ANTONIO BELLINGRERI

Full Professor of Pedagogy

University of Palermo, Italy

LE SCUOLE PER GENITORI IN ITALIA.

MODELLI DI *TRANSFORMATIVE LEARNING* A CONFRONTO

 see p. 7 - here

1. *Educazione degli adulti e scuole per genitori in Italia*

1.1. In Italia, a partire dalla seconda metà del Novecento, si sono moltiplicate le iniziative e le strutture intese a promuovere l’educazione degli adulti secondo modalità intenzionali, riflesse ed organiche (Demetrio 1999). Negli anni Cinquanta generalmente questa educazione veniva ancora compresa come opera di alfabetizzazione primaria; non la si pensava però solo come problema strumentale, ma come questione di tipo culturale: occorreva, oltre che insegnare a leggere e a scrivere, aiutare la crescita di una mentalità di riscatto, capace di emancipare la persona e le comunità da condizioni negative. Negli anni Sessanta si è cominciato a pensarla come ripresa nella piena età adulta delle scelte di vita e delle responsabilità assunte nella giovinezza; allo scopo d’incentivare la capacità di assumere nuovi compiti sociali, intellettuali e morali, nelle proprie comunità d’appartenenza, locali e nazionali. Solo più tardi, negli anni Settanta e Ottanta, si è cominciato a concepirla, da un lato, come aiuto alla maturazione di una coscienza professionale nello svolgimento del proprio lavoro, abilitando tutti ad impegnarsi per la propria formazione e a partecipare allo sviluppo, produttivo ma anche politico, della società; dall’altro lato, come affinamento dell’arte di «imparare ad essere» e come esercizio di libertà concreta, mirando alla globalità della persona in divenire, così da migliorarne la qualità della vita (Galli 2000).

In tempi più recenti, negli ultimi due decenni, si è iniziato a parlare e a praticare l’educazione degli adulti anche nel senso di un sostegno qualificato da offrire a quanti scelgono di vivere insieme, ai coniugi e ai genitori, perché apprendano ad affrontare con competenza, accanto al lavoro, la vita di famiglia; ciò si è proposto nella duplice variante, di preparazione dei giovani ad essa e degli adulti coniugati alla vita matrimoniale e genitoriale (Scabini, Rossi 2007). Per tale ragione sono sorte, in numero crescente, delle «Scuole per genitori», a volte chiamate semplicemente «Parent Training» (Robiati 1996) o anche, in alcuni casi, «Percorsi di Promozione e Arricchimento del legame di coppia e genitoriale» (Iafrate, Rosnati 2007). Si tratta di un mondo ancora poco conosciuto, ma che acquista sempre maggiore importanza, anche in ragione del fatto che soggetti promotori di questa specifica forma di educazione degli adulti sono spesso le municipalità e le istituzioni scolastiche pubbliche.

1.2. L’Unità di ricerca di Pedagogia generale e sociale del Dipartimento di psicologia e di scienze dell’educazione dell’Università degli Studi di Palermo, ha condotto negli anni scolastici 2010/2011 e 2011/2012, un percorso di formazione di «Insegnanti animatori di educazione familiare»; d’intesa con le cattedre di Pedagogia della famiglia e di Educazione degli adulti della Facoltà di Scienze della formazione e col supporto logistico e organizzativo dell’Associazione Italiana Maestri Cattolici della Regione Sicilia. Ci si è avvalsi della collaborazione del Centro studi pedagogici sulla vita matrimoniale e familiare, istituzione di eccellenza della sede bresciana dell’Università Cattolica del Sacro Cuore, diretta dal prof. Luigi Pati. È stato proposto a quaranta docenti (loro stessi, per quattro quinti, genitori) di scuola primaria e dell’infanzia provenienti da tutte le province siciliane; è stato pensato come itinerario formativo idoneo ad attivare e potenziare le competenze necessarie per realizzare delle scuole per genitori all’interno delle istituzioni scolastiche statali. Il volume *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori*, pubblicato alla fine del 2012 dalla casa editrice il Pozzo di Giacobbe, raccoglie i testi delle lezioni e alcuni materiali dei laboratori di questo corso biennale (Bellingreri 2012).

