

# SCUOLA, LAVORO E ALTRO. UNA PROPOSTA

ANDREA CANEVARO

PROFESSORE EMERITO DI PEDAGOGIA, UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

La scuola deve occuparsi dei percorsi verso il lavoro per tutti gli alunni e anche per gli alunni disabili? E come? Con percorsi separati per i soggetti speciali? o con percorsi individualizzati per tutti? Vorremmo cercare risposte per tutti, forse partendo dalle esigenze di chi ha condizioni particolari. Ma questi evidenziano le esigenze di tutti, in una prospettiva inclusiva.

L'alternanza scuola-lavoro potrebbe essere una ottima occasione per ripensare la scuola superiore, rinforzando una prospettiva inclusiva che sembra un po' ingessata. Partiamo da un problema.

L'esperienza di questi anni ci ha mostrato l'esistenza di un problema non da poco, che si riassume nelle parole *obiettivi personalizzati*, ovvero lo svolgimento scolastico che porta al riconoscimento delle mansioni raggiunte, ma non del titolo con riconoscimento legale che permetta, ad esempio, l'iscrizione a un corso universitario. Sembra un problema che riguarda una sola fascia scolastica, la secondaria superiore. Riteniamo che invece questo problema interroghi l'intero percorso scolastico. La scuola deve occuparsi dei percorsi verso il lavoro per tutti gli alunni e anche per gli alunni disabili? E come? Con percorsi separati per i soggetti speciali? o con percorsi individualizzati per tutti?

Le risposte a questo genere di domande non vorremmo diventassero considerazioni rivolte ad una categoria – le persone con disabilità -. Vorremmo cercare risposte per tutti, forse partendo dalle esigenze di chi ha condizioni particolari. Ma questi evidenziano le esigenze di tutti, in una prospettiva inclusiva.

Il lavoro è un punto di collegamento con la società. E ne rappresenta l'appartenenza strutturante: il collegamento fondamentale tra destini individuali e i destini collettivi, la reciprocità e la complementarietà tipica di una età adulta. Per tutti coloro che diventano adulti. Sovente, negli ambienti dell'educazione e della formazione,

si considera il mondo del lavoro unicamente come mondo del profitto. Ma in quel mondo nascono competenze, innovazioni, prodotti utili a tanti.

Quando poi si parla del lavoro e dei disabili occorre anche superare le nostre non positive rappresentazioni del disabile rispetto al lavoro (lavoro come atto caritativo), e quelle della famiglia (che vive il dilemma: pensione o lavoro?).

La sentenza 226/2001 della Corte Costituzionale, afferma che la concreta attuazione dell'adempimento dell'obbligo d'istruzione comporta la necessità che l'istruzione delle persone disabili si compia attraverso la frequenza nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado; la frequenza scolastica costituirebbe lo strumento fondamentale per il raggiungimento dell'obiettivo consistente nello sviluppo delle potenzialità della persona handicappata all'apprendimento, alla comunicazione, alla relazione, alla socializzazione.

Un parere del Consiglio di Stato, del 10 aprile 1991 n. 348, dice che "va comunque apprezzata l'elasticità della disciplina tracciata dal Ministero: essa permette che l'allievo inizialmente non valutato con criteri ordinari possa rientrare nel curricolo, alla pari con il resto della classe, qualora i risultati raggiunti lo consentano, senza essere pregiudicato dalla mancanza di voti nel periodo anteriore o nei precedenti anni di corso".

Questa norma permette che l'allievo inizialmente non valutato con i criteri ordinari possa rientrare nel curriculum standard,

alla pari con il resto della classe, qualora i risultati raggiunti lo consentano, senza essere pregiudicato dalla mancanza di voti nel periodo anteriore dell'anno o nei precedenti anni di corso.

Che cosa vuole dire? Un ragazzo sordo che non ha svolto il programma di musica, che è stato sostituito da storia della musica, deve diventare "utente" per recuperare il programma non svolto e rientrare così nello standard? Come la mettiamo con la legge 104/92 che afferma che uno studente disabile deve essere valutato secondo il PEI e non secondo i programmi ministeriali?

