

# Contesti cooperativi al tempo dei Bisogni Educativi Speciali (BES): dall'individuazione dei bisogni alla generazione di opportunità

## Cooperative contexts in the age of Special Educational Needs (SEN): From the identification of needs to the production of opportunities

Paola Damiani

Università di Torino

paola.damiani@unito.it

Alessia Farinella

Università di Torino

alessia.farinella@gmail.com

### ABSTRACT

This article aims to explore the role that the relational contexts can play the role of fostering “care” (education, learning and development) for the living and working subjects. With regard to the school, the attention paid to several Special Educational Needs offered new educational challenges derived from the relational complexity: such issue could be effectively addressed only through a change in the teachers’ approach to differences, disabilities, and discomfort. A “contextual approach” seems to offer a good hook to review the dynamics between professionals and “problematic” users thanks to the support and “additional” resources “found in the collective context within which they are realized.

L'articolo intende esplorare il ruolo “di cura” (formativo, di apprendimento e di sviluppo) che i contesti relazionali possono svolgere per i soggetti che in essi vivono e/o lavorano. In particolare, per quanto riguarda la scuola, le sfide educative e didattiche attuali, relative alla complessità relazionale indotta dall'attenzione ai molteplici Bisogni educativi Speciali degli allievi, possono essere affrontate efficacemente soltanto attraverso un cambiamento dell'approccio alle differenze, ai disturbi e al disagio da parte dei docenti. Un “approccio contestuale” pare offrire un valido aggancio per rileggere le dinamiche tra professionisti e utenti “problematici” attraverso il supporto e le risorse “aggiuntive” del contesto collettivo entro il quale si realizzano<sup>1</sup>.

### KEYWORDS

Needs, Learning, Contexts, Relationships, Care  
Bisogni, Apprendimento, Contesti, Relazioni, Cura

- 1 Credits. Paola Damiani è autrice dei paragrafi: § Apprendere dai contesti nei contesti di apprendimento; § Verso una “metodologia contestuale pedagogica”. Alessia Farinella è autrice in particolare del paragrafo: § Generare opportunità in contesti di disagio: un progetto sperimentale.

## 1. Apprendere dai contesti nei contesti di apprendimento

Il crescente dibattito sulla validità dei sistemi formativi nell'ambito dei quadri europei e del *lifelong learning* ha messo in luce, tra l'altro, le carenze della preparazione universitaria dei professionisti, la quale pur offrendo raffinate teorie non aiuta a entrare nello specifico delle prassi e non mette a disposizione un *know how* pragmatico per la costruzione di professionalità forti (cfr. Telfener, 2011). Tale considerazione pare aderente anche alle lacune riferibili alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti per lo sviluppo di competenze adeguate alla gestione della complessità a scuola. Negli ultimi decenni del secolo scorso, i modelli sistemici, socio-costruttivisti e della psicologia della salute hanno contribuito a evidenziare il ruolo dei contesti nello sviluppo e nella formazione delle persone e delle professionalità, attraverso la valorizzazione delle dimensioni sociali, psicologiche, politiche, antropologiche e culturali di ogni situazione relazionale o di contesto in cui i professionisti lavorano, generando approcci formativi per certi versi sovrapponibili che possono essere ricondotti, secondo Telfener, a tre categorie (vi sono modelli buoni ed economici; ridondanti e a rischio omeostasi; controproducenti e dannosi). La centratura sui contesti, esplorata particolarmente in ambito sociosanitario, ha dato origine a dispositivi innovativi che valorizzano in modo concreto e operativo il ruolo del soggetto "in situazione di bisogno" quale attivatore di risorse *dei* contesti e *per* i contesti nei quali vive. "Apprendere i contesti", per come concettualizzato da Bateson (1979), nasce dall'impossibilità di non essere in relazione con essi; le differenze nelle configurazioni, nei diversi posizionamenti degli elementi dentro i contesti, generano apprendimento sviluppo e salute o al contrario dis-apprendimento e malessere; per dirla con Nussbaum (2000), generano contesti capacitanti o dis-capacitanti che determinano la possibilità di giustizia e le libertà delle persone. Guardare alla patologie o alle risorse di un contesto o di una persona non è indifferente; dipende dal modello teorico che si è scelto, una scelta pericolosa, cruciale, che organizza le epistemologie e orienta le pratiche. La complessità della scuola attuale e dei compiti professionali dei docenti, con particolare riferimento alle istanze relative al paradigma dei Bisogni Educativi Speciali (BES) – con tutti i vantaggi e i rischi che questo comporta – esige un cambiamento nei percorsi di formazione tradizionali per gli studenti e per i docenti. Andando oltre, non pare più utile pensare in modo separato momenti e modelli formativi: nel contesto, le persone in relazione si influenzano reciprocamente e apprendono insieme. Si apprendono i contesti e si apprende dai contesti; in quest'ottica, a scuola si dovrebbe parlare di co-educazione (Fornasa e Medeghini, 2010) e di co-apprendimento. Apprendere dai contesti è necessario perché il mondo è cambiato: professionisti e studenti devono imparare a imparare per tutta la vita e a lavorare "a tempo e a progetto", attraverso processi continui di revisione e valutazione. Pare vantaggioso quindi assumere alcuni principi – chiave caratterizzanti i "buoni approcci" formativi centrati sul contesto, per ri-organizzare il sistema scuola e il sistema della formazione dei docenti alla luce delle criticità e delle esigenze del nuovo millennio e delle evidenze di ricerca. Tra gli aspetti essenziali degli approcci contestuali vi è innanzitutto il riconoscimento dell'organizzazione come diversa e "più potente" dei singoli che la compongono; inoltre, l'individuazione dell'ambito pubblico e della dimensione collettiva come luogo della possibilità e dell'apprendimento favorisce la valorizzazione del contesto organizzativo istituzionale come ambito proattivo sul quale conviene investire. Gli approcci terapeutici "contestuali" (cfr. Garcia Badaracco, 2010) sottolineano il valore trasformativo della dimensione collettiva e contestuale non soltanto in termini di vantaggio per il sin-

