

Dare fiducia. Dialogo e cura nei contesti educativi

ANTONELLA COPPI

Associata Pedagogia generale e sociale – Università Telematica degli Studi IUL

Corresponding author: a.coppi@iuline.it

Abstract. Trust is a crucial element of education that can be understood as an important precondition of the growth. Furthermore, contextual conditions are important for the development of trust. In spite of this, the role of trust in education system has been scarcely investigated. Research on trust in education is based on varying notions of the term and focuses on different facets and levels of analysis. This includes, first, a distinction between particularised and generalised trust and, secondly, between interpersonal, interorganisational and institutional trust (Faggioli 2018; Lancini, 2020, Muraglia, 2009). This paper introduces a reflection on issues relating to the feeling of trust established in educational contexts, offering possible interconnections with affective, emotional, and interpersonal relationship aspects.

Keywords. Relationships – trust – care – dialogue - educational contexts

1. Fiducia come bene, zona protetta e oggetto/leva di cura

L'ipotesi di adesione e di interazione fiduciaria a livello sistemico e interpersonale ruota intorno allo studio dei sistemi di aspettative emotive e cognitive che ogni individuo elabora sulla base delle esperienze quotidiane (Mutti, 1994). In senso generale, la *fiducia* si sviluppa attraverso le esperienze vissute nel corso della vita e si basa sulla ferma aspettativa che una persona fidata non danneggerà o sfrutterà la vulnerabilità di un'altra con la quale è entrata in relazione, piuttosto agirà anticipando le aspettative di quest'ultima (Miształ, 2011; Ulivieri, Colazzo et al. 2018). Ciò ci porta a considerare la fiducia un fenomeno relazionale che risponde a un'esigenza collettiva intrinseca, comprende valutazioni di affidabilità basate su intenzioni/manifestazioni di fiducia e da comportamenti conseguenti e accompagnate da convinzioni riguardo alla relativa stabilità e prevedibilità delle azioni e del comportamento dell'altro (Iavarone, Sarracino, 2000). Il senso di fiducia è inevitabilmente correlato ad una situazione di incertezza e di rischio (Luhmann, 1989), che si accompagna al *bisogno di sicurezza* (Erikson, 1966; Giddens, 1994), presupposto fondamentale della relazione/interazione di fiducia in educazione e, più in generale, nelle vicende della vita. Tale bisogno si manifesta in maniera più o meno intensa nelle diverse età della vita e risente del contesto educativo in cui l'individuo è immerso, considerato fondamentale, poichè accompagna lo sviluppo fin dalle prime età della vita e diventa identificativo di una relazione di fiducia che nasce e cresce in modo graduale e sulla cui base si sviluppa l'apprendimento (Loiodice, 2010). Si tratta di un bisogno che rimanda ad una tensione che è espressione di una esigenza interiore, volta alla ricerca di protezione, vissuta e rappresentata come "una zona protetta in cui poter mettere a nudo il nostro mondo originario, in cui poterci esporre all'altro senza rimanere distrutti" (Hillman, 2000).

In sostanza, il *bisogno di sicurezza* trova la sua radice nel bisogno dell'altro, un bisogno che lascia tracce fino a incidere vere e proprie matrici e copioni che 'regolano' le nostre aspettative e la nostra esistenza e che è legato alla *paura*, al *timore del cambiamento e della diversità*: diversità che sfugge al controllo della comprensione tanto da poter essere percepita come

tutto ciò che non siamo, che non vorremmo mai essere e che non vogliamo neppure conoscere a fondo, appoggiandoci a stereotipi negativi e pregiudizi (Dozza 2006, p.83).

Le risposte di fiducia sono 'marcate' dalla cultura e/o sottocultura di riferimento e sono fortemente 'legate' alla cura educativa e alle relazioni di aiuto, al ricevere/prendersi cura dell'altro in quanto persona, senza intrusività, bensì concorrendo a creare le condizioni affinché l'altro esprima le proprie risorse e potenzialità liberamente.

Foucault colloca la relazione d'aiuto all'interno delle tecnologie del sé:

Le tecnologie del sé, permettono agli individui di eseguire, coi propri mezzi o con l'aiuto degli altri, un certo numero di operazioni sul proprio corpo e sulla propria anima – dai pensieri, al comportamento, al modo di essere – e di realizzare in tal modo una trasformazione di se stessi allo scopo di raggiungere uno stato caratterizzato da felicità, purezza, saggezza, perfezione o immortalità (Foucault, 1992, p.13).

