Università degli Studi di Milano - Bicocca
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione Riccardo Massa
Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche

Tirocinio Formativo e di Orientamento

Workshop: La supervisione pedagogica a scuola

22 gennaio 2021

Scrittura condivisa

a cura di: Andrea Bononi, Greta Castenetto, Arianna Frigerio, Elena Mauri, Silvia Mirone, Chiara Radice, Maria Ratotti, Sara Riva, Rossella Santoro

Conduttore
Dott. Ernesto Curioni

Anno accademico 2020/2021

1. Contenuti e metodologia utilizzata

Il Workshop "*La supervisione pedagogica a scuola*" al quale chi scrive ha partecipato è stato condotto dal pedagogista e supervisore pedagogico Dott. Ernesto Curioni.

Le tre ore di incontro si sono sviluppate principalmente in due momenti: durante la prima parte, condotta prevalentemente in modo frontale, gli studenti si sono avvicinati alla pratica della supervisione pedagogica a scuola, mediante affondi teorici ed esperienze condivise dal docente; nella seconda, invece, i partecipanti hanno letto e riflettuto in grande gruppo su tre episodi, suggeriti dal conduttore, inerenti a situazioni scolastiche.

Il workshop ha preso avvio con la presentazione dei partecipanti, i quali hanno raccontato il loro percorso di formazione, unitamente alle esperienze lavorative e alle aspettative riguardo al momento di incontro condiviso. Da questi racconti è emerso sia l'interesse dei singoli al ruolo del pedagogista nei diversi gradi di istruzione, sia la necessità di comprendere nello specifico la funzione della supervisione pedagogica nel mondo della scuola.

Come confermato dal conduttore, la pratica della supervisione pedagogica a scuola risulta poco conosciuta persino da chi vive e respira quotidianamente questo contesto. Molto spesso, tuttalpiù, essa viene caricata di connotati psicologici e sperimentata sotto le vesti di sportelli psico-pedagogici. È più comune, inoltre, incontrare la figura del consulente, ovvero di colui che, tramite un intervento specifico e mirato, viene chiamato per cercare di rispondere alla richiesta di aiuto espressa da un singolo insegnante, da un gruppo oppure dall'intera scuola. Questi attori, infatti, spinti da uno stato di bisogno, mancanza, disagio o crisi si aprono per ricevere dall'esterno ciò che non possiedono e ciò che invece viene richiesto dalla situazione che si trovano a vivere. Implicitamente, insieme alla necessità di cambiamento, la loro urgenza è quella di ricevere una risposta alla loro richiesta da parte della figura del consulente o di confrontarsi con un esperto in grado di rimuovere ciò che loro percepiscono come situazione-problema.

La supervisione, invece, pur partendo spesso da una domanda consulenziale, si traduce in una complessa pratica che predispone uno spazio teorico e esperienziale partecipato, all'interno del quale è possibile far connettere soggetti, pratiche professionali e competenze specifiche. Data l'articolazione complessa dell'impianto scolastico, la supervisione può aiutare gli insegnanti e gli educatori su diversi piani, da quello socio-organizzativo, a quello cognitivo, didattico e relazionale.

Il primo passo da compiere è quindi quello di spostare l'ago della bilancia da una *richiesta di consulenza*, che punta al bisogno di rimuovere un determinato problema, a una *pratica di supervisione* che mira a introdurre nuove proposte di lettura di una data situazione, per aprire strade di riflessione diversificate e restituire agli insegnanti la capacità di ri-leggere la propria pratica professionale e di produrre in prima persona cambiamento all'interno del dispositivo scolastico in cui operano.

La supervisione tematizzata all'interno del workshop si rifà alla Clinica della Formazione e consiste nell'istituire un setting condiviso in cui sia possibile *incrociare gli sguardi*. Si è sottolineata dunque l'importanza di non guardare dall'alto, ma guardare lo stesso oggetto da più punti di vista.

Tale molteplicità di sguardi può permettere di costruire uno *sguardo altro* che si costituisca come una "mappa del territorio", non identificabile nel territorio stesso, ma in una sua interpretazione e rappresentazione.