golo, ma anche e soprattutto in senso etico, democratico e comunitario. Il collettivo creato dalle persone è originale, instabile, sfrangiato, sempre mutevole, consente di uscire dalla normalità e amplia la possibilità di rappresentare equamente tutte le persone. Il valore dei modelli formativi contestuali è rappresentato dal mettere insieme, per condividere e confrontarsi, soggetti diversi e diversi sguardi in un contesto comune ove tutti imparano da tutti e hanno pari dignità, in quanto persone. Come evidenzia Telfener, nelle supervisioni di ambito sociosanitario, il commento di un' infermiera è valido e prezioso quanto quello dello psichiatra; spesso le informazioni "dal basso" risultano più concrete e utili a modificare pratiche e modi di lavorare. Non è possibile apprendere i contesti posizionandosi al di fuori o selezionando parti di conoscenza. In ambito scolastico, la conoscenza della classe non può essere costruita soltanto dai resoconti dei docenti nei consigli di classe/interclasse o dagli esiti di compiti e prove. Lavorare insieme costituisce una garanzia del rispetto della complessità e un antidoto al rischio di semplificare, perciò la conoscenza degli allievi, dei loro bisogni – sogni e delle loro famiglie, dei colleghi e del contesto scolastico non può essere data una volta per tutte e non può avvenire in solitudine. Apprendere i contesti è possibile soltanto attraverso un atto di umiltà, per vedere e ascoltare le posizioni gerarchiche "più basse", accettando di sospendere l'azione per riflettere sui pattern di collegamento tra noi, gli altri e la struttura che ci accoglie, e provando a spogliarsi delle proprie aspettative, delle proprie paure e delle poche idee alle quali ci si ancora (Telfener, *ib.*). L'uscita dalle visioni monche e monoculturali richiesta dagli approcci contestuali pare rappresentare una *conditio sine qua* non per entrare in relazione con la classe "multidifferenze" dei BES, per riconoscerla e valorizzarla come contesto di apprendimento. Lavorare nel rispetto delle differenze significa esplicitare reciprocamente i simboli della cultura organizzativa che ci portiamo dentro attraverso l'esperienza dello stare in relazione con le persone e con i contesti. Pare urgente assumere l'idea che lo studente con BES possa essere risorsa in quanto attivatore di cambiamento, poiché la visione dell'allievo come fruitore passivo di attenzioni e sforzi aggiuntivi conduce facilmente i docenti all'immobilismo o al rifiuto dell'impegno. Nella scuola dei Bisogni Educativi Speciali e dei relativi obblighi di progettazione e documentazione sempre più stringenti (vedi la compilazione dei Piani Didattici Personalizzati per tutti gli allievi con BES), fondati sulla costruzione di alleanze educative con le famiglie e gli studenti (che sono i protagonisti principali), il ruolo della comunicazione e della sinergia tra scuola e famiglia è sempre più importante. Non è possibile costruire un progetto personalizzato/individualizzato adeguato senza una collaborazione concreta ed efficace tra tutti i soggetti; lo spazio-tempo della scuola non risulta più sufficiente a coprire il bisogno formativo né risulta rappresentativo di un'offerta formativa diffusa, dinamica e multiforme che caratterizza l'odierna "società della conoscenza", della quale sono titolari diversi soggetti nei diversi contesti formali, informali, non formali (cfr. Frabboni, 2011). Il confronto e la collaborazione risultano essenziali anche alla luce dei rischi del "postmoderno", tra individualismo e frammentazione della cultura; occorre, infatti, favorire lo sviluppo del capitale sociale e culturale come risorse non solo individuali, ma anche collettive. Ri-valutare il ruolo attivo degli allievi e delle loro famiglie, e soprattutto degli allievi con BES e delle "famiglie con BES", significa ri-progettare percorsi adeguati e funzionali a tale obiettivo. Occorre vedere, esaminare e valorizzare i contributi di tutti, in ottica collaborativa, a partire dal "basso". Come per il commento "dell'infermiera", anche ogni commento, gesto, "sintomo" dell'allievo con deficit o svantaggio e della sua famiglia rappresentano elementi preziosi per una co-progettazione sostenibile ed efficace. È così possibile pensare alla scuola co-