2. Fiducia interpersonale e generalizzata nei contesti educativi e nelle organizzazioni

La fiducia è un "bene" che "aumenta con l'uso costante e diminuisce con il disuso" (Loiodice, 2010, p. 12). Si alimenta nei contesti individuali e sociali della vita, siano essi denotati da benessere o da disagio.

Il tema del legame di 'fiducia' è stato affrontato in letteratura secondo punti di vista autonomi e/o interconnessi, distinguendo *da un lato* la 'fiducia generalizzata', basata su sistemi di aspettative socio-culturali e *dall'altro*, la fiducia 'interpersonale' e 'autentica' che prende forma nelle relazioni che con-tessono le trame tipiche della vita quotidiana, basate su patti fiduciari impliciti. Il sistema di aspettative e attribuzioni di fiducia e di valore riguarda perciò - con valenza positiva e/o negativa - i rapporti inter-organizzativi e inter-istituzionali, oltre che le cosiddette relazioni interpersonali "a distanza ravvicinata".

Laddove la fiducia 'generalizzata' si riferisce a un atteggiamento astratto verso le persone in generale (compresi gli estranei) e verso gruppi di persone o istituzioni, la fiducia 'particolarizzata', che opera 'a distanza sociale ravvicinata', è diretta a persone o istituzioni che l'individuo conosce personalmente e si basa sull'esperienza e su interazioni e relazioni interpersonali (Cappa, 2016). Indagini come quella promossa dalla World Value Survey¹ mostrano che la fiducia generalizzata è "marcata" culturalmente e, in quanto tale, è distribuita in modo disomogeneo tra le nazioni, poiché la religiosità/fede, i valori, la cultura e le prestazioni delle istituzioni di uno Stato influenzano il grado di fiducia delle popolazioni (Delhey et al., 2018; Tomarchio, Ulivieri et al. 2015).

¹ Per maggiori approfondimenti si veda: <https://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>.

La fiducia inter-organizzativa è simile alla fiducia interpersonale, ma si riferisce alla fiducia tra gruppi di individui affiliati a organizzazioni diverse e perciò si presta a diversi livelli di analisi (Dato, 2010).

Se, *da un lato*, la fiducia inter-organizzativa sembra essere una forma di fiducia de-personalizzata, *dall'altro* dobbiamo riconoscere che è proprio il lavoro “faccia a faccia” degli individui che costituisce il *quid* relazionale che sta alla base delle organizzazioni e della fiducia inter-organizzativa (Kroeger et al. 2012). Tuttavia, a differenza del senso di fiducia interpersonale, in cui i favori tra due individui vengono ricambiati, la fiducia inter-organizzativa riguarda la reciprocità indiretta, “per cui A aiuta B e poi C aiuta A” (Del Gobbo, 2018), reciprocità che risulta cruciale per il successo della pubblica amministrazione (Oomsels et al. 2016) nonché per corrispondere alle aspettative di coerenza interna ai contesti educativi e alle organizzazioni.

Infine, la fiducia istituzionale, anche etichettata come fiducia politica (Newton, 2001; Gabriel & Zmerli, 2006), si differenzia da quella interpersonale e inter-organizzativa in quanto, invece di essere riposta nella disposizione, nelle motivazioni e nell'azione di una persona, è riposta nell'idea-guida di un'istituzione, nel suo codice di procedura, nei risultati ottenuti e nei meccanismi di controllo. Essa deriva dalla percezione e dall'aspettativa che queste idee e procedure siano rispettate (Lepsius, 2017, p. 81). In questo senso, la fiducia istituzionale è legata alla trasparenza, all'equità, all'efficacia e all'efficienza di un'istituzione. Ne consegue che le istituzioni possono influenzare la fiducia che gli individui ripongono gli uni negli altri, fornendo un background culturale condiviso e un quadro affidabile per la dinamica e la gestione delle relazioni. Gli accordi istituzionali, quindi, “possono essere visti come equivalenti funzionali dei processi esperienziali e della consapevolezza delle caratteristiche condivise tra due attori” (Bachmann, 2018, p. 220).

3. Dare fiducia nella relazione educativa a scuola

Educare ed essere educato – in contesti formali e non formali, secondo una prospettiva storico-culturale e contestualista² – costituisce una peculiarità dell'essere umano e un'esperienza irrinunciabile per lo sviluppo (Coco, 2016). La relazione educativa si sviluppa parallelamente allo sviluppo delle competenze e della formazione, in stretta connessione con la personalità dell'educatore e delle principali figure di riferimento, con il loro modo di essere e di interessare rapporti proficui con/tra il soggetto/i soggetti in educazione.