Ma sono state introdotte le possibili scelte fra obiettivi personalizzati e quelli minimi. Non ci è dato sapere se la distinzione fra obiettivi personalizzati e minimi sia stata architettata con il trucco semantico che le due parole - personalizzati e minimi - insinua. Se ci venisse rivolta la domanda "vuoi un oggetto personalizzato o uno minimo?" è probabile che, quasi commossi preferiremmo il primo, ritenendo così di ricevere un dono pensato proprio per noi, mentre l'altro, quello chiamato minimo, ci lascerrebbe un po' indifferenti. La semantica delle due parole sembra chiara: una è calda, quasi affettuosa; l'altra è freddina e poco chiara.

#### **SCELTE DELLA SCUOLA. IL TITOLO, FETICCIO OSSESSIVO**

Per vari motivi la scuola sembra aver scelto di:

- non fare addestramento, ma formazione, mantenendo e anche accentuando una distinzione che la pone al piano nobile rispetto al seminterrato - il "basso napoletano" caro al teatro di Eduardo in cui sembra voler collocare il lavoro;
- realizzare per l'alunno disabile un percorso verso il lavoro separato dal resto della classe; non proprio un allontanamento ma quasi;
- partire, nella lettura di un lavoro, dalla analisi dei processi e non dalla analisi delle prestazioni. In questo modo, può anche accadere che buone prestazioni rimangano inerti, perché non previste

dalla didattica scolastica. Ma può accadere che l'analisi dei processi abbia utili ricadute per la didattica scolastica.

Ma tutto questo non risulta chiaro né ai protagonisti che diventano adulti, né ai loro familiari. Si accorgono, molto spesso, della realtà giuridica della scelta, ridotta al riconoscimento delle mansioni raggiunte, ma non del titolo con riconoscimento legale che permetta, ad esempio, l'iscrizione a un corso universitario. In questo modo, paradossalmente, il titolo diventa sempre più un feticcio.

Un feticcio è un oggetto che, in una visione magica, sembra permettere ciò che senza di lui sarebbe impossibile. Un certo allenatore di una squadra di calcio, avendo portato alla vittoria la sua squadra indossando un cappotto pesante, lo portò anche quando venne la stagione calda, avendolo trasformato in feticcio e avendo creato nella sua testa una percezione magica, ovviamente smentita dai fatti.

Che un titolo di studio possa diventare un feticcio, e anche un'ossessione, costituisce un problema anche per gli insegnanti. Crea in loro un pensiero magico. A volte in netto contrasto con la disciplina che insegnano. Ma molti ritengono che il titolo, così come viene confezionato e proposto, sia la chiave che aprirà tutte le porte. È una convinzione alimentata da letture frettolose di dati. Questo può accadere quando una ricerca basata sulle statistiche viene riassunta dicendo che ottengono migliori condizioni di lavoro i laureati rispetto ai non laureati. Se questo riassunto viene trasformato in regola conclusiva, estesa a tutti e applicabile a ciascuno, si forma un sillogismo ingannevole, come quello che porta a dire che, se un noto personaggio di successo fa uso del profumo Pinco Pallino, la conclusione non può che essere che il profumo Pinco Pallino dà il successo. Come il profumo Pinco Pallino cancella i cattivi odori, il titolo-feticcio cancellerebbe le imperfezioni personali. E non è casuale che ci serviamo di un messaggio pubblicitario.

Questo sillogismo crea una credenza diffusa e le università sono piene di individui che, essendo interpellati con il loro titolo, si

ritengono per questo, e sono ritenuti, in possesso del sapere. E, come è l'ovvia conseguenza di tale convinzione, alimentano l'aspirazione alla conquista di un titolo che, per sé solo, darebbe il possesso del sapere.

Trasportiamo questa logica nel terreno dell'integrazione. Possiamo schematizzare tre esiti:

- la magia del titolo. È comprensibile, ma non per questo condivisibile. È comprensibile che una persona con una disabilità non desideri essere indicata per la sua disabilità e preferisca essere chiamata "avvocato". Ma il titolo di avvocato non cancella la disabilità. E invece ci si può illudere che il titolo la elimini. Se siamo genitori, e a suo tempo abbiamo accettato, senza troppo capirne le conseguenze, gli obiettivi personalizzati, ora chiediamo che vengano trasformati in obiettivi minimi. Ma questa trasformazione può comportare brutte sorprese, perché le valutazioni, benevole con gli obiettivi personalizzati, subiscono un brusco cambiamento. Una buona valutazione può diventare cattiva. E non possiamo sentirci ingannati da persone che ci appaiono cattive.
- il fenomeno. Ovvero: l'eccezionale. Che permette di dire: nonostante la diagnosi, sono arrivato ad essere ... un fenomeno che merita una buona copertura mediatica, un articolo sul giornale, una trasmissione televisiva.
- il titolo come punto di passaggio significativo in un percorso in fieri. Questa è la posizione meno in sintonia con le visioni magiche e mediatiche.