Comincio col sottolineare l’importanza strategica di un lavoro come quello proposto a Palermo; in qualche modo esso sembra imporsi in un Paese come il nostro, in un momento storico e sociale nel quale le famiglie hanno vissuto notevoli modificazioni morfologiche. Le difficoltà delle giovani coppie e dei neogenitori, il disagio crescente ma anche le ferite che li segnano in profondità, appaiono percezione comune anche a chi non è edotto sulle risultanze delle ricerche statistiche in merito. Possono essere interpretate innanzitutto come il sintomo di una crisi identitaria, che attraversa la coppia coniugale e le relazioni genitoriali (Donati 2007); legata forse, in un rapporto di reciproca causazione, all'isolamento sociale in cui la famiglia oggi versa, all'alta individualizzazione delle esistenze delle persone e ad una contingenza – una liquefazione – dei legami intra- ed extra-familiari (Saraceno 2012).

Questa considerazione ci porta al centro del lavoro svolto con gli insegnanti del corso di formazione: in ragione di quanto stiamo analizzando, è rilevante sapere offrire un sostegno qualificato ai coniugi e ai genitori, creando delle vere e proprie scuole, luoghi di educazione per quegli adulti che scelgono di diventare sposi e madri/padri. Secondo la prospettiva complessiva della équipe palermitana, queste Scuole per genitori possono esser viste come forme di *Transformative learning* (Bracci 2012). In effetti, in quanto scuole, sono innanzitutto percorsi di apprendimento, che possono aiutare una crescita della consapevolezza di fronte alle responsabilità e alle difficoltà poste dalla vita di famiglia nei momenti critici; ma insieme esse possono innescare processi virtuosi di cambiamento, soprattutto perché l’apprendimento avviene attraverso una riflessione sulle esperienze di vita condotte da ciascuno in prima persona (Simeone 2008).

2. *Pratiche e modelli di Transformative Learning a confronto*

2.1. In Italia sono sorte diverse iniziative di sostegno alle coppie e ai genitori, in molti casi ispirati a tentativi nati altrove, specialmente negli Stati Uniti. Voglio ricordare, tra gli altri, il progetto «La formazione dei genitori tramite il Parent Training», che è un’applicazione dello STEP («Sistematic Training for Effective Parenting») di Dinkmeyer e McKey. Inoltre, il progetto «Gruppi di empowermwent per Genitori», diventato dopo qualche anno «Genitori si diventa», che utilizza una metodologia di «Educazione socio-affettiva» e che ha approntato un Questionario di Empowerment. E ancora, gli interventi noti col nome «Raggiungere gli irrangiungibili», progetto di sostegno domiciliare a neo-genitori con evidenti difficoltà nella gestione del loro ruolo; i promotori hanno avuto come modello di riferimento il «Nurse Home Visitation Program» di Olds e collaboratori (Putton, Molinari 2011).

Il metodo che però ha avuto maggiore diffusione è stato il «P.E.T.» («Parent Effectiveness Trainig») di Th. Gordon, presentato spesso col nome «Corso per Genitori Efficaci»; destinato a piccoli gruppi di genitori, è ispirato, come è noto, all’approccio umanistico di C.R. Rogers (Gordon 1970). Nel nostro paese esso ha avuto rilievo oltre l’area di Psicologia di comunità: ha informato anche altre iniziative di consulenza e di educazione sorte nelle municipalità, come i «Centri per le famiglie», o nei quartieri delle città, come i «Consultori familiari»; in alcuni casi tali iniziative hanno fatto esplicito riferimento a movimenti sorti negli Stati Uniti, come i «Family Clusters» o il «Family Support Movement» (Robiati 1996). Lo scopo di tali corsi è quello di far diventare i genitori «trainer della propria esistenza», agenti del cambiamento: incrementarne le competenze educative, più che terapeutiche, soprattutto attraverso la trasmissione di informazioni e di abilità cognitive. Ogni genitore, in questa prospettiva, è unico; esiste pertanto una modalità singolare di esercizio della genitorialità; si tratta di comprenderne l’identità, la funzione affettiva e normativa propria, il ruolo di sostegno e di guida per i figli.