me ad un contesto di apprendimento nel quale professionisti e utenti apprendono insieme da quel contesto. In questo senso, si realizza un terzo passaggio: dall'apprendere **il** contesto (conoscere la scuola, la classe) si passa all'apprendere **dal** contesto (riconoscimento e valorizzazione dell'apporto e dell'interscambio reciproco tra tutti i soggetti) per giungere al contesto che apprende (nelle interazioni si modifica anche il contesto, in quanto dimensione fluida e dinamica e non sostanza entitaria) e alla possibilità di futuro.

## 2. Verso una “metodologia contestuale pedagogica”

Un “approccio contestuale”, ovvero un modo di osservare, di pensare e di agire che consenta ai professionisti di apprendere dai contesti, può essere descritto sostanzialmente come un approccio ecologico, sistemico e relazionale che necessita di una formazione specifica degli operatori alla “metodologia contestuale”, ma che probabilmente oltrepassa i modelli ai quali si riferisce, assumendo caratteristiche proprie non ancora ben definibili. Tra le esperienze in questa direzione, la terapia contestuale di I. B. Nagy (cfr. Nagy e Sparkg, 1984), pur essendo stata originata in ambito clinico alcuni decenni or sono, pare particolarmente attuale e interessante sia per i suoi fondamenti epistemologici sia perché feconda di implicazioni operative (e formative) anche per i docenti e gli educatori. Nagy, psicoterapeuta familiare ed autore di riferimento della Terapia Contestuale, ha elaborato una teoria in grado di offrire una visione più comprensiva della complessità delle dinamiche relazionali “problematiche” (generalmente riferite ai traumi infantili o ai rapporti vittima-carnefice), al fine di integrare nell'intervento curativo i valori interconnessi delle motivazioni individuali, del contesto e del gruppo sociale e renderlo così maggiormente efficace. L'aspetto originale consiste nella ridefinizione delle relazioni attraverso l'introduzione della dimensione dell'etica come quarto livello fondativo e interpretativo della dinamica relazionale (gli altri tre livelli sono quello dei fatti – di competenza sociologica –; della psicologia del profondo e dei gruppi, su modello bioniano – di competenza dello psicoterapeuta –; della comunicazione, oggetto dall'approccio sistemico-relazionale). Un modello fondato su una teoria dialettica dei rapporti, che si basa al contempo sulle dimensioni individuali e sul sistema sociale, come l'approccio contestuale di Nagy, pare offrire una solida cornice di riferimento entro la quale inscrivere le dinamiche di complessità relazionale dei contesti educativi e formativi, oltre quelli terapeutici. L'autore, basandosi sull'elaborazione dei costrutti di *giustizia* e *lealtà*, definisce dei concetti-ponte che aiutano a chiarire le interconnessioni tra le aspettative del sistema sociale e la costellazione di bisogni individuali di ciascuna persona. Si tratta di un approccio teorico integrato in cui, ad esempio, il concetto di sistema non invalida l'importanza motivazionale dei modelli interiorizzati di ciascun membro, riferibili alle teorie dell'attaccamento e ad altri modelli epistemologici a base individuale, ma al contrario li affianca, evidenziandone gli effetti e le corrispondenze sul sistema motivazionale del contesto collettivo. Tale prospettiva può risultare un utile punto di partenza per affrontare quello che viene considerato il “dilemma del pluralismo educativo” nei contesti scolastici attuali: coniugare i differenti bisogni educativi – individuali, sociali, culturali, religiosi, etnici – degli allievi e delle loro famiglie, con il dovere di elaborare un progetto formativo comune, coerente con il contesto territoriale (Pavone, 2010) e, soprattutto, in grado di garantire il successo formativo di ciascuno, sulla base delle singolarità (motivazioni, capacità, limiti...). L'approccio contestuale è una riflessione sulla “giustizia o ingiustizia” vissute a seguito del destino (dimensioni personologiche individuali) delle relazioni (dimensioni socio-