La co-costruzione interpersonale di una fiducia autentica in educazione mobilita e attiva, in senso *trasformativo* oltre che generativo, aspetti irrinunciabili dell'*educabilità umana* e si costituisce “come nucleo sostanziale dell'identità”, un nucleo “trasformativo” dinamico, in permanente cambiamento (Mari, 2009). Secondo questa prospettiva pedagogica, la scuola deve farsi promotrice di relazioni autentiche nelle comunità d'apprendimento, in cui tutti possano godere della fiducia degli altri e della cura reciproca (Loiodice, op.cit.).

² Il termine *contesto* [dal lat. *contēxtu(m)* ‘nesso, legame’, derivato di *contexere* ‘contessere’] significa intreccio, tessitura di fili o d'altro. [...] Un *contesto educativo* – sia esso scelto in ambito naturale oppure scolastico, sia esso vissuto individualmente o in gruppo – è sempre una *costruzione* (più o meno consapevole, più o meno condivisa) di un *campo* dove relazioni, regole, narrazioni/significati si con-tessono e s'intrecciano creando rapporti d'interdipendenza tra i soggetti e con l'ambiente, interdipendenze tali che un segmento della vita di un essere vivente diventa parte della storia di altre vite (Dozza, 2018, pp. 31-32).

Imparare ad abitare la distanza naturale tra i membri di una relazione educativa significa imparare ad uscire dal proprio sé, volgere il proprio sguardo al di là dei confini, essere parte di uno spazio comune dove la differenza non è più segnata da invalicabili asimmetrie (Frabboni, 2016).

Ma la fiducia in educazione non è solo questo. Non rappresenta solo un modello conoscitivo del “processo di autenticazione” (Mortari, 2006). È un’apertura al possibile anche dal punto di vista dell’agire umano. La relazione di fiducia non è solo un atteggiamento, è anche un atto pratico e rientra pienamente nel campo dell’agire umano: è azione responsabile, è decisione responsabile, è responsabilità in azione. La fiducia si basa su un processo di *potenziamento reciproco* che in educazione diviene parte integrante del processo di autenticazione e autorizzazione, perché ad essa vanno ricondotte le funzioni conoscitive e generative che favoriscono il “nascere permanente” (Mancini, 2008).

La relazione educativa è da intendersi come una relazione di aiuto e come specifico intervento espressione di attenzione, di accoglienza e di ascolto. Secondo Albarea (2017) l’efficacia della relazione di aiuto dipende dal modo in cui ci si mette in *ascolto*, nel senso di saper osservare, accogliere, comprendere (Rogers, 1973).

La relazione educativa prende forme differenti: una di esse, quella che troviamo più frequentemente nei contesti educativi, in particolare nel contesto scolastico, è una relazione asimmetrica tra persone ‘diseguali’ come ricorda Foucault, 2004, p. 48).

L’asimmetria nella relazione educativa non costituisce di per sé un problema, ma lo diventa quando tale asimmetria si fonda sull’assenza di ‘parità di valore’ dei soggetti coinvolti nella relazione: tale relazione impari si innesca quando uno dei due membri diviene una sorta di ‘oggetto’ del sapere, del conoscere e del lavoro educativo che con difficoltà si piega alle aspettative dell’altro (Bruner, 1996).

Nella relazione educativa la funzione di autorevolezza ha un posto importante. I più piccoli la cercano nell’adulto come figura di riferimento, anche se a volte essa può richiamare l’idea di *potere*: il potere esercitato nella relazione educativa in ambito intenzionalmente formativo deve, però, essere un *potere di servizio*, non un potere che subordina e nemmeno un potere che sancisce uno stato di dominio. Deve essere alla base di una relazione che porta alla *libertà*: di sbagliare, di riprovare, di apprendere, di insegnare. Ne deriva che la relazione educativa può costituire uno strumento efficacissimo per rendere di fatto “liberi”, cioè capaci di compiere azioni “moralì” (Mari, op.cit., p. 5).

Richiamando il pensiero di Amartya Sen ribadiamo che la libertà

[...] non è solo il criterio in base al quale pronunciamo giudizi di successo e di fallimento, ma anche uno dei principali determinanti dell’iniziativa ed efficienza sociale di un individuo (Sen, 1999, p. 24).

