

Direttore responsabile: Luciano Benadusi
Autorizzazione n. 451/2010 del Tribunale di Roma

Un numero € 25,00; un numero speciale € 38,00.

L'abbonamento comprende tre numeri consecutivi: due numeri ordinari e un numero speciale.

Costo dell'abbonamento ordinario: € 75,00 per l'Italia, € 120,00 per l'estero.

Costo dell'abbonamento sostenitore: € 150,00 per l'Italia, € 200,00 per l'estero.

Costo del singolo fascicolo online: numero ordinario € 21,00; numero speciale € 31,80 (iva inclusa). I fascicoli arretrati hanno lo stesso prezzo di quelli correnti.

Gli abbonamenti e gli arretrati possono essere acquistati tramite versamento sul conto corrente n. IT 71 L 02008 05016 000 401442181 intestato a Associazione «Per Scuola Democratica» e inviando una mail a info@scuolademocratica.it specificando nell'oggetto abbonamento o numero arretrato.

www.scuolademocratica.it

© 2011 Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA
viale Filippetti, 28 – 20122 Milano
<http://www.guerini.it>
e-mail: info@guerini.it

Prima edizione: giugno 2011

Ristampa: v iv iii ii i 2011 2012 2013 2014 2015

Progetto grafico e copertina
a cura di KPR-Key

Printed in Italy

ISBN 978-88-6250-322-8

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org.

Lo spazio e il tempo della pratica

a cura di Paolo Landri

«Panta rei os potamòs»
(Eraclito)

In questo numero la rivista apre un nuovo spazio dedicato alla descrizione di pratiche di apprendimento nei mondi dell'istruzione e della formazione delineate dal punto di vista degli attori che li abitano, e da quello dei ricercatori che le focalizzano nei loro progetti di ricerca. Sempre più spesso evocata nel discorso professionale, nelle discussioni di senso comune, nelle elaborazioni politiche, la dimensione della pratica oscilla tra auto-celebrazioni opache, ineffabili, inatingibili per coloro che non si riconoscono in una comunità-di-pratica e facili schematizzazioni, ricette, procedure, schemi, regole replicabili, cataloghi di *best practices* accompagnati da 'apparenti' sostegni *evidence-based*. Per cogliere, piuttosto, la complessità della pratica – e per recuperare anche la fecondità di un dibattito che a partire dal recente *practice-turn* nelle scienze umane contemporanee e negli studi sui processi di apprendimento individuali e organizzativi si ricollega attraverso la molteplicità delle sue concettualizzazioni a una molteplicità di discipline (filosofia, pedagogia, sociologia, etc.) che l'hanno tematizzata nelle loro indagini sull'educazione e sull'apprendimento – la rivista delinea un luogo narrativo e riflessivo che descrive le pratiche di apprendimento non come *fait accompli*, ma come cantieri aperti, nei quali possono rendersi visibili le condizioni discorsive e materiali (le opportunità, le difficoltà, i dilemmi, i conflitti ecc.) attraverso le quali le pratiche emergono, si stabilizzano e si trasformano nella loro tensione verso gli oggetti, i soggetti e gli obiettivi (talora inintenzionali) dell'apprendimento. In questo spazio la rivista fa oggetto di racconto e di riflessione pratiche individuali, collettive, organizzative e istituzionali di apprendimento e di educazione.

Per ciascun numero della rivista la redazione di S/D effettua uno *scouting* delle iniziative, dei convegni, delle conferenze dei *practitioners*, delle ricerche che vengono svolte presso dipartimenti universitari e nel mondo della ricerca pubblica e privata. La selezione è finalizzata a sollecitare la produzione di contributi che si focalizzeranno su una pratica specifica di apprendimento oppure su uno studio di caso descritto in modo dettagliato. Tali contributi mettono a fuoco: 1) come la pratica è diventata una pratica 2) come la pratica si relaziona con altre pratiche

e 3) gli effetti della pratica. In questo quadro, l'attenzione dei contributi viene rivolta a:

- i) gli attori che sono oggetti/soggetti delle pratiche;
- ii) le tecnologie, gli spazi, gli oggetti della pratica;
- iii) i processi di *sense-making* e di comunicazione che li sostengono e li realizzano;
- iv) la relazione tra regole e pratica;
- v) come gli elementi di cui si compone una pratica sono messi insieme e assemblati.

