

Lo scambio pedagogico come preludio alla cura dell'incontro e della conoscenza

“Il solo coraggio che ci è richiesto è di far fronte all'estraneo, al meraviglioso, a ciò che di inesplicabile possiamo incontrare”
Rilke, 1894

Considerazioni preliminari sul valore dello scambio

Nella cultura pedagogica europea che ciascun paese ha promosso in questi ultimi cinquant'anni, assieme al valore accordato alla conoscenza e alla comprensione dell'infanzia e del suo crescere in contesti di cura educativa e degli apprendimenti dedicati, si è fatto strada contemporaneamente il rischio di una frammentazione dell'approccio con cui ciascun paese, nella sua dimensione singolare, guarda al bambino, e ancor più alle politiche dedicate allo sviluppo e consolidamento dei servizi educativi e scuole dell'infanzia.

Ciò ha prodotto o produce in alcuni casi una visione parziale del fenomeno ben più vasto entro il quale l'educazione si genera e sviluppa, con il rischio di riconoscere solo in alcune realtà notoriamente accreditate, il punto di riferimento da assumere o peggio ancora replicare.

Alcune di queste realtà si sono così culturalmente radicate che difficilmente potremmo criticarle o obiettarle. Non è un caso che si siano trasformate in *miti*. Lo sono diventate per merito, per capacità e abilità divulgativa, per aver offerto alla cultura dell'infanzia un contributo inequivocabile, tale da divenire paradigmatico per tutti coloro che di quell'approccio ne hanno fatto motivo di approfondimento e di elaborazione. Tali approcci tuttavia, nel momento in cui vengono assunti come modelli, cessano di mantenere una valenza autoriflessiva per assumere, soprattutto all'interno dei contesti in cui si esprimono, connotazioni rischiosamente autoreferenziali.

Eppure gli stessi filosofi che hanno nutrito la cultura europea di cui siamo parte, ci dicono che occorre diffidare dei miti, esortandoci a metterli in discussione, a criticarli poiché chi rinuncia alla crisi delle idee si espone al rischio del disorientamento, mentre il pensiero più avventuroso e libero di incontrare idee nuove, è quello che consente di allargare gli orizzonti, e ciò produce più apertura mentale e una maggiore attitudine a comprendere, valutare, vivere.

Nei programmi locali sia a livello regionale, distrettuale o municipale in diversi paesi europei si è fatta strada la consapevolezza che *"i contesti, le istituzioni e le associazioni presenti sul territorio devono essere intesi come risorsa nel raccordo con i servizi educativi e scolastici nella progettazione di percorsi integrati; in particolare lo scambio deve facilitare le conoscenze tra operatori e servizi che a diverso titolo si occupano di educazione prefigurando la possibilità che i servizi stessi in rete, accogliendo i bambini e le famiglie possano favorire percorsi di democrazia partecipata e luoghi di coesione sociale"*

Da questi indirizzi è maturata la consapevolezza sempre più diffusa che è vitale per servizi educativi e scolastici andare ad immaginare e proporre nuove esperienze intorno alla costruzione e valorizzazione di un sistema educativo e scolastico, e questo dinamismo è molto sostenuto anche da filosofi come Mauro Ceruti il quale sostiene che *"un terreno emblematico in tale direzione è la costruzione di un nuovo stato sociale e di*

una "società della cura". Tale costruzione si ispira al principio universalistico, sia per quanto riguarda i destinatari, sia per quanto riguarda gli obiettivi, che riconosce come beni pubblici non solo quelli prodotti dallo stato, ma anche quelli prodotti dagli attori sociali per la collettività"

Sul piano epistemologico peraltro la cura educativa, indispensabile per la sedimentazione dei saperi, nell'accezione che ne dà Luigina Mortari, ossia della cura dell'anima che si esprime nella capacità di avvertire il tessuto emotivo dell'altro, per la sua pregnanza etica, comporta sempre il riferimento esplicito al pensiero della complessità ben espresso in differenti scritti di Morin: il prendersi cura esce dall'esperienza privata e si propone come un aspetto etico, significativo inerente l'etica pubblica.