culturali). Il terapeuta è un testimone dell'ordine umano che si mette in posizione di accreditare che un'ingiustizia è stata compiuta. Come già affermato, secondo Nagy, le relazioni possono essere esplorate secondo quattro dimensioni; la figura di una sedia che si appoggia su quattro gambe rende bene l'idea che ciascuna gamba rappresenta una delle dimensioni della relazione e tutte quattro sono necessarie per l'equilibrio della sedia: dimensione dei fatti, dimensione psichica, dimensione della comunicazione, dimensione etica. Quest'ultima rappresenta un aspetto fondamentale per la qualità (o la salute) dei contesti di sviluppo e apprendimento, contesti "ad alto tasso di relazionalità", ove la qualità/eticità della relazione risulta determinante per la possibilità di conseguire il successo formativo da parte di ciascun allievo, e costituisce il *proprium* dei professionisti della scuola, a differenza dei campi sanitari e psicoterapeutici delle altre dimensioni relazionali, oltre a quella comune dei "fatti". L'approccio contestuale offre infatti il vantaggio di partire dai "fatti", quindi dalla situazione di bisogno educativo reale e attuale, per esplorare anche la dimensione dell'etica nella relazioni tra gli operatori, tra operatori e soggetto, tra i membri della famiglia e tra operatori e membri della famiglia, allargando il campo di azione al contesto, oltre i fatti (quindi oltre i deficit e i bisogni). Secondo alcuni autori (cfr. Michard et Shams Ajili, 1996; Lemaire et Halleux, 2005), un approccio di questo tipo si colloca oltre la sistemica e oltre l'ermeneutica e risulta particolarmente adatto ai contesti sfrangiati e sfumati della contemporaneità. In effetti, pare poco utile nei contesti ipercomplessi e instabili, come la classe, fare ipotesi sulla comunicazione o sui giochi relazionali; nell'approccio relazionale si va anche oltre la visione costruttivista che vede la principale difficoltà nella rappresentazione della relazione. Ciò che viene preso in considerazione è la mutua responsabilità e la realtà dei fatti. Nella sua versione originaria, Nagy elaborò la dinamica del "libro dei conti" per consentire la rilettura della dinamica relazionale del "dare-avere" o della giustizia-ingiustizia, non per avere un'altra lettura dell'ingiustizia commessa e subita (ad esempio avere una disabilità) e neanche cercare compensazioni eque; la preoccupazione della memoria, la preoccupazione del riconoscimento, della testimonianza del problema e del disagio vissuto permette di dare del credito, della credibilità per confermare che l'ingiustizia fu realmente commessa e per creare fiducia tra i soggetti. Il fuoco sulle dimensioni di realtà della relazione permette a ciascun soggetto del contesto di posizionarsi, di impegnarsi nei confronti di quell'"ingiustizia". Il contesto collettivo si connota come spazio relazionale "arricchito" di corresponsabilità e di riconoscimento reciproco nel quale si ha l'opportunità di riconoscere insieme i fatti e di prendere in considerazione i danni, le conseguenze e le vie d'uscita o risorse residuali e future. L'elemento chiave diventa la fiducia come guadagno della stessa relazione e la relazione diventa affidabile grazie alla fiducia meritata da tutti i soggetti. La terapia contestuale cambia la lente con cui guardiamo la qualità della relazione; la fiducia non è una sostanza data bensì un attributo del contesto alla persona che si costruisce reciprocamente a partire da "domande vive" (Chi è più vulnerabile? Chi è stato maggiormente danneggiato dal destino? Chi si preoccupa di più?). Ciò che conta nella relazione è la preoccupazione per l'altro e il riconoscimento reciproco. La giustizia o etica relazionale si connota come esistenza di *conti relazionali* tra le persone che sono costituiti dalla disponibilità dell'uno verso l'altro. Nel contesto si guadagna qualcosa dando: il dono o l'intenzione del dono è un tempo di cura dell'altro senza preoccupazione per sé o per un ritorno. Si oltrepassa così il mito di Edipo per assumere il mito di Enea; il guadagno nel prendersi cura di chi non potrà ricambiare completamente (come accade con gli allievi) è la *lealtà* e la *legittimità come riqualificazione etica*. Le Parole-chiave dell'approccio contestuale sono: dialogo, etica e responsabilità; nessuno sfugge alle im-