La proposta è dunque quella di attivare, o meglio ri-attivare i momenti di lavoro in équipe definendo un setting strutturato.

In relazione allo sguardo, si tratta di proporre un passaggio da una *visione convergente* a una *divergente*. Passare quindi da uno sguardo diretto, che punta il suo focus sulla situazione problematica, e che spesso produce il caso, rischiando di immettere in un paradigma medico il lavoro educativo, per puntare invece a uno sguardo che si allontana dal centro della scena, per ampliarsi e arrivare a comprendere, nel proprio campo visivo, la scena educativa nel suo complesso.

Una possibile strategia per adottare uno sguardo divergente è vedere la scena educativa come una scena teatrale, che non osserva solo quello che avviene al centro, ma anche quello che sta attorno o "dietro le quinte", ovvero tutto il contesto, l'intero dispositivo pedagogico (Massa, 1987, 1997). Guardare dunque anche ai lati e a ciò che sta sullo sfondo, inclinandosi e chinandosi sulla scena educativa, in modo da vedere più nel dettaglio ciò che sta avvenendo.

Si può parlare quindi di una *ginnastica dello sguardo*, che alleni a guardare anche altrove, per interrogarsi sul perché certe cose richiamano la nostra attenzione.

L'essere 'strabici' è allora una virtù, che punta all'adozione di uno sguardo camaleontico.

Nel fare questo, il lavoro di supervisione si configura, però, come un lavoro intransitivo e avalutativo: non c'è traslazione dei saperi da chi li ha a chi non li ha.

Messi a punto questi aspetti della supervisione che evidenziano l'importanza della *materialità educativa* -intesa come la disposizione mirata degli spazi, l'utilizzo dei tempi, le relazioni, la negoziazione del patto formativo, l'uso della parola o di altri mezzi espressivi e comunicativi-, il supervisore muove il primo passo (Massa, 1987). Questo momento caratterizza la *prima tappa* di supervisione dentro la cornice teorica e l'utilizzo del modello proposto dalla Clinica della Formazione.

È stato interessante interrogarsi sul fatto che in questa fase iniziale possa accadere che l'équipe di insegnanti descriva la realtà scolastica generalizzando le esperienza educative e formative che in essa si istituiscono, ad esempio "etichettando" gli alunni o utilizzando espressioni che chiudono lo sguardo e che producono situazioni-problema.

Il supervisore pedagogico sostiene e accompagna l'équipe a interrogare e, se necessario, ribaltare il proprio modo di pensare e di comunicare queste situazioni educative attraverso la proposta di raccontare un ***episodio*** della pratica scolastica. A turno gli insegnanti narrano un episodio saliente, di successo o di insuccesso, della loro pratica professionale nella scuola.

Perché proprio un episodio?

Perché l'episodio fondamentalmente rappresenta una scena situata, uno specifico e circoscritto frammento di "vita scolastica". Quando si narra, infatti, si seleziona esattamente quella volta in cui è successa quel determinato fenomeno, in quel determinato tempo e spazio con quegli specifici adulti ed alunni. L'episodio è, quindi, caratterizzato da una forte contestualizzazione e messa in situazione. L'episodio permette di zoomare su una precisa scena, di guardare quest'ultima attraverso varie angolature, di assaporare gesti, emozioni, azioni, sensazioni, parole. L'episodio da narrare deve risultare abbastanza recente. Tuttavia, può capitare che un insegnante porti un episodio passato poiché ha trovato un collegamento con il tema trattato durante la supervisione. Questo è consentito poiché si è all'interno di una pratica e di un setting pedagogico molto flessibile. Infatti, l'episodio, anche passato, viene riattualizzato e rimesso in circolo per dare la possibilità di allargare il campo dei saperi. Un aspetto fondamentale della proposta di utilizzare l'episodio è che esso debba necessariamente essere *narrato, raccontato in forma scritta* dai singoli insegnanti. In questo modo la narrazione si caratterizza di un proprio contenuto, di precise parole, da un modo/stile ben preciso di esporre la situazione, può acquisire un colore-calore, può essere carica di emozioni e sensazioni. Questi sono tutti aspetti interessanti da interrogare e su cui il supervisore può invitare i partecipanti a meta-riflettere.