Queste considerazioni hanno orientato i decisori politici e gli amministratori locali di alcune regioni, come la nostra, e paesi europei a sostenere nei programmi annuali e triennali percorsi formativi rivolti al personale educativo dei servizi educativi e scolastici, orientati ad offrire loro occasioni di scambio tra professionalità diverse, messe in valore da buone esperienze, da contaminazioni di saperi fra operatori di diverse appartenenze: insomma un dialogo interdisciplinare assunto come condizione irrinunciabile per lo sviluppo di una comunità educante partecipata.

Nelle pratiche educative e scolastiche si fa sempre più strada l'idea della contaminazione dei saperi e delle conoscenze visto che nel praticare lo scambio con altre realtà, ci si è resi sempre più conto che non si può dare per scontato che l'incontro tra diversi sia di per se formativo e generativo; è stato ed è importante dichiarare che lo spirito del confronto non può essere quello del *"io ti do solo se tu mi dai"*, così come la ricerca di un senso nel parlare delle proprie esperienze, non può essere ridotto solo ad una sterile trasmissione di informazioni.

Nella proposta della nostra regione relativa alla attivazione per es degli scambi pedagogici interculturali dapprima in una prospettiva locale e poi anche europea, coloro i quali si sono impegnati in un lavoro di reciproca costruzione del *"riconoscimento di dell'altro come parte di sé"* e della *"esperienza dell'altro come parte della propria"*, lo hanno fatto nella convinzione che solo nella costruzione di dialoghi sulle proprie, diverse e specifiche identità, si possano svelare aspetti "trasformativi", ossia capaci di attivare dialettiche processuali in grado di generare nuove interazioni e relazioni: un'operazione che Bruner definisce "espansione" ovvero messa in rete.

L'imparare con altri consente di promuovere un pensiero ecologico, eco-sistemico, capace di connettere le parti degli interlocutori in gioco, i punti di vista, rispettando le loro originalità e i diversi apporti: ovviamente non è un processo facilmente accessibile, richiede disponibilità e competenze: significa abitare la dimensione dei confini, lavorare tra il noto e l'incerto, tra i valori teorici che orientano e l'indefinito di pratiche quotidiane che si desidera generare.

Vorrei soffermarmi sull'importanza dello scambio come "viaggio" non solo metaforico, ma reale, verso l'altro. Sappiamo che ogni relazione porta con sé il valore e la possibilità dell'incontro che però, essendo carico di imprevedibilità, genera attrazione da un alto, ma anche diffidenza e paura dall'alto.

Spesso nell'intersoggettività si sperimenta anche il potere ossia la paura di essere sopraffatto dal pensiero dell'altro, di essere omologati al pensiero dell'altro. Nasce così la

difesa che perde di senso se la persona che entra in relazione si considera identità separata ed integrata, mentre al contrario se la fascinazione verso l'altro non ha radicamento nella propria identità, il rischio di essere pervasi dall'altro è forte. Dunque lo scambio aiuta costruire ed affermare la propria identità, non a neutralizzarla.

Allora possiamo affermare che affinché lo scambio sia benefico occorre che si operi una distinzione tra le singole unicità e ci sia una parità non necessariamente sugli stessi livelli, ma un'asimmetria di presenza ... portare l'altro con sé, accompagnarlo nella sua evoluzione essere complice della sua crescita, rendere lo scambio una occasione di reciproca crescita.

Solo così lo scambio è generatore di cambiamento e questa è una ulteriore consapevolezza che occorre acquisire perché ogni relazione è generatrice di cambiamento che avviene quando e se, come dice Mortari, tutto ciò che si vive diventa oggetto del pensare.

Lo scambio in questa direzione, ossia verso l'altro e verso l'esperienza dell'altro, ha senso se sollecita un atteggiamento problematico, aperto ipotetico, probabilistico, che è consapevole dei limiti che la conoscenza possiede in sé, che sappia partire dalla conoscenza e ritornare ad essa apprendendo da essa.

Mortari aggiunge che apprendere dall'esperienza significa divenire professionisti riflessivi, ricercatori, persone che non delegano più ad ipotetici e spesso irraggiungibili esperti la soluzione dei problemi che ogni giorno vivono.

In un bellissimo contributo di pensiero sul tema dell'intercultura come strumento di formazione, Stefano Vitale schematizza con efficacia il processo che lui definisce di **continuità e rottura** indotto dalla pratica dello scambio.