Inauguriamo questo spazio – che è anche un esperimento e un luogo di scambio tra ricercatori che scrivono di pratiche e di *practitioners* che si sperimentano in esercizi di scrittura e di riflessione sulle pratiche professionali – con il contributo di Cesare Moreno che descrive il ‘lavoro impossibile’ della formazione professionale degli insegnanti che operano in contesti difficili. Tali contesti sono caratterizzati da elevati tassi di dispersione scolastica e da reiterate imprevedibilità, riconducibili alla necessità di reinventare giorno dopo giorno dispositivi professionali che possono permettere lo sviluppo di condizioni minime per lo sviluppo di processi di insegnamento-apprendimento. Il lavoro di Cesare Moreno si sviluppa a conclusione dell'esperienza del progetto *Chance*, un progetto che nel corso di un decennio (dal 1998-2008) è un laboratorio di sperimentazione e d'intervento nella periferia orientale di Napoli orientato a permettere il rientro in formazione di ragazzi e ragazze esclusi/e dai percorsi dell'obbligo di istruzione (una scuola della seconda opportunità). Il progetto è un luogo di riflessione e di ricerca – e anche un'opportunità di ripensamento delle modalità di inclusione di ragazzi e ragazze «quasi-adatti» (per ricordare il titolo di un noto libro dello scrittore danese Høeg), o nient'affatto «socializzabili» nell'alveo dei dispositivi di disciplinamento scolastici. Il suo contributo induce a riflettere su che cosa accade quando le pratiche abbandonano lo spazio organizzativo e istituzionale (in questo caso, il progetto *Chance*) nel quale si sono sviluppate e il progetto si conclude per il venir meno delle condizioni istituzionali ed organizzative ne avevano garantito la riproduzione nel tempo. In questo caso, le pratiche danno vita a nuovi circuiti di professionalità che possono agire sul versante della trasformazione degli insegnanti e costituiscono un *know-how* per costruire ulteriori comunità-di-pratica, talora in luoghi distanti dai siti nei quali si sono sviluppate.

Mission Impossible.

L'apprendimento professionale degli educatori nel contesto d'azione

di Cesare Moreno

Premessa metodologica

Ciò che intendo illustrare in questo testo è una pratica di formazione professionale continua per i docenti. La formazione professionale continua dovrebbe essere parte integrante della professionalità docente e costituire il principale impegno per una politica scolastica che intenda assegnare alla scuola la missione che le compete che è quella di promuovere la cittadinanza dei giovani e rifondare il patto sociale con le nuove generazioni.

Nella pratica che descrivo confluiscono diversi elementi che sono:

- 1) L'esperienza professionale svolta da chi scrive tra il 1984 (Moreno, 1989) che lo aveva portato tra l'altro a ricoprire la carica di consigliere del Ministro della Pubblica Istruzione per i problemi della dispersione scolastica (Moreno, 1995).
- 2) L'esperienza dei gruppi di discussione psicologica che si realizzavano nel progetto *Chance* a opera del Dipartimento di Neuroscienze e Scienze del comportamento – Unità di Psicologia Clinica e Psicoanalisi Applicata (Adamo, 2003a).
- 3) Il contributo della psicoanalisi di gruppo rappresentata dai Gruppi di discussione tenuti per molti anni dal prof. Guelfo Margherita (Adamo, 2003b).
- 4) L'esperienza di responsabile pedagogico – insieme ad altri – del progetto *Chance* (AA.VV., 2007; Moreno, 2009).
- 5) L'esperienza di diffusione e divulgazione del metodo di lavoro elaborato nel Progetto *Chance*.
- 6) La partecipazione a ricerche connesse a tesi di dottorato di varie università italiane e particolarmente della Facoltà di Psicologia di Roma (Ghione, 2006).
- 7) La realizzazione di vari progetti nazionali e internazionali con l'associazione *Maestri di strada* (Young, 2005; IPRASE, 2006).