Concluso questo excursus teorico ed esperienziale, che ha permesso a noi studenti di addentrarci e familiarizzare con il tema trattato nel workshop, il conduttore ha proposto la lettura e l'analisi di tre episodi di vita scolastica. Ogni episodio è stato letto ad alta voce e i partecipanti sono stati sollecitati a sottolineare temi, contenuti, parole o sensazioni, per poi metterle in circolo all'interno del gruppo di lavoro con lo scopo di riflettere su di esse. A conclusione del lavoro si è dato spazio a domande di chiarimento e approfondimento.

2. Aspetti teorici

Occorre in primo luogo ribadire la differenza tra consulenza pedagogica e supervisione pedagogica.

La consulenza pedagogica si caratterizza come relazione di aiuto temporaneo. Questo intervento viene spesso fornito da una professionista esterno al servizio a cui esso è destinato, a sostegno di figure professionali che richiedono aiuto e che si pongono in una posizione attiva nel processo di risoluzione del problema, che essi stessi contribuiscono a riconoscere ed affrontare.

La consulenza pedagogica differisce dalla supervisione pedagogica. Quest'ultima viene predisposta come *evento ordinario di lettura critica della pratica professionale*; la consulenza, invece, interviene su situazioni particolari di disagio all'interno dei servizi. È un *intervento straordinario* di accompagnamento nella gestione di una situazione che viene percepita come "problematica". La consulenza viene fornita da un consulente ed è una prestazione singola o saltuaria di supporto rispetto a un'esigenza di una persona o di un gruppo. Il consulente si pone, quindi, come persona competente su una materia di propria pertinenza.

Il consulente è solitamente una persona esterna all'organizzazione o al servizio che ne richiede l'intervento con lo scopo di trovare la modalità migliore per affrontare una situazione vissuta come problematica. L'obiettivo principale risulta, dunque, individuare il problema e le risorse per affrontarlo e superarlo.

La supervisione costituisce una declinazione peculiare dell'approccio metodologico della Clinica della Formazione. Essa non assume un posizionamento dall'alto, ma intende istituire un setting condiviso entro cui incrociare sguardi, punti di vista e di osservazione diversi. E' una pratica di secondo livello che predispone uno spazio teorico-esperienziale e partecipativo in cui far coincidere e connettere le competenze individuali e collettive di osservazione e valutazione delle pratiche consolidate. Il focus è posto sulle dinamiche e sui processi e vi è una sospensione dall'operatività che permette di non rimanere fossilizzati sulle prassi ma consente di rileggere le pratiche di lavoro.

La supervisione ha degli specifici oggetti di attenzione critica:

- Il modo in cui viene percepito dagli operatori il rapporto con l'organizzazione in relazione al proprio ruolo, alle funzioni esercitate, alla relazione con i colleghi e con gli utenti;
- Il modo in cui viene interpretato (individualmente e in équipe) il mandato istituzionale e la filosofia di intervento pedagogico più o meno implicita;
- I significati e i relativi vissuti attribuiti al proprio gruppo di lavoro;
- Le latenze insite nelle differenti prassi pedagogiche;
- La rappresentazione degli utenti e le latenze presenti nelle pratiche di conoscenza dei bisogni educativi, di concertazione e stesura dei progetti educativi individuali o di gruppo, di documentazione pedagogica, di valutazione e verifica.[1]

Il workshop ha messo a fuoco la pratica di supervisione pedagogica che adotta la metodologia della Clinica della Formazione, formulata da Riccardo Massa e Angelo Franza negli ultimi decenni del 1900 a partire dall'insoddisfazione per i modi tradizionali di intendere e praticare l'educazione e la formazione.

La Clinica della Formazione si configura, innanzitutto, come un vero e proprio *dispositivo pedagogico* (Massa, 1987, 1997; Rezzara, 2009) che esplora ed elabora delle "concrete e ben circostanziate esperienze di formazione" (Franza, 2018, p.202) che

> […] permettono di produrre rappresentazioni circa la formazione; collocarle nei contesti e nei costrutti personali, collettivi, professionali e istituzionali di riferimento; riappropriarsene analizzandole e ricostruendone il senso complessivo attraverso l'interpretazione (ibidem).