Nello scambio:

1. dapprima si tende ad **esprimersi nel proprio codice**: messi a confronto con codici diversi si tende a "restare sulle proprie posizioni" traducendo questo nuovo codice nel proprio.
2. **poi ci si rende conto che il proprio codice non è adatto ad esprimere appieno l'altro** e la complessità delle sfumature della sua cultura. Può intervenire **una crisi** che potrà assumere un significato positivo se ci si rende conto della inadeguatezza del proprio codice.
3. dal disequilibrio si può passare alla ricerca di **simboli di unione** tra i due codici tenendo ferma la consapevolezza della loro relatività. Può essere una fase di scontri ulteriori, ma che possono favorire l'analisi critica delle due culture.
4. infine ci si pone nella prospettiva di agire e comunicare all'interno di un **"terzo spazio"** che non appartiene integralmente ai due codici, ma che ne partecipa criticamente. L'aspetto interessante di questo punto d'arrivo è la possibilità e la capacità acquisita di passare da un codice all'altro e di incontrarsi in una zona nuova inedita e di poter rientrare nella propria senza distruggere il rapporto con gli altri.

La connotazione interculturale che lo scambio porta con sé obbliga ciascuna prospettiva culturale...

a. ad interrogare il senso, l'orizzonte di senso che sta a fondamento delle proprie pratiche socio-culturali;

b. a ricercare quali interrelazioni vi siano con la pluralità delle altre dimensioni socioculturali che compongono un dato universo;

c. e non si accontenta più di ragionare in termini di "istituzioni", ma di individui e gruppi, compresi quelli marginali, esterni ai codici culturali prevalenti.

Nel corso della riflessione Vitale afferma che un tale approccio alla pratica dello scambio, come veicolo per una pratica interculturale, non può che portare rapidamente ad interrogare la pedagogia, la quale nel momento stesso in cui adotta questa prospettiva si rivela sistemica, transizionale, paradossale .

In altri termini la pedagogia che attraverso lo scambio apre ad una dimensione interculturale è sistemica nella misura in cui rende compresenti una pluralità di codici diversificati che si intrecciano a diversi livelli e nel rispetto dei tempi soggettivi; quindi non c'è equilibrio omeostatico, cioè radicato nella stabilità cronica, ma dinamico, lo stesso che Bateson attribuisce all'approccio sistemico relazionale.

Ancora la pedagogia interculturale è paradossale nel senso che lo stesso Bateson attribuisce al doppio legame, ossia nel tenere assieme prospettive diverse che non si eludono a vicenda, ma che trovano unità attraverso un legame che paradossalmente si crea tra posizioni a volte contrarie e che crea un salto logico ed esistenziale, quello che occorre operare per accogliere l'altro senza perdere se stessi.

Infine la pedagogia interculturale è transizionale perchè, ricorda sempre Vitale citando Winnicott, anche se il gruppo è dinamico occorre che lo scambio attivi una transizione dinamica tra i singoli componenti il gruppo che devono poter agire individualmente in relazione intenzionali, in cui si possa offrire ad ogni singolo partecipante la possibilità di esprimersi utilizzando tutto le forme comunicative e meta-comunicative possibili.

Ciò che mi pare si possa attribuire allo scambio come strumento formativo è anche che attraverso di esso viene superato e ridefinito il modello in base al quale la conoscenza avviene grazie alla presenza di un solo formatore individuato come esperto, per lasciar spazio alla ricerca-azione che si alimenta del contributo e dell'apporto di diversi attori in gioco.

E' evidente da queste preliminari considerazioni come in questi anni il lavoro che abbiamo svolto come Regione ha assunto prima di tutto **come primo obiettivo per la conoscenza del sistema dei servizi 0-6 nella nostra regione, il bisogno di esplicitare, nello scambio, le diverse identità pedagogiche**, aspetto questo che implica la messa in comune dei riferimenti culturali sottesi alla cultura pedagogica tra i diversi soggetti gestori, per declinarne gli aspetti relativi alla centralità del bambini, ma anche in relazione al suo rapporto con la rete familiare di appartenenza, non trascurando le connessioni con il reticolo di relazioni che rappresenta nell'insieme il contesto di vita nel quale il bambino e la

sua famiglia di appartenenza vivono.

E questo per rafforzare ciò che Ceruti sostiene quando afferma che : “...*E' necessario un cambiamento di prospettiva, a cominciare dal riconoscimento del fatto che i sistemi educativi fanno parte a pieno titolo, anzi costituiscono il fondamento del nostro modello di welfare: un riconoscimento per nulla acquisito nonostante le affermazioni sull'importanza della formazione*” .