La cornice teorica generale del metodo è quello delle «comunità di apprendimento» e a monte di questa quella delle «comunità di pratica» (Wenger, 1997). In questa cornice si inserisce come elemento fondante la gestione delle emozioni relative a un campo complesso così come proposte dalla metodologia della Tavistock Clinic (Rustin Margaret &

Michael, 2007) e dei gruppi di Bion (Bion, 1962). Riguardo ai contenuti dell'apprendimento professionale essi si riferiscono all'apprendimento e alla parola come processi sociali, alle organizzazioni a legame debole, alla «riduzione del danno», alla «gestione creativa dei conflitti» (Sclavi, 2010) e quanto altro in corso d'opera è apparso congruente con la necessità di accogliere e rielaborare vissuti dolorosi e complessi in situazioni di difficoltà che coinvolgevano sia gli allievi che gli educatori.



Il metodo della prosa

Chiamerei questo metodo *Laboratorio di Apprendimento Professionale Situato ed Assistito* L.A.Pro.S.A. La sperimentazione di questo metodo è avvenuta soprattutto per proporre in altri contesti le metodologie del Progetto *Chance* ed è stata realizzata in contesti e modalità molto diverse. La situazione più interessante è stata quella di corsi di formazione rivolti a insegnanti impegnati in progetti di prevenzione e recupero della dispersione. In questi casi piuttosto che una formazione a inizio corso è stato proposto un percorso di «accompagnamento formativo» tale per cui con periodicità era possibile riprendere il filo della riflessione sulla base delle esperienze realizzate. Corsi di questo tipo avevano una durata di 24-28 ore e venivano realizzati con cadenza quindicinale. Sono stati realizzati per la Provincia di Bari, a Bologna (Moreno, 2007) in alcune reti di scuole a Napoli, in un liceo classico della provincia, per il centro di formazione professionale Aldini Valeriani, (Moreno, 2006b) in una scuola media di Roma ecc. In altri casi si trattava di percorsi brevi di non più di tre incontri o anche meno. Queste situazioni hanno stimolato molto l'utilizzo di materiali in grado di entrare immediatamente *in medias res*.

L'idea centrale è che tra le esperienze dei docenti siano già presenti delle pratiche utili al miglioramento delle competenze professionali e che sia solo necessario organizzare una riflessione sistematica su di esse e trovare una metodologia per condividerle. In un certo senso propongo che, come il borghese gentiluomo di Moliere, la comunità degli educatori possa scoprire che parla in prosa, ossia riscoprire la propria prosa contro espropriazioni linguistiche operate da linguaggi specialistici che non si confrontano a sufficienza con la complessità delle pratiche (Moreno, 2006c).

La prosaicità del linguaggio quotidiano intriso di connotazioni affettive, di incagli emozionali, di difficoltà pratiche è il nostro linguaggio che precede e alimenta il linguaggio scientifico, uso denotativo e specialistico dei termini. Per far conoscere questo metodo occorre usare esso stesso come dimostratore: in quanto metodo di apprendimento deve dimostrare se stesso lasciandosi apprendere; è lo stesso problema che abbiamo con i giovani gli allievi di fronte a un percorso di apprendimento, nulla sanno e possono sapere sul suo interesse e della sua significatività finché non sono all'interno del percorso, per cui occorre metterli in situazione senza preamboli.