plicazioni etiche del contesto (sensi di colpa esistenziali?) ma ciascuno può parteciparvi ed essere responsabile delle conseguenze e dei suoi atti. Nel dialogo, ciascun soggetto-attore spiegando le sue difficoltà crea uno spazio di dono attraverso la partecipazione e la cura con l'altro. Il dialogo come scambio multilaterale sarà portatore di un compromesso accettabile per tutti che avrà il merito di aver preso in considerazione il bisogno di ciascuno.

In conclusione, tale prospettiva pare forse offrire una via d'uscita alla sensazione di inadeguatezza e di impotenza dei docenti di fronte alla moltitudine di bisogni e richieste dei propri allievi, delle famiglie e delle Istituzioni che conducono facilmente allo "stallo", proprio attraverso la valorizzazione del "potere curativo" e trasformativo del contesto reso possibile da un nuovo modo di leggere le complessità relazionali, attraverso categorie pedagogiche essenziali, quali la fiducia, la corresponsabilità, la reciprocità, l'etica, il dono, e non soltanto attraverso categorie diagnostiche e sanitarie (disturbi, patologie, riabilitazione...). Si oltrepassa così quello che spesso costituisce un ostacolo insormontabile per i docenti, ovvero la necessità di competenze multidisciplinari specifiche per ciascun singolo problema sanitario o sociale dei vari allievi con BES, spesso irraggiungibili o comunque sempre inferiori a quelle di altri professionisti (logopedisti, neuropsichiatri, sociologi,...), il quale pare in fondo costituire un "falso problema" se riletto alla luce della necessità delle prioritarie e specifiche competenze pedagogiche per agire nel contesto scolastico.

### 3. Generare opportunità in contesti di disagio: un progetto sperimentale

Ri-valutare il ruolo attivo degli alunni con BES e delle loro famiglie appare ancor più significativo laddove il disagio deriva dall'appartenenza ad un contesto caratterizzato da una situazione di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale. Come è possibile generare opportunità in un contesto familiare generatore di svantaggio per i suoi componenti? Appare significativa la sperimentazione di P.I.P.P.I., progetto promosso dall'Università di Padova in partenariato con la Direzione Generale per l'Inclusione e i Diritti Sociali del Ministero del lavoro delle politiche sociali e le 10 città Riservatarie (Bari, Bologna, Firenze, Genova, Milano, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Torino, Venezia) del fondo della L.285/1997, avviata a marzo 2011 e conclusa a dicembre 2012.