Esperienze determinate dalla pratica dello scambio nei servizi 0/6

A questo proposito ci pare che non sia inutile ricordare il lavoro costante di riflessione dei coordinatori pedagogici e delle équipes educative compiuta attraverso gli scambi sull'idea condivisa di bambino e sulla esplicitazione concertata dei passaggi che strutturano la sua personalità e che sono da riferimento per caratterizzare un'azione educativa intenzionale:

- *il senso di sicurezza di fiducia e di stima* che il contesto gli rimanda
- *l'importanza dello sperimentare con tutto il corpo*, con il sistema emozionale e non solo cognitivo, di fare esperienze, di ripeterle per consolidarsi nell'identità e negli apprendimenti
- *l'uso dello spazio e del contesto fisico*, dei materiali a disposizioni per sperimentare
- *l'acquisizione dell'autonomia*, cioè il diventare capaci di stare, lavorare, giocare insieme agli altri
- *l'apprendere a rapportarsi con adulti diversi* dai propri genitori
- *l'imparare a rispettare piccole regole* ma fondamentali nella vita di comunità
- *l'imparare a differire i propri desideri a decentrarsi dal sé* per mettersi in empatia con l'altro
- *la capacità progressiva a tollerare le difficoltà*, le piccole frustrazioni, i piccoli graffi determinati dagli inceppamenti relazionali;;
- *la capacità di stabilire una pausa tra gli stimoli e la pulsione*: l'educazione deve avere il tempo di inserire uno iato in cui si incunea il pensiero che necessita di un tempo di elaborazione. E i servizi educativi e scolastici sono i luoghi in cui si possono creare i tempi giusti per i bambini, e dove i genitori possono imparare a fare i genitori collaborando e confrontandosi ed educando anche alla perseveranza;
- *la capacità di esprimere competenze* che non vuole dire sapere molte cose, ma utilizzarle rielaborandole secondo un pensiero autonomo e creativo
- *la capacità di divenire co-costruttore* di cultura e conoscenza per sé e per gli altri, adulti e coetanei , che lo affiancano.

E' a partire da questi passaggi che per oltre 15 anni gli scambi pedagogici regionali hanno trattato sulla base di aggregazione di servizi accorpatisi in senso trasversale, all'interno delle diverse province, i temi correlati non solo all'identità dei bambini a cui è rivolto il progetto pedagogico, ma anche il rapporto con le famiglie, la costante negoziazione con esse sui fondamentali che sostengono e legittimano il gesto della cura educativa, in famiglia come nei servizi, fino ad indagare su come il contesto in cui il bambini e i genitori vivono, sia davvero inclusivo e generativo di una comunità educante.

La formazione ha assunto quindi una dimensione itinerante dove il personale dei servizi pubblici e privati convenzionati si è reso viandante, alla ricerca di alcuni punti di

convergenza e divergenza sui quali costruire e dichiarare i propri orizzonti di senso.

E' stato un allenamento al conoscere e al ri-conoscere che ha svelato molto spesso meno differenze e più consonanze, fino a decidere di compiere affondi più interessanti suscitati dalle differenze, poiché lì più che altrove si ravvisavano gli enzimi per alimentare un dialogo ed un confronto davvero generativo di reciproci cambiamenti.

Conoscere di per sé non esaurisce la spinta verso il rispetto dell' alterità poiché per rendersi davvero empatici con l'altro occorre ri-conoscere, cioè occorre operare quel processo di distinzione e messa in luce dei reciproci valori, dei punti di similitudine e di lontananza che consentono di aprire interrogativi.

In un interessante testo intitolato "Ri-conoscere è un dio" Piero Boitani afferma che *"L'Odissea è il primo e più grande universo del riconoscimento nella nostra letteratura. Il passaggio dall'ignoranza alla conoscenza, che tocca un uomo nella carne, è una scena ricorrente, e dunque un tema che in ultima analisi afferma la fede originaria nella propria identità, nella coincidenza dell'apparire e dell'essere."* Ma non solo nell'Odissea si sperimenta l'incapacità di riconoscere da parte di Penelope il suo Ulisse ritrovato, ma anche in altre opere della letteratura anche infantile, come per es. Cenerentola che viene riconosciuta solo attraverso la prova della scarpa, ossia attraverso un rito che simbolicamente svela la verità sull'autentica identità dell'altro, un altro irricognoscibile perché apparentemente connotato come povero, mentre nella esperienza onirica della notte del ballo Cenerentola "appariva ma non era".