Nel percorso biennale di formazione della Unità di ricerca di Palermo abbiamo tenuto presenti i meriti dei Parent Training ispirati a Gordon; ma abbiamo riflettuto anche sui limiti caratteristici che col tempo sono emersi. Allo spontaneismo educativo della maggior parte dei formatori familiari delle generazioni precedenti hanno fatto seguito spesso una professionalizzazione eccessiva del ruolo di coppia e genitoriale e una formalizzazione dell’educazione; si sono messi in atto itinerari troppo strutturati, creando spesso nei partecipanti una dipendenza dagli esperti (Mancaniello, in: Gherardini, Mancaniello 2003). Inoltre, ci è sembrato che in questi Parent Training si sia puntato troppo sull’apprendimento di tecniche, quasi dovesse trattarsi di formare una genitorialità “addestrata” o tecnicamente corretta. Comunque a noi pare che essi si siano mossi all’interno di un paradigma di tipo cognitivistico, presupponendo che il semplice possesso di conoscenze possa attrezzare adeguatamente i genitori di fronte alle difficoltà e ai problemi (Gherardini, in: Gherardini, Mancaniello 2003).

2.2. Nel nostro percorso formativo per la creazione di Scuole per Genitori abbiamo avuto come punto di riferimento teorico e pratico specialmente i «Percorsi di Promozione e Arricchimento del Legame Genitoriale». Si tratta di un modello teorico e di un insieme di pratiche di «co-parenting», che mettono al centro la promozione della generatività, vera risorsa per una vita di famiglia funzionale, minimamente sana ed equilibrata. Tra i molti termini della letteratura internazionale, si preferisce privilegiare il concetto di *enrichment*, più che quello di *empowerment*; sembra il più adeguato per denotare un lavoro che punta ad incrementare il «famigliare»: si tratta di far emergere e arricchire le risorse della famiglia, anche attivando la motivazione intrinseca dei genitori e incentivandone l’autonomia (Iafrate, Rosnati 2007).

Questa opera di promozione della generatività vale soprattutto nei momenti in cui si presentano «eventi critici», strutturali (prevedibili) o accidentali (imprevedibili); sono le evenienze dei cicli di vita coniugale o di quelli familiari in cui sorgono contraddizioni che esigono la gestione di conflitti. Possono diventare per la coppia coniugale e per l’intero sistema familiare occasioni di crescita, di ridefinizione e di ripresa delle scelte che guidano il cammino di vita condiviso. A condizione però che siano sostenuti e aiutati, facendo ricorso ad azioni formative intenzionali e per quanto possibile organiche; accompagnandosi ad animatori familiari ma anche ad altre coppie che vivono vicende analoghe (Simeone 2012).

Lo scopo principale di questi Percorsi e delle Scuole che ad essi vogliono ispirarsi è essenzialmente educativo. Si tratta di un cammino, in cui i soggetti impegnati possano vivere un’esperienza di mutamento, nel modo di pensare di sentire e di agire; per conquistare alla fine dell’itinerario di lavoro maggiori competenze nella cura responsabile dei figli, nella comunicazione e nella gestione dei conflitti in famiglia. Possiamo aggiungere che, così concepita, l’azione educativa rivolta ai genitori vale come opera di prevenzione; e che alla vita di famiglia giova la partecipazione ad una comunità educante più vasta. Con questo termine mi riferisco tanto a reti attivate tra singole famiglie; quanto ad un sistema formativo integrato, generato dalla condivisione di responsabilità con le altre istituzioni educative presenti nel territorio e in primo luogo con la scuola (Pati 2004).