Il problema preliminare è la transizione tra un sistema consolidato di pratiche e di riferimenti teorici a un altro sistema in genere più complesso. Occorre quindi creare una situazione fluida, di frontiere aperte tra vecchio e nuovo, che favorisca il libero scambio. Uno degli assunti teorici è che il principale ostacolo ad apprendere è superare le emozioni negative nei confronti di chi porta nuove parole, e nei confronti di nuove situazioni. Quindi occorre stabilire in pochi minuti una situazione aperta, abbassare le difese, indurre la posizione depressa dell'apprendimento e della ricezione, stabilire un clima comunicativo circolare. Viene quindi introdotto senza alcun preambolo uno stimolo in cui tutti i presenti possano riconoscersi e che possa aprire una discussione circolare in termini non professionali. Delle immagini vengono visionate per pochi secondi e poi commentate per iscritto su un foglietto oppure attraverso l'interrogazione diretta di tutti i presenti. Altre volte si apre la conversazione con una breve storia aperta a molte interpretazioni.

Una delle immagini utilizzate rappresenta l'imbeccata dell'uccello genitore a un pulcino. Il piccolo ha la bocca spalancata a richiedere cibo e il genitore lo porge stando in precario equilibrio. Questa immagine, visionata rapidamente suscita emozioni opposte e contrastanti. Molti vedono la tenerezza del gesto, molti la voracità del piccolo, altri il sacrificio della madre; molti vedono conferme ideologiche del tipo «l'amore soprattutto», la natura è meravigliosa, o addirittura precetti morali: il dovere di aiutare il più debole, il valore della solidarietà e altro. (una descrizione articolata del test e dei suoi risultati si trova in Moreno, 2011). Si intrecciano immediatamente stati emotivi del tutto diversi e modi di conoscere e interpretare il ruolo molto distanti tra loro. La discussione che si apre consente a tutti di partecipare con interventi che sono necessariamente brevi e si crea una situazione in cui è la parola che corre tra i presenti e non sono i presenti che prendono la parola, si crea la sensazione immediata di un discorso non prodotto da una mente singola ma da una intelligenza distribuita. In realtà cercando di ricostruire l'immagine visionata si sta costruendo una visione della condizione del gruppo in quel momento.

Gli interventi del formatore sono di due tipi: primo quelli tesi a sottolineare la legittimità di letture anche opposte e a notare che i partecipanti non hanno nessun elemento per scartare l'una o l'altra ma hanno la possibilità di costruire un punto di vista complesso in cui gli opposti siano compresenti perché è questo che nelle situazioni concrete ci consente di essere aperti a evoluzioni non lineari dei sistemi di relazioni in cui siamo immersi. In una situazione di instabilità e di incertezza occorre saper conservare tutte le interpretazioni. Ma soprattutto il relatore sottolinea la legittimità dei sentimenti e delle emozioni che sono all'origine delle diverse letture e come ciascuno sia implicato nel testo o nell'immagine in modo forte e quindi di quanto sia necessario accogliere tutti i vissuti per poter costruire un discorso condiviso e di come invece una lettura meramente razionale rappresenta una fuga dalla necessità di elaborare le emozioni relative all'apprendimen-



to. Un gruppo di professionisti incaricato di realizzare un percorso di apprendimento deve sistematicamente ricostruire il senso dell'educazione in situazione, muovendosi in sentieri intricati piuttosto che spianando comode autostrade col bulldozer di una razionalità prefabbricata.

Gli interventi successivi del relatore esplicitano che in questo modo si sta fondando una comunità di pratica e di apprendimento in quanto si va costruendo uno spazio metaforico condiviso e il gruppo contiene se stesso. I partecipanti ormai hanno abbandonato l'immagine o il racconto e si parla apertamente di sé, delle proprie esperienze professionali, delle frustrazioni del dolore di cui è costellata l'attività, e se ne parla usando lo spazio metaforico offerto dall'immagine o dal racconto. Così facendo inizia una narrazione, il primo modo di una riflessione condivisa sulle pratiche pedagogiche. Alcuni psicologi di gruppo descrivono questo tipo di situazione come situazione onirica, in cui le delimitazioni cadono, i confini continuamente attraversati e c'è una fluidità del pensiero che consente di esplorare angoli bui e sperimentare nuove combinazioni. La soluzione creativa di conflitti e contraddizioni può avvenire solo in questi stati in cui emerge un vero e proprio pensiero di gruppo in cui come nei sogni ogni cosa può trasmutarsi nel suo opposto e tutto acquista nuovo senso.