Sosteniamo il terzo esito. Ripetiamo, però, che comprendiamo il desiderio di normalità che accompagna la ricerca del titolo. Può essere una smentita di un destino. Nelle fiabe, la strega cattiva ha creato il danno. La buona fata, attraverso una magia, rompe l'incantesimo e realizza una metamorfosi. È il lieto fine. E chi non ama il lieto fine? Solo che in questo caso il lieto fine è finto.

## PROPOSTA

---

Il tutto è un problema intricato, che va affrontato. E questi anni hanno permesso di riflettere e avere qualche idea in proposito. Ma prima di esporre la parte propositiva di queste riflessioni, vorremmo suggerire di mettere da parte gli atteggiamenti da tifoseria nei riguardi della prospettiva inclusiva. Questi atteggiamenti sono sovente legati ad un'idea della prospettiva inclusiva già definita, tale da permettere a chi è per l'integrazione di indignarsi e denunciare chi sembra contro. I buoni e i cattivi. Sembra che l'unica domanda possibile sia: da che parte stai? Proviamo a cambiarla con: cosa possiamo proporre insieme?

La proposta più semplice, ma forse fondamentale: rimodulare il curricolo personalizzato evitando che sia il ricalco alleggerito del curricolo degli altri; ma sia un curricolo che ha come motore le esperienze di stage. Questo è possibile mantenendo e forse potenziando il dialogo fra la Scuola e la Formazione Professionale, e formulando un'ipotesi di apprendistato formativo scolastico, riconoscibile e valorizzabile.

Al termine (al 3° anno o al 5° anno) la scuola rilascia un certificato di Credito Formativo. Ci accontentiamo? Solo parzialmente. Molto parzialmente.

Si realizzano certo più chiaramente i percorsi integrati in alternanza scuola, formazione e territorio; e possono realizzarsi:

- Nei primi due anni (2° e 3° anno) con valenza orientativa;
- Nel 4° e 5° anno con valenza formativa e di transizione verso il lavoro, sperimentando alcune competenze tecnico professionali utili alla concretizzazione delle scelte relative al percorso di vita dell'allievo.
- Accrescendo le capacità di utilizzare e adattare i modelli di comportamento e di relazione relativamente ai diversi contesti;
- Sviluppando le capacità di assumere un ruolo autonomo e rafforzare l'autostima;
- Sviluppando competenze tecnico – pro-

fessionali utili all'inserimento nel mondo del lavoro.

La novità può essere il fatto che i percorsi integrati in alternanza scuola, formazione e territorio si realizzano per tutti. L'estensione può permettere di trasformare il senso degli obiettivi personalizzati.

Per questo, sarebbe importante esercitarsi tutti ad avere uno sguardo bifocale. Che permetta di tener d'occhio il terreno dove mettiamo i piedi, e l'orizzonte verso cui ci muoviamo. Non è qualcosa che ci stiamo inventando in questo momento.

Il *tatônnement*, caro a Freinet, è un termine intraducibile, e che quindi non traduciamo. Consideriamo invece il suo significato cercando di "smontarne" il complesso di elementi che lo compongono. Proviamo a metterli in fila:

- mettere le mani in pasta. Ciò significa, e comporta, l'accettazione del *presente limitato*. Con l'esercizio, accade che la mano proceda e la mente preceda. Questo significa che la mente si allena nell'esplorazione *ipotetica* (cfr. M. A. Reda, 1986. A. Semerari, 1992). Significa anche che un insuccesso, come un successo, non va considerato come totale, definito per sempre: è relativo al *presente limitato*. Che può rivelarsi più rispettoso del mondo nel suo insieme confronto ai risultati di chi vuol pensare a progetti totali e universali, con successi, e insuccessi, totali e universali. Nelson Mandela diceva che se vinco sono felice, e se perdo imparo qualcosa. Riusciamo a trasmettere questo a chi sta crescendo?
- Procedere a poco a poco. I tempi ed i ritmi, come le procedure, sono dettati e concordate dal procedere. Il *presente limitato* si sposta; trasforma, ci trasforma, si trasforma. Dovremmo capire che non esiste lo strumento universalmente valido, tale da permettere di vincere la sfida che pone un problema nuovo. Un problema nuovo esige uno strumento appropriato. Gaston Bachelard ha considerato il lavoro dello scienziato come un procedere nel buio con in mano una candela. Ciò significa vedere ben poco di ciò che è attorno. "Un metodo scientifico è un metodo che cerca il rischio.

