che si pongono all'educazione permanente che investe la totalità della vita umana individuale e sociale e che consistono in uno sforzo di correzione, di organizzazione, di orientamento del processo di acculturazione, poiché sono sistemi complessi di organizzazione sociale, economica e culturale, con al centro lo sviluppo delle tecniche e le costruzioni mitologiche, insieme alle pratiche magiche rivolte a dominare una natura misteriosa e ostile (Cambi, 2012).

Lo sforzo ha per obiettivo quello proprio di ogni processo educativo: realizzare i processi di interazione sociale e di crescita personale evitando gli squilibri, i traumi e le distorsioni propri della storia socio-culturale. (Laporta, 1979: p. 53)

L'educazione permanente non può limitarsi ad assumere le culture in cui opera nella loro consistenza ed esistenza storica. Il suo compito non è quello di perpetuare, ma di rendere il più efficace ed armonica possibile la relazione di acculturazione che esse stabiliscono necessariamente con la cultura ospitante. Il suo problema fondamentale è sempre quello del rispetto della personalità dell'educando e, quindi, di tutta la cultura che egli rappresenta e incarna. La socialità si fonda sull'assunzione di comportamenti solidali che consentono agli individui di reagire pacificamente, ma anche in maniera conflittuale quando necessario, distinguendo attentamente le dinamiche conflittuali da ogni forma di violenza (Novara, 2004).

I gruppi e le comunità sono una sede in cui l'adultità si mette alla prova e si sviluppa. L'apprendimento delle regole di convivenza e di cooperazione inizia

prestissimo e costituisce, per tutto il corso della vita, un bisogno funzionale alla sopravvivenza materiale e psicologica del singolo individuo. La perdita di legami societari, la loro crisi e il disagio che da ciò ne deriva, equivale anche alla minaccia di quella pratica essenziale costituita dalla dimensione della reciprocità. La negoziazione, la conflittualità, sono fenomeni insiti e non eliminabili, un'interazione sociale finalizzata al conseguimento di scopi e utilità pubbliche e private (Demetrio, 1990, p. 134).

Lo scambio è il risultato di apprendimento e acculturazione progressiva; l'adulto vive momenti di scambio su più fronti, trovandosi impreparato ad affrontare compiti che lo pongono in situazioni di vantaggio e di prestigio. Nei gruppi, l'adulto non impara solo a decidere e a competere, ma il gruppo e la comunità sono forme collettive di identificazione territoriale, di mantenimento delle proprie radici. La reciprocità, in tal caso, sono occasioni per l'emancipazione dall'ignoranza e dalla miseria e servono a tracciare il profilo di adultità impegnate nell'opera di elevazione delle proprie condizioni di vita contro lo sfruttamento e l'ingiustizia. Imparare a lavorare, o stare in gruppo, e a ricercare la solidarietà degli altri è quindi un altro momento attraverso il quale l'adultità si costruisce rinunciando al proprio individualismo in nome d'interessi comuni. Un aspetto che cammina a fianco del cambiamento è l'apprendimento, sempre parlando dell'educazione e della formazione degli adulti, e più precisamente lo sforzo che si cerca di attuare è quello di raggiungere una migliore comprensione dell'atto di apprendere, del processo che caratterizza e degli altri processi da cui è inseparabile. I mutamenti culturali che viviamo, su scala internazionale e locale, pongono i sistemi, le organizzazioni e le istituzioni educative al centro di una bufera per la quale non erano preparati (Josso, 1995, p. 28).

Mentre l'atto di apprendere va verso una individualizzazione del processo educativo i percorsi di formazione devono essere concepiti per rispondere ai bisogni di una società che spesso non sa nemmeno dove sta andando.

3. Formarsi per educare

Formarsi e trasformarsi in quanto persona, formarsi e trasformarsi in quanto professionista e in quanto attore socio-culturale. Apprendere non è più solo imparare questo o quello, ma è scoprire nuovi modi di pensare e di fare diversamente; è partire alla ricerca di che cosa potrebbe essere questo 'diversamente'. Ecco perché oggi osserviamo che l'atto di apprendere, trasformato in atto di ricerca, potrebbe permettere a coloro che apprendono di sviluppare la loro creatività, le loro abilità, la loro capacità di valutazione, di comunicazione e di negoziazione. Il processo di apprendimento è fondamentalmente un processo informale. In effetti, esiste un processo formativo informale che lavora non solo a livello del conscio, ma anche a quello dell'inconscio e questi processi educativi informali si attivano tanto nel soggetto giovane che nel soggetto adulto. L'educazione degli adulti ha lavorato molto per cercare di eliminare questa visione separata di fare educazione, ma non è andata molto avanti nella progettualità pedagogica (Alesandrini, 1995, p. 64).