Come dire: l'autenticità dell'altro si svela nella sua reale natura che va ri-conosciuta.

E perché "Ri-conoscere è un dio"? Perché solo con la capacità di ri-conoscere la vera natura dell'altro, intima, profonda, si tocca la parte più profonda di ciascuno di noi che attiene non all'estetica del corpo, e neppure alla sapienza della mente, ma alla divinità dell'anima, quella nella quale è conservata la scheggia del Divino.

Lo avevano compreso bene i rishi, ossia gli illuminati che hanno scritto 700 anni prima di Cristo i Veda, i sacri testi indiani, e nelle Upanishad presagirono che ci sarebbe stato un tempo in cui l'uomo avrebbe agito lo scambio per cercare di capire la Verità dove risiedesse: si sarebbero spinti nell'universo conquistando nuovi pianeti, sarebbero andati nel profondo degli abissi, ma non avrebbero mai cercato nel punto in cui è nascosta la parte più profonda dell'anima, il punto in cui risiede la parte divina di ognuno di noi, che non sempre sappiamo ri-conoscere.

La stessa Arend sosteneva che tutta la sua generazione in Germania era stata istruita per apprendere e conoscere, ma non per ri-conoscere, sicché quando i primi segnali che avrebbero potuto far presagire l'avvento del nazismo, dagli intellettuali tedeschi furono trascurati.

Tornando al tema degli scambi pedagogici regionali, tutto il lavoro è stato prodromico all'avvio nel successivo decennio, tutt'ora in corso, rivolto alla valutazione della qualità educativa attraverso un sistema di regolazione che intenderebbe portare a compimento il percorso sull'accreditamento dei servizi annunciato dall'art- 19 della L, 1/00.

In altre parole creato il terreno per accettare la pratica del dialogo tra servizi anche di orientamento diverso, si è proceduto a realizzare il passaggio dalla pratica alla teoria ossia dall'enunciazione dei presupposti teorici, alla lettura collettiva dei progetti pedagogici per rintracciare la coerenza tra dichiarato e praticato.

Già con la prima ricerca sugli indicatori di qualità nei servizi educativi la Regione Emilia-Romagna fu evidente come l'indicatore per il monitoraggio della qualità di un servizio educativo non è data solo da valutazioni di tipo pedagogico, o solo da valutazioni di tipo economico-finanziario, o solo dalle esigenze "dell'utente-cliente famiglia" (peraltro non sempre connotate in termini di oggettività educativa), ma da una calibrazione, sempre da rinegoziare, fra i tre aspetti succitati.

Del resto imparare a negoziare la convivenza di esigenze ed aspettative diverse, spesso in conflitto fra loro, è un tipo di apprendimento che tutte le organizzazioni che si occupano di educazione sono chiamate a fare e che condiziona la possibilità di parlare in modo non riduttivo, in futuro, di qualità dei servizi. Razionalizzazione e contenimento dei costi, qualificazione educativa dei servizi e sostegno alle famiglie costituiscono obiettivi che non possono essere raggiunti isolatamente, ma vanno pensati come strettamente interdipendenti, come parte di un unico processo di costruzione della qualità.

Per questo motivo si è ritenuto opportuno tentare dapprima la definizione di un indice ragionato del Progetto Pedagogico universale, che possa costituire uno strumento indispensabile per unificare attorno ad alcuni elementi riconosciuti come universali il Progetto Pedagogico stesso che, come è noto, rappresenta l'identità di ciascun servizio.

E' a partire da esso che è stato possibile procedere alla successiva fase della sua autovalutazione e alla definizione di procedure di monitoraggio della qualità attraverso la documentazione, il tutto anche ai fini dell'accreditamento, come previsto dal già citato art. 19, o comunque di un sistema di regolazione della qualità a livello regionale.

Ciò che infatti appare urgente e necessario è avviare un processo di azione e retroazione sul tema della valutazione e il primo passaggio è proprio quello di valorizzare e sostenere la cultura dell'autovalutazione che è parte fondamentale ed ineliminabile di ogni progetto educativo; essa rende possibile (attraverso il reinserimento, nel processo, dei feedback emersi dall'analisi della pratica) lo sviluppo della dimensione evolutiva, in particolare il cambiamento, da parte del personale educativo, delle proprie modalità costruttive, senza cui non vi sarebbe neppure la possibilità di costruire l'identità educativa di un servizio.