Sicuro di ciò che ha acquisito, si avventura in un'acquisizione. Il dubbio è davanti al metodo e non dietro, come in Cartesio" (G. Bachelard, 1975, p. LV).

- Ricordarsi il percorso fatto e il progetto che ci ha mosso. La mano – che chi legge avrà capito che rappresenta i cinque sensi – lascia nella mente delle tracce, che sono, dunque, rintracciabili. Questo ci permette di realizzare confronti di esperienze anche lontane nel tempo, e di dedurne indicazioni che in qualche modo sfuggono alla prigione e al determinismo della singola esperienza. La memoria può essere tanto *ars* che *vis*. L'*ars* è mnemotecnica: dai luoghi e dalle immagini viene elaborata una sorta di scrittura mentale. La *vis* è legata al paradigma temporale, ed è piuttosto un esercizio dell'intelletto (cfr. A. Assmann, 2002). Questo significa compiere una sorta di benchmarking (cfr. M. Spendolini, 1996; 1992) mentale. Ovvero un confronto fra la prassi in atto e le precedenti esperienze, per individuare punti forti e punti deboli, somiglianze e differenze. Questo favorisce l'approccio narrativo alla mente: "L'azione dell'individuo nel mondo è guidata dai processi di anticipazione degli eventi, da simulazioni mentali di stati possibili del futuro, da rappresentazioni sufficientemente realistiche dell'ambiente, degli altri e del proprio corpo, nonché da motivazioni, intenzioni e credenze" (G. Dimaggio, in A. Temerari, 1999, p. 187).
- Adattare il progetto al procedere, mantenendo l'identità del progetto stesso. L'artigiano falegname che costruisce un mobile, ha l'abilità di tener conto del tipo di legno che utilizza, delle sue caratteristiche più intime, per adattare legno e progetto in modo che si incontrino senza che nessuno dei due venga negato. Ed è analoga l'attività di un buon Educatore: tiene conto delle caratteristiche di ogni soggetto per farlo incontrare con un progetto. Incontrare qualcuno senza proporre un progetto vuol dire lasciare vuoto l'incontro. Ma un progetto, per vivere, deve attraversare dei conflitti. Evitare i conflitti o affrontarli con l'aggressività di

chi crede che risolverli sia un'impresa militare, può voler dire rovinare un progetto. Il dialogo fra progetto e realtà è, a volte, un conflitto positivo e quasi indispensabile. "Il concetto di organizzazione inclusiva si ispira a un sistema di differenze che non tende all'omologazione e a un adattamento diretto dall'esterno; a differenza della classica idea di organizzazione come insieme omogeneo al quale le singolarità si devono uniformare, quella inclusiva si presenta come un ambiente di relazioni e di co-costruzioni. La cultura organizzativa che ne deriva è perciò sempre dinamica [...]" (R. Medeghini, 2006, p. 31).

- Concentrarsi sul presente. Quello che è stato fatto in passato può essere utile per quello che si sta facendo, ma non può essere ripetuto identicamente. E neppure può pregiudicare il presente. Ogni azione è a suo modo originale, ed è fattibile perché abbiamo potuto fare altre azioni, analoghe e mai uguali.

Il *tatōnnement* è un ragionare per frammenti, che dovrebbe essere il modo più sensato della condizione umana, di chi vive un frammento di tempo rispetto al tempo del mondo. Ma il tempo del mondo non è indifferente al singolo vivente, che si spinge, con la mente, oltre il suo tempo, nel passato come nel futuro. Nei confronti delle persone con disabilità, il ragionare per frammenti significa non cadere nell'errore di credere che, avendo incontrato un soggetto cieco, si può tranquillamente ritenerne che il prossimo soggetto cieco sia identico. Potrà avere problemi analoghi. Ma ciascuno è un frammento di realtà, ed esige che si ragioni in relazione a quel frammento. Le categorizzazioni e le generalizzazioni sono un modo per non conoscere la realtà che si presenta per frammenti. La verità di un orizzonte non può cancellare e neppure assorbire l'originalità di un soggetto. E anche lo studioso osservatore è un soggetto: frammento di realtà che non può proclamare verità assolute.