Il concetto di apprendimento presenta una costellazione di concetti attinenti ai contenuti e alle forme di conoscenza e abilità che l'individuo acquisisce ed elabora nel corso dell'istruzione. Il primo riguarda l'organizzazione della conoscenza; le informazioni che l'individuo acquisisce nel corso della propria esperienza durante la vita quotidiana non costituiscono elementi isolati, ma costituiscono strutture organizzate di conoscenza: gli schemi. Questi fungono da anco-

raggio per i nuovi elementi di informazione, nel senso che essi permettono di riconoscere e di assimilare gli specifici esempi di fatti e di eventi che l'individuo via incontro. Gli schemi hanno una funzione costruttiva in quanto non ricevono semplicemente l'informazione, ma la costruiscono; l'altra funzione riguarda la produttività della conoscenza. La conoscenza vasta e approfondita di un problema o campo dell'esperienza consente all'individuo di fare utili interferenze per capire le nuove situazioni, lo aiuta a inquadrare meglio fatti ed elementi e a formulare previsioni. (Morgagni & Pepa, 1993: p. 220)

Il secondo sottogruppo di concetti riguarda le strategie di regolazione e di controllo che l'adulto mette in atto nell'apprendere. L'apprendimento è un processo attivo in quanto l'allievo pianifica il proprio apprendimento, lo controlla e ne verifica i risultati ottenuti. Un terzo e ultimo sottogruppo di concetti riguarda il carattere generale o specifico di conoscenze e di abilità. Le teorie dell'apprendimento applicate nell'istruzione hanno mostrato che le conoscenze e le abilità apprese a scuola sono generalizzabili in contesti diversi. Infatti, grazie soprattutto ai contributi delle ricerche interculturali, è stata fortemente messa in discussione questa assunzione: abilità e conoscenze non sono indipendenti dai contesti in cui sono apprese e usate, ma sono collegate ad essi (Morgagni & Pepa, 1993, p. 222).

L'apprendimento è il risultato della formazione; è importante distinguere due tipi di apprendimento: quello semplice che avviene per aggiunta di nuovi elementi nel senso che la cultura precedente dell'individuo viene aumentata, ma non modificata nei suoi elementi; l'altro tipo è quello complesso che avviene soprattutto per modifica del precedente campo cognitivo della persona, in altre parole, l'apprendimento complesso sottolinea il fatto che la cultura dell'individuo si modifica. Mentre quello semplice indirizza l'attenzione sull'insegnamento del nuovo, l'apprendimento complesso indirizza l'attenzione sui nuovi collegamenti che l'individuo deve instaurare tra cose nuove e cose già presenti nella sua esperienza. Quello complesso si riferisce soprattutto alla formazione degli adulti che sono già esperti nel loro lavoro e per i quali apprendere significa sempre aggiungere, ma anche e soprattutto modificare. Imparare nuove conoscenze e capacità relative all'esercizio del proprio ruolo lavorativo comporta inevitabilmente una modifica nella nozione che il soggetto ha del proprio ruolo e dell'immagine di sé. Questo deriva dal fatto che il campo conoscitivo e psicologico della persona costituisce un sistema e, secondo la legge dei sistemi, un'azione su una parte del sistema determina possibili azioni e reazioni non solo in quella parte, ma anche in tutti gli altri sottosistemi che sono interdipendenti tra loro. Analogamente nel sistema culturale dell'individuo, una variazione del sottosistema conoscenze e capacità determina cambiamenti anche in tutti gli altri sottosistemi quali la percezione del ruolo e la concezione globale della professionalità (Bruscaglioni, 1991, pp. 43-44).

È possibile ipotizzare un modello generale di apprendimento dell'adulto in tre fasi: fin dall'inizio l'adulto ha una visione globale di ciò che deve apprendere o perché è già esperto del lavoro in cui si aggiorna, o perché ha elaborato delle fantasie su tale tema psicologicamente significative, per cui connotate da aspetti emozionali. La formazione deve lavorare su questa rappresentazione globale iniziale, che influirà sui modi di apprendere i successivi dettagli. Nella seconda fase, l'adulto apprende le diverse nozioni che vengono proposte potendo in un certo senso autogovernare l'apprendimento: infatti ogni nozione corrisponde ad una posizione logica in un disegno globale corretto che egli possiede già dalla fase precedente. Durante l'ultima fase il globale viene riesaminato per un consolidamento del risultato finale integrato e per una eventuale messa a punto di quanto