Il lavoro ideato e condotto a Palermo può essere interpretato come un esempio di Transformative Learning, applicato all’educazione degli adulti. Il principio di base che lo sostiene è infatti quello di apprendere dall’esperienza, imparando a raccontare e a condividere i propri vissuti con altri; questo aiuta i genitori presenti, più che a saper fare, a saper essere. I momenti di lavoro comune, di riflessione e di attività laboratoriali, sono concepiti come ricerca attiva, personale e di gruppo, e non come semplice trasferimento unilaterale di conoscenze e saperi; un buon indicatore del fatto che tale ricerca risulta proficua è la sua trasferibilità ai casi concreti. La ricerca parte sempre dalla “precomprensione” di ciascuno, dal sapere spontaneo maturato nei mondi della propria vita; si tratta però, attraverso il percorso, di ricostruire le assunzioni di base e le abitudini che configurano il proprio pensare il sentire e l’agire (Taylor & Cranton 2012; Koller 2012).

Una tale ricerca si può pertanto definire «centrata sui bisogni», prima che sulle discilpline e sugli apprendimenti formalizzati. È la maturazione di un sapere flessibile, frutto di un’integrazione comunicativa tra informazione, discussione e formazione vera e propria. Giova ad essa il fatto di lavorare in piccoli gruppi, in «microcomunità semistrutturate»; e di sperimentare che agenti del cambiamento sono a pari titolo le competenze personali che si acquisiscono e le risorse dell’ambiente in cui si vive e si opera. I significati che vengono coelaborati infatti non costituiscono solamente un costrutto cognitivo, quanto un costrutto sociale che è prodotto e scambiato nelle interazioni interpersonali e sociali (Marotski 2006; Sennett 2008).

In queste «microcomunità», i formatori – da noi chiamti «animatori di educazione familiare» - hanno il ruolo di facilitatori nei processi di apprendimento: aiutano la progettazione e la conduzione dei setting formativi (Catarsi, ed., 2003); curano la redazione di un proprio «portfolio delle competenze», una raccolta che documenta le attività svolte, in vista di un loro esame, per interpretarle e per valutarle.

3.

3.1. Nel lavoro formativo della nostra Scuola per i genitori abbiamo tratto profitto dagli scritti di J. Mezirow (1991) e di J. Mezirow e E.W. Taylor (2009); ma sono stati pure punto di riferimento teorie e pratiche descritte da J. Lave e da E. Wenger (1991) e, in Italia, da L. Fabbri e B. Rossi (Fabbri 2008; Rossi 2011). Ma l’orizzonte complessivo dei Percorsi di Promozione e Arricchimento del Legame Genitoriale è il paradigma simbolico-relazionale. A ben vedere, non si tratta in senso proprio di un modello di Transformative Learning; in esso la prospettiva generale per concettualizzare i processi che riguardano le trasformazioni della personalità di chi apprende è piuttosto quello proprio delle teorie della Bildung (Scabini, Cigoli 2012).

Certamente nei Percorsi si tratta di specifiche forme di apprendimento che implicano un cambiamento della relazione del soggetto con se stesso e col mondo: si tratta dunque di specifici processi educativi, in cui conoscere non significa semplicemente estendere il sapere, grazie all’acquisizione di nuove conoscenze funzionali; conscere è piuttosto riorganizzare i punti di vista e gli abiti mentali che configurano il proprio universo conoscitivo. Ma la comunicazione dialogica e il metodo narrativo impiegati nel nostro itinerario formativo presentano delle analogie con i concetti di fondo e con le presupposizioni delle ricerche empiriche sulla Bildung condotte in Germania e con le metodologie di ricerca biografica (Nohl 2006; Koller 2012).

Così mi pare si possa dire del «dialogo esistenziale centrato sull’empatia», categoria centrale nella nostra interpretazione del paradigma simbolico-relazionale e nella teoria della Bildung che esso ispira. Parlare di empatia non deve far pensare ai metodi proposti nei workshop psicoterapeutici; essa, in un percorso formativo, pone in essere una interazione d'aiuto d'altro genere, per una differenza essenziale che rende preferibile parlarne come speciale relazione di cura. Nella prospettiva dell’educazione, infatti, si tratta di una certa realizzazione personale, di un processo di crescita che impegna la consapevolezza e la libertà e che tocca l’ambito dei fini e dei valori. Pertanto è preferibile affermare che il dialogo empatico costituisce una disposizione ad interrogarsi abitualmente sulla personale collocazione nel mondo, un atteggiamento filosofico vero e proprio; si tratta però, sempre, di azione pedagogica, di un esperimento esistenziale trasformante (Bellingreri 2013).