Per questo, possiamo ritenere che la *libertà* che si genera dalla relazione educativa favorisce la capacità di auto-determinazione, fungendo da stimolo allo sviluppo delle dimensioni individuale e sociale (Sen, 1999, p. 24), dimensioni che avranno importanti ricadute sulla qualità della vita di ogni persona, influenzandone le scelte (Hart, 2009, p. 392).

Il *prendersi cura* è un atto continuo e reciproco di interrelazione e non di esclusione:

la cura pedagogica come relazione d’aiuto non è un percorso riservato a una categoria particolare di educandi, piuttosto il sostrato comune di ogni educazione. Ogni educando si avvale di

questo sostrato e ogni educazione si struttura all'interno di questa semantica della cura come rapporto vissuto, rapporto da sperimentare, rapporto all'interno del quale l'educando sperimenta se stesso nella relazione con l'altro o nella cura reciproca (Caputo, 2014, p. 144).

La cura educativa può diventare un “dono” (Cambi, 2012), ovvero ciò che non si impone e che apre al dialogo, necessario a stimolare e mantenere un contatto positivo per risvegliare la curiosità e la coscienza critica, atta a trascendere la propria esperienza personale, volto a circoscrivere un problema, un oggetto della conoscenza. L'attuale riflessione sulla cura e sul dono che investe la relazione educativa si rivolge verso lo sviluppo di quella che Cambi indica come la tecnica di incontro, la logica emotiva e discorsiva dell'atto-di-educare, che è, sempre, se vuole essere autentico, aver-cura e prendere-in-cura e, quindi, assumere-in-sé e disporsi in direzione dei bisogni dell'educando al tempo stesso. La prossemica è esser-sostegno. La tecnica di incontro è ascolto e dialogo. La logica è quella empatica e conversazionale, che agisce in profondità ma senza vincolare, senza dominare. La cura implica, allora, il donare. Anche se un donare che non è più solo gesto, bensì ottica etica e cognitiva, bensì modello di relazione, progetto di scambio gratuito nell'iter formativo (Cambi, 2014, p. 246).

4. La narrazione come “nodo di accesso” nella relazionalità reciproca

L'intervento educativo è uno dei luoghi di attivazione nel quale i nodi di accesso diventano visibili. La figura dell'educatore - sia esso insegnante o facilitatore - costituisce il filtro mediante il quale la fiducia generalizzata diventa gradualmente focalizzata nel corso degli interventi: spesso interviene, forse anche inconsapevolmente, nel cercare di costruire spazi di visibilità, sperimentando, con ‘tentativi ed errori’, percorsi di costruzione di un rapporto di ‘vicinanza’, di riduzione della diffidenza e dello scetticismo, di elaborazione della fiducia/sfiducia generalizzata e focalizzata tra l'utente/cittadino e il servizio.

In questa dimensione la *relazionalità reciproca* tra soggetti sfiora l'intuizione dell'altro e comprende attrazione e/o repulsione. Comporta una sorta di avvicinamento tra i soggetti: da qui la vera sostanza del dialogo, etimologicamente *il pensare insieme tra diversi*.

La narrazione in tutte le sue forme e, in particolare, la narrazione di sé costituisce un mediatore dell'*ascolto* e del *dialogo* con l'altro generalizzato e con se stessi. L'essere visti e soprattutto l'essere ben visti può creare una zona protetta, oggetto di attenzione e di cura e può permettere di vedersi e di ben-vedersi (Winnicott, 1974); può esercitare il pensiero, la memoria, il ricordo, l'empatia. In sintesi, possiamo dire che la narrazione:

- contestualizza la conoscenza e – trasponendo i fatti in mimica/gestualità, immagini, parole – permette di interpretare, fornisce materiale per produrre nuovi significati e per entrare in contatto con i propri ricordi e spolverare le proprie emozioni. E lo fa in maniera non forzata né intrusiva;
- potenzia l'ascolto: *sia* quello del narratore *sia* quello di chi fruisce della narrazione;
- sostiene l'esplorazione e lo sviluppo di sé e sollecita il pensiero, a livello individuale e collettivo.

La narrazione mette al centro della relazione, tra cui quella educativa, la personale e altrui esperienza, la rende visibile a se stessi e agli altri, la “fa parlare”, la “fa dialogare” con le altre esperienze narrate, la valorizza, può contribuire a modificarla e a ri-vivificarla (Massa, Cerioli, 1997, p. 34).