Le premesse empiriche da cui muove l'approccio clinico alla formazione poggiano sulla

> […] correlazione tra due osservazioni generali: a) non sempre gli orditi e i costrutti pedagogici sono immediatamente visibili e riconoscibili [...]; b) la struttura profonda dei gesti e degli orditi pedagogici non è una struttura di cui il formando o il formatore, nel costituire, nel rappresentare e nel dire la propria esperienza di formazione, sono necessariamente coscienti, ma è una struttura che determina il modo in cui essi la rappresentano, la costituiscono, la simbolizzano. (Franza, 2018, pp.255-256).

È così che un percorso di formazione, supervisione, consulenza o ricerca pedagogica che adotta tale approccio, viene ad assumere le caratteristiche di un *itinerario* avente un obiettivo preciso: "far emergere e esplicitare la *latenza pedagogica*, l'*implicito formativo*, i *significati impliciti* sempre presenti, ma sommersi, in ogni situazione e processo formativo" (Cappa, Marchesi, Orsenigo, Rezzara, Vaccaro, in Centro Studi Riccardo Massa (a cura di), 2020, p.226)

[1] Tratto dal sito del Centro Studi Riccardo Massa, nella sezione sulla supervisione pedagogica: https://www.centrostudiriccardomassa.it/index.php/attivita/supervisione-pedagogica

L’assunto di base della Clinica della Formazione consiste nell’esistenza di un profondo nesso tra la propria storia di formazione, le esperienze educative attraversate e il proprio modo di fare formazione o educazione:

> […] gli eventi e i processi formativi non sono esterni, indipendenti da chi li studia, li agisce e dal modo in cui ne parla, bensì connessi ed interpolati con la rappresentazione che si ha della propria oltre che dell’altrui formazione (ibidem).

Da qui discende la portata di un processo di ricerca che adotti la metodologia della Clinica della Formazione: fare esperienza della propria pratica educativa risulta fondamentale per svolgere con consapevolezza il proprio lavoro.

Un percorso di supervisione che adotta tale approccio, crea, all’interno dell’équipe educativa, una continua oscillazione tra la dimensione individuale («il *mio* modo di lavorare in campo educativo») e quella collettiva («la *nostra* pratica educativa»).

La dimensione clinica ha, infatti, un rimando diretto al *pensiero riflessivo* (Dewey, 1933) del gruppo ma anche del singolo individuo, nella misura in cui la scienza clinica altro non è che la scienza dell’individuo. Per questo, la Clinica della Formazione enfatizza la singolarità e non tende a generalizzare, pur tenendo conto delle ricorrenze dei nuclei di significato che emergono durante il percorso di ricerca. L’obiettivo, in ogni caso, non è trovare un accordo o significati comuni, bensì aiutare ognuno a trovare il *proprio* significato.

È interessante notare come anche nel lavoro educativo il *sé* costituisca il principale strumento in nostro possesso, il quale, però, porta con sé un’*eredità* che si riattiva nel campo educativo e che spesso costituisce fonte di scarto tra modi di agire e rappresentazioni ideologiche.

Al contempo, però, durante un percorso di supervisione pedagogica secondo il modello della Clinica della Formazione, si costituisce un’identità di gruppo tra gli individui partecipanti, riuniti all’interno di una *comunità di pratica* (Wenger, 1998). È così che aumenta la percezione di riconoscersi parte di una larga comunità professionale; il che non implica necessariamente l’adesione o l’omologazione ad essa, ma di certo l’instaurarsi di un dialogo generativo con gli altri, nutrito dal rispetto e dall’attenzione per ciò che accade ad ogni professionista.