Impiegando i termini di un’analisi semiologica, tale dialogo può anche esser descritto come interazione che, strutturandosi secondo un codice empatico, forma un caratteristico sistema attivo di regolazione relazionale. Possono esserne considerati fattori costitutivi quello di controllo, relativo agli aspetti di autorità e competenza; quello emozionale, comprendente i tratti del contatto socio-affettivo dei dialoganti; e quello di autenticità, la trasparenza nel parlare. Ora qui il controllo della relazione risulta minimo, la stima dell’interlocutore è massima, l'autenticità comunicativa favorisce un rapporto congruente; quanto concorre a effettuare uno stile educativo cooperativo o autorevole.

Obiettivo primario del dialogo centrato sull'empatia è aiutare l’educando a percepire e significare il proprio modo di sentire. Fattore decisivo diviene la parola, quella del facilitatore, che avvia il dialogo e aiuta l’esplorazione emozionale di sé da parte del soggetto coinvolto nell’itinerario formativo; e quella di quest'ultimo, il suo condurre a parola i propri stati interiori. **Grazie alla verbalizzazione, l’interazione empatica può porsi come processo d’interpretazione personale, condotto dai dialoganti nel modo della coelaborazione di un testo configurato. Si concretizza con la denominazione degli stati emozionali - quanto riguarda la loro *qualità*; e con la loro specificazione – riguardante il nesso tra contenuto e *intensità* in cui si manifestano.**

3.2. Se ne può parlare pertanto come processo di composizione di un testo, co-significato in una narrazione autobiografica sotto forma dialogica. C’è sempre, in questo racconto, un aspetto per cui il soggetto, narrandosi, fa in qualche modo un inventario di sé: traccia un profilo del suo volto concreto, così come egli stesso si percepisce, nei limiti in cui si percepisce. Si dice movendosi nell’orizzonte, emozionale e concettuale, della precomprensione caratteristica dei mondi vitali a cui ha parte; e la presenza dell’altro, di fronte a lui, può aiutarlo a descriversi con veridicità. Ma proprio l’altro, con lui coinvolto nel rapporto empatico, orienta altrove il suo sguardo: può aiutarlo a vedersi non solo come egli di fatto è, ma anche come come può essere, forse come vuole essere o deve essere. L’altro infatti riesce a vederlo dall’esterno, completando così la prospettiva originaria del proprio sguardo; forma una sorta di specchio in cui è possibile riflettersi, vedendosi anche secondo possibilità nuove di dimorare nel mondo. Il racconto autobiografico allora, oltre a costituire un inventario dell’io concreto, diviene un’esplorazione delle possibilità proprie del soggetto, occasione di progettazione esistenziale e di cambiamento nell’orizzonte del sé autentico (Ricoeur 1990).

A proposito del metodo empatico, notiamo, in primo luogo, che l’autobiografia dell’educando è tale anche quando a metterla in forma di racconto sia innanzitutto l’educatore; questi coopera con l’altro perché possa trovare la verità di sé, scorgendo da sé qualche tratto del proprio profilo personale. In secondo luogo, grazie alla virtù dell’empatia le parole dette acquistano il significato di una comunicazione eminentemente personale; ma esse sono tali in quanto messe in forma nell’indirizzarle all’altro, in quanto comunicazione interpersonale. Tutti i discorsi acquistano lo spessore di parole dette ad un tu: la significazione a queste consegnata appare ora comune scrittura di un testo del quale i soggetti coinvolti si percepiscono co-autori. Nel processo empatico due prospettive diverse s’intrecciano anche solo per un istante e paiono diventare uno stesso sguardo. Non è però un solo sguardo, perché l’identico diversamente si rifrange, in un’esperienza valoriale di gemmazione del senso; quanto consente di riconoscere ad entrambi di appartenere ad uno stesso universo.