Questo spazio di visibilità e di “accesso” sarà più profondamente possibile se co-costruito e protetto da *educatori sostenibili*, cioè da educatori in grado di riconoscere e accettare il proprio ruolo di potere e di autorità e non di dominio: un potere *al servizio*, nella consapevolezza che non c’è crescita senza liberà. Ci riferiamo a educatori capaci di esercitare un ruolo di autorità seppure lasciando spazi a incongruenze, all’imprevisto, ai sostegni utili, alla creatività verso la costruzione di futuri alternativi credibili, in un rinnovato processo di umanizzazione.

5. Conclusioni

La fiducia influisce sulle relazioni sia personali sia dei/nei contesti educativi? La narrazione in un contesto di ascolto e dialogo può costituire un “nodo di accesso” per la relazione interpersonale e un tramite delle relazioni di/con se stessi e con gli altri? Pare, di potere affermare che la risposta a tali quesiti sia da ricondurre a quella all’idea di pedagogia quale scienza autonoma, che fonda il proprio paradigma sulla dinamicità teoria-prassi-teoria, capace di avvalersi di una struttura di riferimento multidisciplinare in grado di leggere e interpretare i fenomeni umani attraverso categorie specifiche della pedagogia stessa.

Il senso di fiducia si situa nella produttiva tensione e integrazione, promossa educativamente, tra spazio interno (corpo, casa, culture e luoghi di riferimento) e spazio esterno, estraneo, nei quali si realizza la relazione vitale. Nella narrazione, quando essa è situata nella relazione con l’altro, ma anche quando, in età più adulta, è monologo con se stessi, il legame offre uno spazio specifico per “avere esperienza”, per ri-orientare l’esperienza, ri-significandola, come canale di comunicazione e comprensione dell’altro. Tale apertura per comprendere l’altro, il ‘diverso’ è pedagogicamente promossa proprio mediante quella “tonalità emotiva” ineludibile che il filosofo pedagogista tedesco Bollnow (2009) riconduce al senso di fiducia. La fiducia, infatti, [...] non è un bene che si consuma, ma anzi si accresce con l’uso (Canevaro, 2015, p. 122). Consente di custodire ed estendere lo spazio di protezione offerto dai legami di attaccamento che si generano nei diversi contesti di vita, nei quali l’atmosfera educativa si permea del sentimento positivo dell’abitare la terra e del “noi” come parte dell’*essere del Pianeta* (Hillman, 2000).

Bibliografia

- Albarea R. (2017). La educación musical en la escuela primaria en Europa. *Revista Electrónica de LEEME*, (25), pp. 164-166.
- Bachmann R. (2018). Institutions and trust. *The Routledge companion to trust*, pp. 218-228.
- Bollnow O. F. (2009). *Le tonalità emotive*. Vita e Pensiero.
- Bruner J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press, trad. it. di L. Coralba, (1997). La cultura dell’educazione, Feltrinelli.