Una volta stabilita la metodologia di discussione aperta centrata sulla condivisione dell'esperienza piuttosto che sulla disputa tra tesi più o meno contrapposte, si comincia a discutere di situazioni concrete, esperienze critiche che costituiscono una sfida alle capacità professionali, e la cui elaborazione fa crescere la competenza di tutti. Questo tipo di discussione non riguarda 'un caso', ossia non riguarda una persona considerata come malata o dissonante, ma la situazione sistemica in cui tutti gli attori sono in gioco e i comportamenti del singolo sono visti nel contesto di un «campo di forze» complesso. Se l'esperienza da discutere non viene esaminata nella sua complessità non è possibile un apprendimento professionale ma il modo della discussione sul caso singolo prestabilisce che ci possa essere solo un difetto 'locale' e personale.

Questi approcci rispondono alla domanda di congruenza tra le modalità di apprendimento e i contenuti dell'apprendimento. Apprendere la professione significa apprendere delle pratiche ed essere in grado di trasformarle in seguito all'esperienza. I concetti, le teorie, le ricerche hanno il compito di trovare una trama di pensiero che tenga assieme le esperienze e legittimi dal punto di vista dell'efficacia, della ripetibilità, e della verifica le pratiche. Le pratiche non sono applicazioni della teoria ma la fonte delle teorie che a loro volta consentono la riproduzione delle pratiche. Se l'apprendimento professionale fosse applicazione uniforme di teorie condivise la stessa idea di apprendimento professionale non avrebbe senso.

Una pratica professionale è quella in cui i principi teorici verificati e appresi in fase di formazione, i principi deontologici impliciti o espliciti, si confrontano con la situazione reale ossia con quell'insieme di regole isti-



tuzionali, relazioni personali, emozioni che sono in campo nel momento in cui si realizza l'attività di istruzione ed educazione. Se si vuole riflettere sulle pratiche occorre quindi ripartire da una semplice narrazione, osservazione, descrizione dei fatti prima di compiere qualsiasi operazione classificatoria, qualsiasi concettualizzazione, qualsiasi giudizio. Ottenere questo è molto difficile, la configurazione di una classe tipo è di tipo stellare con il docente al centro e di fronte un gruppo di 'eguali', di studenti che devono avere un comportamento medio. Qualsiasi cosa sfugga a questa configurazione viene vissuto come attacco al ruolo e al setting, di conseguenza qualsiasi descrizione viene preceduta o annullata dalla stigmatizzazione dell'attacco. Nel fare questo lavoro non si pretende una descrizione oggettiva o anaffettiva, ma una descrizione che seppure ricca di connotazioni affettive e giudicanti, consenta a tutti i partecipanti di smontare l'esperienza e individuarne i punti critici. Così come nel caso del materiale metaforico offerto nella prima fase l'esperienza viene letta dai presenti immettendo in essa il proprio punto di vista e ricostruendo una complessità che non può mai venire dall'osservazione del singolo. In questo modo la comunità professionale rifonda se stessa, ritrova intorno alla discussione che riguarda i percorsi di apprendimento dei giovani il senso del proprio operare, è come se il mito di fondazione si rinnovasse. Per ottenere una narrazione ricca di dettagli occorre chiedere spiegazioni, far raccontare nuovamente mettendo in luce particolari omessi, facendo capire che sono i dettagli a essere significativi molto di più del quadro complessivo. A volte il racconto somiglia quasi ad una deposizione.