Adottare tale approccio e attraversare un percorso strutturato sulla base di esso significa anche ristrutturare l'assetto interno dell'équipe professionale, aderendo ad alcune condizioni ineludibili - necessarie ad entrare maggiormente in contatto con la propria esperienza professionale -, e istituendo un patto formativo condiviso e un setting pedagogico specifico caratterizzato dalle seguenti regole: i) *oggettivazione*, ovvero capacità di trattare i materiali prodotti dai partecipanti come degli oggetti e non come prodotti afferenti alle persone "autrici" di essi; (ii) *referenzialità*, ovvero disponibilità a riferire di sé; (iii) *impudicizia o spudoratezza*, intesa come abbassamento delle proprie difese per condividere fantasie e stati d'animo generati dai materiali altrui; (iv) *avalutatività*, ovvero capacità di evitare giudizi; (v) *intransitività*, ovvero disposizione a non trasmettere sapere.

È possibile cogliere la trasversalità del modello della Clinica della Formazione quale orientamento del lavoro pedagogico declinato nelle pratiche di consulenza, formazione di formatori, ricerca e supervisione. Precisa Angelo Franza:

> Nel lessico pedagogico contemporaneo l'espressione Clinica della Formazione designa: a) la progettazione e la conduzione della ricerca circa gli elementi costitutivi, i processi e i dispositivi della formazione d'individui e di gruppi di individui secondo l'organizzazione e le modalità conoscitive proprie del metodo clinico [...]; b) la progettazione e la conduzione d'interventi nell'ambito della formazione dei formatori per l'orientamento, la consulenza e la supervisione formativa di operatori nelle professioni educative e formative. L'obiettivo è lo svelamento e il riconoscimento, la valutazione e l'ottimizzazione delle tattiche e delle strategie proprie dell'agire pedagogico di ogni singolo operatore [...]. (Franza, 2018, p.255)

Un intervento educativo di secondo livello basato su questo approccio metodologico ha restituito appieno il significato del sapere pedagogico stesso, quale "sapere intorno alla formazione e all'educazione" (Riva, 2004, p.15), e del lavoro pedagogico quale "ricerca, analisi, studio della concreta 'materialità educativa', considerata in particolare nei suoi aspetti e livelli più nascosti, le cosiddette 'latenze pedagogiche'" (ivi, p.22).

La concreta applicazione pratica dell'approccio di Clinica della Formazione vede l'istituirsi di un percorso in cui poter realizzare quel collegamento tra teoria e prassi che permetta una riflessione stimolante che parta dall'esperienza per tornare ad essa.

> Chi fa formazione a qualunque titolo, in qualsiasi ruolo, ha bisogno di una elaborazione della propria esperienza, ha bisogno di poter sospendere l'azione. (Palma, 2017, p.148).

Risulta necessario, alla luce delle considerazioni sopra riportate, definire una pratica che tenti di esplicitare e analizzare le *latenze pedagogiche* (Massa, 1997) individuate. La pratica si realizza attraversando quattro "stanze", che attivano quattro processi riflessivi che possiamo definire di tipo "clinico"[2].

La prima delle quattro stanze istituisce una pratica di tipo narrativo che ha per oggetto una vicenda formativa. Successivamente, e strettamente legata alla prima, si va incontro allo svolgimento di una teorizzazione. Ogni narrazione è portatrice di teorie costruite, di epistemologie implicite che è bene rendere visibili e portare a galla per effettuare su di esse una riflessione in quanto esse orientano la nostra azione. Questo aspetto spiega l'importanza della quarta stanza: interpretazione. Come ultimo passaggio vi è il decostruire la situazione formativa andando ad analizzare il dispositivo che agisce.

Si vuole sottolineare l'importanza e la portata formativa di tale percorso, dell'attraversamento di tali stanze, della conseguente elaborazione delle latenze pedagogiche ai fini dello sviluppo di un agire educativo riflessivo. Una progettazione educativa, per esempio, viene generalmente posta come primo passo per l'attuazione di un intervento educativo, ma spesso manca la consapevolezza che già questa prima pratica avviene sulla base di una latenza pedagogica, che riguarda le rappresentazioni che si hanno di ciò che *è* (o non è) formativo. Si evince, dunque, quanto risulti fondamentale innanzitutto assumere consapevolezza e pensiero critico rispetto alla propria pratica professionale.