- Cambi F. (2012), *Il dono nella relazione educativa e nella formazione di sé: tre noterelle*, “Studi sulla Formazione”, 1, pp. 241-242.
- Cappa F. (2016). *Dispositivi formativi e forme di vita*, in AA.VV., *La Conoscenza al Lavoro*, “Nóema”, n. 7-1, pp. 41-50.
- Caputo F. (2014), *La cura pedagogica come relazione di aiuto*, “Studi Pedagogici/Educational Studies”, 15, Topologik, pp. 119-144.
- Canevaro A. (2015), *Nascere fragili: processi educativi e pratiche di cura*, Edizioni Dehoniane Bologna.
- Coco D. (2016), *Scoprire ed educare le emozioni nelle attività ludico-sportive*, “Formazione & insegnamento”, 14(2 Suppl.), pp. 357-370.
- Dato D. (2010), *Educazione degli adulti, formazione professionale e competenze*, Capozzi.
- Delhey J., Deutschmann E., Verbalyte M., & Aplowski, A. (2018), *The power of contact: Europe as a network of transnational attachment*, “European Journal of Political Research”, 57(4), pp. 963-988.
- Del Gobbo G. (2018), *Potenzialità del Corso” Educatore professionale socio-pedagogico” per il miglioramento della QA dei Corsi L-19 nel quadro del Processo di Bologna*, “Form@re”, vol. 18(3), pp. 126-141.
- Dozza L. (2006), *Relazioni cooperative a scuola: il lievito e gli ingredienti*, Edizioni Erickson.
- Dozza L. (2018), *Esperienza in natura e immaginazione*, in Dozza L. (a cura di), *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*, Zeroseiup, pp. 29-43.
- Erikson E.H. (1966), *Human strength and the cycle of generations*, in *Psyche*, 20(4), pp. 241-281.
- Faggioli M. (a cura di, 2018), *Costruire il miglioramento: Percorsi di ricerca sul miglioramento scolastico*, Rubbettino Editore.
- Foucault M. (1984), *Le souci de soi*, Gallimard, Paris; trad. it. di L. Guarino, *La cura di sé. Storia della sessualità 3*, Feltrinelli.
- Foucault M. (1992), *Technologies of the Self*, in L. H. Martin, H. Gutman, P. H. Hutton (a cura di), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*, University of Massachusetts Press, Amherst 1988; trad. it. di S. Marchignoli, *Tecnologie del sé: un seminario con Michel Foucault*, Bollati Boringhieri.
- Foucault M. (2004), *The Birth of Biopolitics: Lectures at the College De France, 1978-1979*. Picador USA.
- Frabboni F. (2016), *La mia pedagogia. Lungo le valli incantate dell’Educazione*, Edizioni ETS.
- Gabriel O. W., & Zmerli S. (2006), *Politisches Vertrauen: Deutschland in Europa*, “Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament”, 30, pp. 8-15.
- Giddens A. (1994), *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino.
- Hart G.S. (2009), *The effectiveness of virtual teams: An investigation of the relationship between trust and emotional intelligence* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Hillman J. (2000, ed. or. 1999), *La forza del carattere. La vita che dura*, Milano, Adlephi.
- Iavarone M. L., Sarracino V., e Striano M. (a cura di, 2000), *Questioni di pedagogia sociale*, Milano, Franco Angeli.
- Kroeger, S., Embury, D., Cooper, A., Brydon-Miller, M., Laine, C., & Johnson, H. (2012),

- Stone soup: using co-teaching and photovoice to support inclusive education*, "Educational Action Research", 20(2), pp. 183-200.
- Lancini M. (2020), *Cosa serve ai nostri ragazzi: I nuovi adolescenti spiegati ai genitori, agli insegnanti, agli adulti*, Torino, Utet.
- Lepsius M. R. (2017), *Trust in institutions*, in M. R. Lepsius & C. Wendt (Ed.), *Max Weber and institutional theory*.
- Loiodice I. (2010), *I professionisti della formazione tra riconoscimento sociale e professionalità competente*, in S. Ulivieri, F. Cambi, P. Orefice (a cura di.) *Cultura e professionalità educative nella società complessa: l'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di scienze della formazione di Firenze*. Atti del convegno, 15-17 maggio 2008, Firenze University Press.
- Luhmann N. (1989), *Familiarità, confidare e fiducia: problemi e alternative*, in D. Gambetta (a cura di), *Le strategie della fiducia. Indagini sulla razionalità della cooperazione*, Torino, Einaudi.
- Mari G. (2009), *Politically correct e Gender theory come sfida pedagogica*, in AA. VV., *L'educazione differenziata per le ragazze e per i ragazzi. I problemi della didattica*.
- Massa R., Cerioli L. (a cura di, 1999), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano, Franco Angeli.
- Misztal B. A. (2011), *Forgiveness and the construction of new conditions for a common life*, "Contemporary Social Science", 6(1), pp. 39-53.
- Mortari L. (2006), *La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico*, Bologna, Clueb.
- Mutti A. (1994), "Fiducia" in *Enciclopedia Italiana delle Scienze Sociali*, Istituto Treccani, pp. 79-87.
- Newton, K. (2001), *Trust, social capital, civil society, and democracy*, "International political science review", 22(2), pp. 201-214.
- Oomsels P. (2016), *Government and social partner cooperation in VET: From dialogue to partnership. ETF Workshop recommendations from the perspectives of governance and trust*, ETF.
- Rogers C. (1973), *Encounter Groups*. Penguin.
- Sen A. (1999), *Commodities and capabilities*, Oxford University Press.
- Tomarchio M., Ulivieri S. (a cura di, 2015), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa, Edizioni ETS.
- Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S., & Piccinno M. (2018), *Scuola democrazia educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Winnicott D. W. (1974, ed.or. 1971), *Gioco e realtà*. Roma, Armando.