Il processo formativo in qualche modo si compie con l’autoempatia, quando i soggetti coinvolti nell’assetto dialogale apprendono a interpretare e reinterpretare il desiderio che costituisce il proprio essere, intendendolo o intravedendolo per adombramenti. L’empatia nei confronti di se stessi è uno speciale insight pedagogico, «interiorità personale oggettiva» o riflessività, grazie alla quale si ricerca e si tenta di configurare un senso intorno alla vita buona e agli interessi ultimi del soggetto. Il destino di un soggetto agente dipende in modo sostanziale da quanto avviene dentro di lui, prima che dagli altri e dalle strutture con le quali interagisce. Il soggetto dotato di auto empatia può come attore interagire relazionalmente con se stesso, con le strutture e coi mondi della sua vita, risignificandole e cgenerando nuove forme di vita personale e comunitarie (Archer 2003; Donati 2011).

BIBLIOGRAFIA

Archer, M. S. (2003). *Structure, Agency and internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bellingreri, A. (2012) (ed.). *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori*, Trapani: il Pozzo di Giacobbe.

Bellingreri, A. (2013). *L’empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*. Trapani: il Pozzo di Giacobbe.

Bracci, F. (2012). *La famiglia come comunità d’apprendimento. Saperi genitoriali e pratiche educative*. Terlizzi: ED Insieme.

Catarsi, E. (2003) (ed.). *L'animatore di educazione familiare: una nuova figura professionale?*. Pisa: ETS.

Demetrio, D. (1999). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.

Donati, P. (2007) (ed.). *Riconoscere la famiglia. Quale valore aggiunto per la persona e per la società? Decimo rapporto Cisf sulla famiglia in Italia*. Cinisello Balsamo: San Paolo.

Donati, P. (2011). *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno*. Bologna: il Mulino.

Fabbri, L. (2008). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

Galli, N. (2000). *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*. Milano: Vita e Pensiero.

Gherardini, V. & Mancaniello R. (2003) (ed.). *La formazione dell’animatore di educazione familiare. Un’esperienza nel Circondario Empolese Valdolese*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.

Gordon, T. (1970). *P.E.T. Parent Effectiveness Training. The tested new Way to raise responsible Children.* New York/NY: David McKay Company.

Iafrate, R. & Rosnati, R. (2007). *Riconoscersi genitori. I Percorsi di Promozione e Arricchimento del Legame Genitoriale*. Trento: Erickson.

Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripherol Partecipation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marotzki W. (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: H.-H. Krüger & W. Marotzki (eds.) *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, p. 59-70.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimension of Adult Learning*. San Francisco/Ca: Jossey-Bass.

Mezirow, J. & Taylor, E. W. (2009) (eds.). *Transformative Learning: Theory to Practice. Insights from Community, Workplace and higher Education*. San Francisco/Ca: Jossie-Bass.

Nohl, A.-M. (2006): *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern; empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen*. Opladen: Budrich.

Pati, L. (2004). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. Brescia: La Scuola.

Putton, A. & Molinari, A. (2011). *Manuale di Empowerment con i genitori. Preparare i figli ad affrontare la vita*. Rimini: Maggioli.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même come un autre*. Paris: Seuil.

Robiati, S. (1996). *Il Parent Training. Metodologie e tecniche per la formazione dei genitori*. Assisi: Cittadella, Assisi.

Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.

Saraceno, C. (2012). *Coppie e famiglie. Non è questione di natura*. Milano: Feltrinelli.

Scabini, E. & Cigoli, V. (2012). *Alla ricerca del famigliare. Il modello relazionale-simbolico*. Milano: Cortina.

Scabini, E. & Rossi, G. (2007) (eds.). *Promuovere famiglia nella comunità*. Milano: Vita e Pensiero.

Schön, D. (1983). *The reflexive Practitioner*. San Francisco/Ca: Jossie-Bass.

Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. New Haven & London: Yale University Press.

Simeone, D. (2008). *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*. Brescia: La Scuola.

Simeone, D. (2012). L’esperienza delle scuole per genitori. In Bellingreri, A. (2012) (ed.) *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori*, Trapani: il Pozzo di Giacobbe.

Taylor, E. & Cranton, P. (2012) (eds.). *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research and Practice*, San Francisco/Ca: Jossey-Bass.