Possiamo, certo, assumere il compito di cercare di collocare un frammento rispet-

to ad un orizzonte più vasto. E quindi tener ben presente il frammento di terreno in cui siamo e alzare lo sguardo per scrutare l'orizzonte. Questo è quanto si può trovare in C. Taylor e S. White (2005).

Il termine *tatōnnement* è stato utilizzato dall'economista Léon Walras (1834-1910), padre della formulazione completa della teoria dell'equilibrio economico generale. Walras utilizza il termine *tatōnnement*, traducibile con "andare a tentoni", per indicare il processo di contrattazione che può assicurare il perfetto equilibrio tra domanda e offerta. Ma il *tatōnnement* è stato criticato, sostenendo che in una contrattazione uno dei soggetti ha maggiori informazioni e può dirigere la transazione in termini non certo equilibrati. Freinet, introducendo il *tatōnnement*, delinea un processo che vede l'insegnante in posizione di guida, con l'autorevolezza adeguata. Nello stesso tempo, l'insegnante non può prevedere la maniera in cui chi apprende procede, e quindi per questo procede con un vero e proprio *tatōnnement*, senza sconti e senza trucchi.

#### IL TITOLO PERSONALIZZATO

Da quanto tempo sentiamo parlare della possibilità che sia abolita la funzione legale del titolo? È forse arrivata l'occasione per realizzare questa possibilità. E le buone ragioni di questa scelta saranno comprensibili, ci auguriamo, da ciò che segue.

Il titolo con impostazione standard, e con valore legale, avrebbe un senso pieno in un'organizzazione sociale ed economica composta da percorsi lineari. Ovvero composta da un segmento scuola, a cui seguiva un segmento lavoro – stabile, con contratto collettivo – e da un segmento pensione. La situazione non è attualmente così, e difficilmente potrà tornare ai percorsi lineari. Trionfano i contratti atipici. Il singolo individuo deve imparare a organizzarsi un percorso che chiamiamo spezzato, che non sia casuale, improvvisato, occasionale.

Proponiamo il titolo personalizzato, e quindi proponiamo l'intreccio, personalizzato,

di percorso scolastico e progetto di vita, in fieri, e quindi capace di esplorare un'ipotesi, verificarne la possibilità di sviluppo compatibile, e comunque ricavarne competenze spendibili nel proprio progetto di vita.

È il superamento della ricerca di obiettivi specifici per perseguire **orizzonti possibili** d'inclusione (Cfr. K. Robinson, 2012). Comporta alcuni elementi che vengono così indicati:

- Trovare il proprio *Elemento*, cioè il tema che corrisponde alla propria passione.
- Sviluppare le competenze utili per rispondere alla propria passione.
- Organizzare i modi per offrire agli altri le proprie competenze senza infastidire tutti.

Questa proposta, è bene ripeterlo, non riguarda le persone con disabilità. Riguarda tutti. È complessa? Certamente. Ma viviamo in una realtà complessa. Tutti. Vale la pena rendersene conto e non esserne sopraffatti.

Il titolo personalizzato rimodula le discipline, facendo in modo che alcune siano considerate diversamente da altre. Se il progetto di vita di un giovane contempla il calcolo matematico piuttosto che la filosofia, il percorso formativo dovrebbe tenerne conto. Ma stiamo facendo un errore: stiamo utilizzando le immagini stereotipate delle discipline scolastiche, immaginando lo stereotipo della matematica, quello della filosofia, eccetera. Vorremmo invitare a uscire dagli stereotipi facendo il seguente esercizio: immaginare l'insegnamento della propria disciplina perché sia accolto nell'ipotesi di futuro di chi è in questo momento a scuola, ma dovrebbe abitare l'ipotesi di un proprio progetto di futuro. È chiaro che uscire dallo stereotipo non è facile. Comporta il voltar pagina rispetto alle lezioni frontali rivolte a loro volta allo stereotipo dello studente. Sappiamo che proprio a partire da questi assunti, vi sono state decisioni che consideravano il numero degli studenti per classe come una possibilità di realizzare risparmi, perché una lezione per 20 o per 25 è sempre la stessa lezione. Ma che risparmio è, se le conseguenze sono incertezze di collo-

cazione sociale, e quindi costi in ammortizzatori o in servizi di sicurezza? È piuttosto una cattiva amministrazione delle risorse.