Pippi Calzelunghè è una figura metaforica delle potenzialità inesauribili dei bambini e della loro capacità di resilienza, ci aiuta a vedere che la realtà può essere rappresentata da angolature plurali e che tale diversa rappresentazione, unitamente ad altri fattori, può introdurre elementi di modificazione della realtà. Pippi è anche l'acronimo di Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione, iniziativa che crea un orizzonte di significato centrato sulle possibilità di cambiamento della persona umana, sull'importanza delle reti sociali, dei legami affettivi, delle possibilità di apprendimento e recupero anche nelle situazioni di rischio e di estrema vulnerabilità. La sfida e l'originalità del progetto è quella del sostegno alla famiglia d'origine, intendendo sia i bambini che i genitori: i ricercatori dell'Università di Padova, promotori della sperimentazione, condividendo l'assunto scientifico che alcune famiglie, se sostenute in un processo di empowerment in maniera intensiva, rigorosa e per tempi definiti da operatori che lavorano integrando le loro professionalità e le diverse dimensioni del loro intervento, possono far emergere le loro risorse ed individuare modalità più funzionali alla crescita positiva dei loro figli, all'essere genitori, allo stare insieme, ed alla gestione del quotidiano. Questo programma trae le origini

dalle molteplici esperienze che sono in atto sia in Europa che nel Nord America, con particolare riferimento ad alcune sperimentazioni realizzate da oramai più di una decina d'anni in Québec, quali il Programma PAPFC (Lacharité, 2005), l'iniziativa del Governo del Québec denominata AIDES (Chamberland, 2010) che ha lo scopo di favorire e sostenere i percorsi di collaborazione tra l'insieme dei servizi e delle reti sociali che operano a favore dei bambini esposti a molteplici fattori di rischio, basata sull'esperienza del Governo Inglese dell'implementazione di Looking After Children (LAC, Gray, 2002).

Dal punto di vista del metodo, tale implementazione assume la fisionomia di una ricerca-intervento partecipata, nella quale fondamentale è la partecipazione congiunta di professionisti dei servizi e di ricercatori, che si sperimentano in una relazione di partenariato ossia di fattiva collaborazione basata sulla riflessività e la condivisione dei rispettivi saperi in vista della costruzione partecipata di un nuovo "sapere dell'azione" (Mortari, 2009). Dei 6 punti su cui si basa il programma si intende porre l'accento sugli aspetti relativi al pieno coinvolgimento dei bambini e delle famiglie, comprese all'interno delle loro reti sociali, poichè sono i veri attori del programma che opera in una logica di multidimensionalità e co-costruzione delle risposte con le stesse famiglie lungo tutto il processo (il progetto si basa su una visione bio-ecologica dello sviluppo umano – Bronfenbrenner, 2005). Significativa è inoltre la sperimentazione di forme innovative di partenariato tra mondo del sociale e mondo della scuola.

## Riferimenti

- Bateson, G. (1979). *Mente e natura*. Trad. it. 1984. Milano: Adelphi.
- Boszormenyi-Nagy, I., Spark, M. (1984). *Invisibles Loyalties*. New York: Brunner/Mazel.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Rendere umani gli esseri umani*, tr.it. 2010. Trento: Erickson.
- Chamberland, C., Lacharité, C. Clément, M.E., Dufour, S., Lemay, L. (2010). *Recherche évaluative de l'initiative AIDES: rapport préliminaire d'évaluation 2*. Montréal, CA: Université de Montréal.
- Fabbioni, F. (2011). *Dialogo su una scuola possibile*. Firenze: Giunti.
- Fornasa, W., Medeghini, R. (2006). *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*. Milano: Franco Angeli.
- Garcia Badaracco Jorge, E. (2000). *Psicoanalisi multifamiliare. gli altri in noi e la scoperta di noi stessi*. Milano: Adelphi.
- Gray, J. (2002). National Policy on the Assessment of Children in Need and Their Families, in Ward H., Rose W. (a cura di) *Approaches to Needs Assessment in Children's Services*. London: Jessica Kingsley (pp.169-193).
- Lacharité, C., Fafard, G., Bourassa, L. (2005). *Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire: nouvelle génération, Groupe de recherche et d'intervention en négligence*. Université du Québec, CA: Québec à Trois-Rivières.
- Lemaire, J.-M., Halleux, L. (2005). Service public et "Clinique de Concertation": espaces habitables pour une psychothérapie inauthentique. In Brausch, G. et Delruelle, E. *L'inventivité démocratique aujourd'hui*. Paris: Editions du Cerisier.
- Michard, P. et Shams Ajili, G. (1996). *L'Approche Contextuelle*. Paris: Editions Morisset.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione*. Milano. Mondadori.
- Telfener, U. (2011). *Apprendere i contesti. Strategie per inserirsi in nuovi ambiti di lavoro*. Milano: Cortina.