è stato appreso. Da osservazioni fatte sempre sugli adulti, si evidenzia come essi imparano davvero qualcosa quando agiscono contemporaneamente le motivazioni estrinseche e quelle intrinseche. Le motivazioni estrinseche dell'apprendimento sono quelle connesse al risultato che l'individuo riceve come, per esempio, un premio, il sentirsi più preparato, il potere cogliere nuovi obiettivi. Probabilmente queste sono indispensabili per motivare l'individuo ad entrare e aderire alla situazione didattica. Le motivazioni intrinseche, invece, sono quelle consistenti in piaceri-gratificazioni durante l'apprendimento stesso come ad esempio, il cosiddetto interesse per la materia, il gusto di esercitare le proprie capacità intellettuali e di crescere. Queste sono indispensabili per determinare l'apprendimento complesso cioè modificare il campo cognitivo e psicologico precedente. Compito della formazione non è quello di sollecitare l'apprendimento di soggetti che non hanno motivazioni, ma quello di sfruttare le motivazioni che già esistono; spesso la sfida vera e propria consiste nel saper liberare le motivazioni potenziali e latenti che trovano difficoltà ad emergere (Bruscaglioni, 1991, pp. 47-48-54).

Un altro aspetto che va considerato nell'ampia sfera riguardante l'apprendimento è quella relativa alla costituzione di un gruppo che, da un punto di vista psicologico, pare sia favorevole e aiuti questo processo anche nell'educazione degli adulti. Per spiegare il fenomeno dell'aiuto specifico che la situazione di gruppo fornisce al risultato dell'apprendimento cambiamento, si evidenziano alcuni ordini di fattori tra i quali il fatto che la partecipazione ad un'attività di gruppo consente e facilita la possibilità dell'individuo di elaborare meglio i propri dubbi e perplessità e attraverso le interazioni interpersonali, facilita l'emergere di aspetti emozionali che hanno una forte capacità di mobilitare energia. Il secondo ordine di fattori sottolinea che il cambiamento degli individui è reso difficile anche dalla precedente "appartenenza" culturale degli individui o gruppi di riferimento per cui apprendere nuove cose e cambiare significa, tradire tali gruppi di appartenenza e violarne le norme che erano state interiorizzate dalla persona. Infine, il terzo ordine di fattori considera il gruppo attivo di apprendimento come sede di rappresentazione interpersonale.

Ultime osservazioni

Concludendo va detto che un soggetto particolarmente equilibrato o, come si dice oggi, aperto e flessibile sarà proprio caratterizzato da tutto ciò: le parti diverse potranno anche essere bene integrate tra loro, ma inevitabilmente determineranno anche incertezze, indecisioni e qualche tensione e conflitto nel vissuto interiore della persona. Tutto questo avviene soprattutto se ci sono fasi di cambiamenti, transizioni, temi nuovi e difficili. È proprio di tali cose si occupa la formazione la quale ha il compito di favorire la manifestazione delle diverse posizioni tra gli individui; favorisce la costruzione di un sistema di comunicazione efficace e ciò significa che si riesce a facilitarne il confronto e si costruisce una integrazione differenziata, ma anche integrata delle posizioni e opinioni delle varie persone. Le dinamiche che tra persone e sottogruppi si manifestano nel gruppo di apprendimento costituiscono anche la rappresentazione delle dinamiche agenti all'interno di ciascun individuo. Per cui è ipotizzabile che ciascun individuo abbia dentro di sé, tendenze ed opzioni diverse, elementi di atteggiamento differenziati e spinte culturali disomogenee (Bruscaglioni, 1991, pp. 123-125).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (1995). Verso la formazione continua. *Adultità*, 1, 64.
- Bruscaglioni, M. (1991). *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2012). Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia. *Studi Sulla Formazione*, 14(2), 149-171.
- Demetrio, D. (1990). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogia dello sviluppo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Josso, C. (1995). Formarsi in quanto adulti: sfide, rischi, poste in gioco, risorse e difficoltà. *Adultità*, 1, 28.
- Laporta, R. (1979). *L'autoeducazione delle comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Morgagni, E., & Pepa, L. (1993). *L'età adulta: il sapere come necessità*. Milano: Guerini.
- Novara, D. (2004). *La scuola dei genitori: come aiutare i figli a diventare grandi*. Piacenza: Berti.
- Russillo, G. (1998). *L'educazione in età adulta*. Roma-Bari: Laterza.
- Santelli Beccogato, L. (2001). *Pedagogia sociale: riferimenti di base*. Brescia: La Scuola.
- Saraceno, C. (1988). *Pluralità e mutamento. Riflessioni sull'identità al femminile*. Milano: FrancoAngeli.