Il più delle volte nel mentre la scena 'del delitto' si ricostruisce e prende corpo, cambiano spontaneamente le interpretazioni, le letture e si intravedono nuove possibilità di azione. Mi è capitato più di una volta che allievi presentati come reprobri impossibili, svogliati e incapaci di apprendere risultassero alla fine – per ammissione degli stessi 'dichiaranti' – forse di intelligenza e capacità superiori alla media. La narrazione, che è di parte, intrisa di emozioni e di visioni parziali attraverso la conversazione circolare diventa rappresentazione del sistema di relazioni dentro cui ci muoviamo ed emerge la possibilità di leggere la situazione dal punto di vista della giovane persona in apprendimento e capire le sue reazioni, e di trovare il modo di accogliere dentro il sistema anche il suo particolare vissuto senza per questo venire meno al compito di fornire a tutti gli strumenti della crescita.

Lentamente si arriva a vedere l'apprendimento in un sistema di relazioni, come fatto sociale (Pontecorvo *et al.*, 1995) e non come evento individuale intrapsichico; diventa pensabile l'impensabile, diventa possibile includere nel nostro sistema di pensiero comportamenti, eventi, pensieri che generalmente trattiamo semplicemente come estranei e alieni. L'inclusione non è l'esito di un processo sociale ma la sua premessa, includere per regolare e non regolare per includere.

La narrazione diventa anche il modo di legare tra loro i membri del

gruppo incaricato di promuovere l'apprendimento dei giovani (Bruner, 1991, 1997, 2002): nei gruppi di discussione non si prende la parola, ma la parola prende i membri del gruppo, gira e preleva da ciascuno il suo contributo. Non ci sono interventi ma frasi spesso spezzate e continue da altri, le testimonianze si 'accavallano', addirittura, è capitato spesso, nel desiderio di scoprire una nuova lettura delle situazioni vengono citati episodi e conoscenze casuali avvenute fuori dell'ambiente scolastico. Accade che i partecipanti a questo genere di attività arrivino a visualizzare e materializzare al centro del gruppo un ologramma riguardante questo o quell'allievo che rappresenta un'altra possibile storia, un sogno la cui realizzazione potrebbe essere il principio guida di una vera programmazione educativa. Accade quindi che nel mentre si costruisce una narrazione a proposito degli allievi e del lavoro educativo nasca e si sviluppi anche un storia del gruppo degli educatori.

In conclusione

Perché questa pratica può meritare di essere considerata significativa e innovativa? Essa costituisce un metodo per istituire e mantenere in vita una comunità di pratica, ossia un metodo per tenere insieme gli aspetti emozionali, quelli sperimentali, quelli riflessivi e razionali che portano a istituire nuovi costrutti pedagogici, proposte di lavoro adeguate a un contesto mutevole e complesso. Una comunità di pratica di questo tipo non è un' *équipe* multi professionale, ma un gruppo coeso con competenze distribuite: il soggetto che organizza l'apprendimento dei giovani ne esce trasformato: non è un individuo o una somma di individui ma un gruppo tenuto in vita e unito da intensi scambi emotivi e cognitivi. Un tale gruppo funziona anche come contenitore emozionale e impalcatura di sostegno per i giovani che crescono. Il tipo di sapere che produce questo gruppo è insieme un sapere per sé e per i giovani il cui apprendimento organizza, cosicché tutti insieme, i giovani e i professionisti, tutti in situazione di apprendimento, costituiscono una comunità di apprendimento. Infine questo tipo di comunità istituisce anche le regole cooperative, un insieme normativo che costituisce la deontologia professionale dei partecipanti. Una deontologia serve in quanto suggerisce modalità di comportamento di fronte a situazioni nuove e impreviste avendo la certezza che rispettando le regole professionali si otterrà un risultato accettabile. In questo caso la regola professionale da rispettare è mettere in gioco continuamente, nel gruppo professionale, nella comunità di apprendimento ogni dubbio, ogni situazione difficile.