Il titolo personalizzato si realizza educandoci ad una buona amministrazione delle proprie risorse. Che possono crescere costruendo profili professionali arricchiti da competenze che il singolo si è procurato attraverso anche brevi esperienze. Le brevi esperienze possono essersi presentate come lavori precari. Ma possono fornire competenze da mettere in un deposito personale a cui poter attingere. Se un giovane fa una breve esperienza di lavoro in un ristorante, le competenze che mette in deposito, possono contribuire a implementare un profilo professionale molto diverso, come, per fare un esempio a caso, il lavoro in banca. Questo significa fare un'esperienza oggi – anche un'esperienza di studio – cercando di capire cosa, di quell'esperienza, possiamo portare nel domani.

#### CAPITANI CORAGGIOSI

Queste riflessioni hanno bisogno di dirigenti scolastici coraggiosi, capaci di affrontare i problemi, di scavalcare gli inevitabili e prevedibili ostacoli di tutti i tipi, dalle convinzioni identitarie di docenti, ai problemi delle segreterie, alle questioni assicurative, di sicurezza, di trasparenza delle procedure. Chi scrive queste note, finché potrà, sarà disponibile alla collaborazione con i capitani coraggiosi, magari via internet – andrea.canevaro@unibo.it -. E a completare la proposta sperimentandola.

Bisognerà pensare, o ripensare, la scuola come il luogo che permette di riorganizzare il proprio progetto di vita. Perché non è detto che la prima ipotesi sia quella buona. Potrebbe essere quella che permette di chiarirne un'altra, che magari esige un ritorno a scuola per studiare quella materia che ora, nella nuova prospettiva, ha un senso che nell'ipotesi precedentemente esplorata sembrava non avere senso. Ma può accadere anche che la prima ipotesi sia buona. E riveli il senso che una materia, o disciplina, non sembrava avere. La scuola, insomma, si trasforma, e uscirne e rientrare.

traci può diventare il modo di farla ritrovare importante e utile. Forse questo è il valore aggiunto di questi appunti di proposta:

fare riprendere quota alla scuola, rendendola più utile e quindi più stimabile.



### Note bibliografiche

- A. ASSMANN (2002; 1999), *Ricordare. Forme e mutamenti della memoria culturale*, Bologna, Il Mulino.
- G. BACHELARD (1975), introduzione di F. LO PIPARO, *Epistemologia*, Bari, Laterza.
- G. DIMAGGIO, in A. SEMERARI (1999), a cura di, *Psicoterapia cognitiva del paziente grave. Metacognizione e relazione terapeutica*, Milano, R. Cortina.
- D. FRASER, L. LABBÉ (1993), *L'approche positive de la personne... Une conception globale de l'intervention*, Laval (Québec)-Ottawa, Éditions Agence d'Arc-IQDM.
- P. FREIRE ( 2002; 1971), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA.
- D. IANES (2006), *La speciale normalità. Strategie di intervento e inclusione per la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- R. MEDEGHINI (2006), *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, Gussago (BS), Vannini.
- P. NÈGRE (1999), *La quête du sens en éducation spécialisée. De l'observation à l'accompagnement*, Paris- Montréal, L'Harmattan.
- M. A. REDA (1986), *Sistemi cognitivi complessi e psicoterapia*, Roma, NIS.
- A. SEMERARI (1992), *I processi cognitivi nella relazione terapeutica*, Roma, NIS.
- M. SPENDOLINI (1996; 1992), *Fare benchmarking. I metodi e le tecniche pratiche*, Milano, Il Sole 24 ore libri.
- N. ROUSSEAU, S. BÉLANGER (2006), sous la direction de, *La Pédagogie de l'inclusion scolaire*, Sainte- Foy (Québec-Canada), Presses de l'Université du Québec.
- C. TAYLOR, S. WHITE (2005; 2000), *Ragionare i casi. La pratica della riflessività nei servizi sociali e sanitari*, Trento, Erickson.
- T. TODOROV (2001; 2000), *Memoria del male, tentazione del bene. Inchiesta su un secolo tragico*, Milano, Garzanti.
- C. ZUCCHERMAGLIO (1996 e ristampe), *Vygotsky in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Roma, Carocci.
- K. ROBINSON con L. ARONICA (2012; 2009), *The Element. Trova il tuo Elemento. Cambia la vita*, Milano, Mondadori.