In altre parole abbiamo voluto ampliare alla dimensione regionale la capacità di scambiarsi i progetti e valutare gli obiettivi raggiunti in una prospettiva evolutiva, ossia avendo cura di esprimere una capacità, da parte di un'équipe, di leggere la propria pratica, in relazione all'idea (condivisa dai membri dell'équipe) di ciò che può essere considerato un buon servizio educativo, e di realizzare, in relazione a tale lettura, interventi correttivi, miranti a costruire un contesto educativo sempre più vicino all'ideale riconosciuto come eccellenza.(Zanelli)

Con questo lavoro ci auguriamo che il percorso verso l'accreditamento espresso dall'art 19 della legge regionale risulti più facilitato da processi attivati nei diversi CPP in grado di assumere le linee guida come occasione di condivisione rigorosa e funzionale ad operare un monitoraggio della qualità dei servizi del nostro sistema regionale integrato già a partire dalla sua prima fase: quella relativa all'autovalutazione.

Ma è stato proprio a partire dall'esercizio all'autovalutazione, a cui ci si è allenati con gli scambi, che i servizi hanno potuto beneficiare delle premesse per avviare la successiva

fase dedicata all'eterovalutazione che, sempre in via sperimentale, ha costituito l'impegno per tutto l'a.e. 2014-2015.

Perseverare nell'investimento sui servizi per la prima infanzia significa quindi non rinunciare ad analizzare le soglie di spreco possibile (semmai ce ne fossero) e puntare alla qualità non solo dichiarata, ma perseguita attraverso metodologie valutative in grado di salvaguardare le istanze pedagogiche che sorreggono le scelte educative che si compiono, mettendole in valore e consentendone la loro oggettivazione, attraverso una lettura fruibile non solo da chi opera nei servizi, ma anche dagli attori esterni: famiglie, amministratori, comunità.

Solo così siamo convinti si possa continuare a convincere la politica che la pedagogia ha uno sguardo aperto, inclusivo delle differenti istanze che gli stakeholder esprimono e che nei servizi per la prima infanzia possono convergere attorno ad un patto intergenerazionale che assume i bambini e le bambine come i destinatari finali degli interessi sui quali aggregare l'intera comunità.

Questo passaggio, anche di natura epistemologica senza la precedente decennale pratica degli scambi non sarebbe stato possibile e tutt'ora il lavoro in essere continua ad utilizzare lo scambio come leva generatrice di senso e identifica nella negoziazione uno degli strumenti più idonei a generare senso di appartenenza e radicamento al proprio lavoro che viene vissuto come una continua esplorazione.

Bibliografia

Arendt H Le origini del totalitarismo, Einaudi, Torino, 2014

Bateson G. Mente e natura, unità necessaria, Adelphi, Milano, 1984

Boitani P. Riconoscere è un Dio, Einaudi, Torino, 2014

Cambi F. Abitare il disincanto. Una pedagogica per il postmoderno, Utet, Torino, 2006

Cambi F, Contini M (a cura di) Inve4stire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro, Carrocci, Roma, 2002

Ceruti M. Evoluzione senza fondamenti, Laterza, Bari, 1995

Ceruti M. Pensare la diversità, (con Matilde Callari Galli e Telmo Pievani) Meltemi Ed., Roma, 1998

Demetrio D, Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé, Raffaello Cortina, Milano 2006

Winnicott D. W, La famiglia e lo sviluppo dell'individuo, Armando, Roma, 1996

Morin E., La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero, Raffaello Cortina editore, Milano, 2000

Morin E., I sette saperi dell'educazione del futuro. Raffaello Cortina editore, Milano, 2001

Mortari L. Apprendere dall'esperienza il pensare riflessivo della formazione, Carrocci, Roma, 2005

Mortari L. Avere cura della vita della mente, La Nuova Italia, Firenze, 2002

Mortari L. La pratica dell'aver cura, Bruno Mondadori, Milano 2006

Vitale S. Intercultura come strumento di formazione. Riflessioni sui presupposti interculturali dell'apprendimento a distanza – Progetto Cable- CEMEA – INFOP Torino/Parigi 2004