Bibliografia

Adamo, S.M.G. (a cura di) (2003a), *Il Progetto Chance: seminari psicologici*. Napoli, Edizioni Maestri di Strada ONLUS



- AA.VV., (2007), *Chance da Progetto a Scuola, progetto educativo e rassegna di buone pratiche*, Napoli (edizione a tiratura limitata prodotta dal ProgettoChance)
- Bion, W.R. (1962), *Learning from experience*, London, Heinemann, trad.it. *Apprendere dall'esperienza*, (1972), Roma, Armando Editore
- Bruner, J. (1991), «La costruzione narrativa della realtà», in M.Ammanniti e D.N.Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Milano, Laterza
- Bruner, J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli
- Bruner, J. (2002), *La fabbrica delle storie*, Milano, Laterza
- Ghione, V. (2006), *Progetto Chance – Cambiare dentro e intorno. Azione e riflessione nei processi di trasformazione. Uno studio teorico-pratico sulle dinamiche dell'innovazione*. Roma: Università degli Studi La Sapienza – Dottorato di ricerca in Psicologia dell'interazione, della comunicazione e della socializzazione – XVIII ciclo
- Moreno, C. (1989), «Sicurezza e difficoltà di apprendimento», in AA.VV. (a cura di), *Marginalità e violenza organizzata*, Napoli, CFPD Pacinotti
- Moreno, C. (2006b), «L'orgoglio di saper fare», in *Relazioni Solidali*, 3-4 gennaio-agosto, pp. 101-111
- Moreno, C. (2006c), «Lingue armate e linguaggi dell'accoglienza», in *Pedagogika*, settembre-ottobre
- Moreno, C. (2007), «La scuola va nella comunità», in V. Vivoli e C.Migani (a cura di), *Promuovere benessere nelle scuole: esperienze e prassi a confronto*, Roma, Carocci, pp. 63-70
- Moreno, C. (2009), «La ricerca-azione nel contesto di un intervento sociale ed educativo: il Progetto Chance a Napoli dal 1998 al 2008», in *Ricerche di Psicologia*, pp. 3-4
- Moreno, C. (2011), «Interventi formativi», in *Un test per 'fotografare' il campo emozionale*, Università Bologna, Federico II, Seconda Università di Napoli, Docenti di Lamezia, <http://www.scribd.com/doc/51665350/Un-test-per-fotografare-il-campo-emozionale>
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M. e Zucchermaglio, C., (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, Casa Editrice Ambrosiana
- Rossi-Doria, M. (2005a), «YOUNG – Integrated Action to combat school truancy and child labour three years of collective work aimed at undestanding and experimentation – Chance Project», in *YOUNG Research report 2003-2005*, pp. 127-131
- Rossi-Doria, M. (2005b), «The Best Practices of the different national contexts. Chance Project», in *YOUNG Research report 2003-2005*, pp. 81-85
- Rossi-Doria, M. (2006), «Progetto Chance» in E. Brighenti (a cura di), *Ricomincio da me, L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, IPRASE del Trentino, collana Studi e Ricerche
- Rustin, M. e Rustin, M. (2007), «La cura della relazione nei contesti educativi», *Interventi al secondo Convegno Europeo sulla salute psichica del bambino e dell'adolescente nei contesti educativi*, Napoli 29 novembre -1 dicembre
- Sclavi, M. (2010), «Ascolto attivo e seconda modernità. Sul discutere i pro e i contro e sulla gestione creativa dei conflitti», In F. Mazzone, Q. Mazzonis (a cura di), *Educazione in contesti di violenza e violenza in contesti educativi. Riflessioni ed esperienze dalle azioni d'interscambio in Italia*, Roma, Edizioni CISP
- Wenger, E. (1997), *Communities of Practice*, Cambridge, Cambridge University Press