L'attraversamento di tali stanze fa emergere delle "indicazioni": le "deissi" (Massa, 1987, 1997). Nello specifico possiamo individuare tre deissi; la "deissi interna", la "deissi esterna" e la "deissi proiettivo-fantasmatica". La prima emerge nel momento in cui i partecipanti del gruppo raccontano episodi significativi della propria esperienza professionale. Con la "deissi esterna" si porta al centro della scena di supervisione una narrazione esterna da rinarrare, quale ad esempio un testo letterario, teatrale o cinematografico. Infine, con la "deissi proiettivo-fantasmatica" si pone in essere la dimensione simbolica attraverso la partecipazione a pratiche espressive o creative. Al termine di tale percorso, si opera un *chiasmo,* da intendere come la "messa in asse" delle salienze emerse durante l'attraversamento delle quattro stanze.

[2] Sottolineiamo nuovamente che con il termine "clinico" ci si distacca dall'immagine tradizionale (di natura psicoanalitica) del setting composto da un lettino e da un analista, per promuovere, invece, l'immagine di una dimensione di ricerca condivisa, che si *chini* sulla pratica e il contesto professionale.

3. Connessioni con le conoscenze esplorate nel percorso formativo del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche

All'interno del percorso formativo del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, abbiamo riscontrato la presenza dei temi della Clinica della Formazione e più in generale della Consulenza e della supervisione pedagogica in diversi corsi:

- "Fondamenti della Consulenza Pedagogica": in essa abbiamo inizialmente analizzato in modo critico alcuni modelli di consulenza, tra i quali in particolar modo quella individuata da Schein: la "Consulenza di Processo", la quale "vuole incrementare la capacità di imparare dal sistema cliente per fare in modo che questo possa in futuro risolvere i propri problemi da solo" (Schein, 2001, p. 21).

  Abbiamo in seguito cercato di definire le caratteristiche e l'oggetto della consulenza pedagogica e l'approccio da utilizzare all'interno della stessa, approccio che consente di leggere, valutare e ri-progettare l'esperienza e le pratiche educative.

  Allo stesso tempo il Corso ha dato la possibilità di conoscere e approfondire il modello della "Clinica della Formazione", anche attraverso alcune delle pagine presenti nei testi di Massa, all'interno del testo *Consulenza Pedagogica e Clinica della Formazione*. Sia nel workshop che all'interno degli scritti presi in considerazione sono emersi nella loro centralità diversi aspetti dell'approccio Clinico quali: le latenze presenti nella formazione, l'ermeneutica della formazione e le "deissi". Inoltre, all'interno dello stesso testo preso in considerazione è presente uno scritto del conduttore a cui quest'ultimo fa riferimento per introdurre una breve analisi dei modelli di consulenza esistenti.
- "Metodologie della Ricerca Pedagogica": ci siamo focalizzati sulla ricerca nelle scienze della formazione a partire dai processi di pensiero e di elaborazione, facendo riferimento a un'ipotesi di apprendimento dall'esperienza, in cui vengono valorizzati i contesti, i cui protagonisti sono i formatori e i formandi. Con tale modalità di agire è possibile porre in risalto l'accadere educativo e il vissuto, ponendo particolare importanza alle dimensioni storiche e culturali in cui sono situate.

- “Consulenza nel Disagio Educativo: Teorie e Pratiche”: abbiamo visto la consulenza come proposta di intervento pedagogico di secondo livello rivolto principalmente ai servizi educativi. Abbiamo individuato le rappresentazioni della consulenza stessa nelle situazioni di disagio, proponendola come lavoro critico, riflessivo e di ricerca. Ci siamo infine soffermati sul posizionamento del consulente pedagogico collocandolo nel contesto odierno, all’interno del quale sempre più frequentemente la consulenza pedagogica viene richiesta dai consultanti in seguito alla percezione di una situazione di disagio, intendendo quest’ultimo come un vero e proprio problema, a cui è necessario trovare *la* soluzione.

Bibliografia

Centro Studi Riccardo Massa (a cura di) (2020), *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, Franco Angeli, Milano.

Dewey J. (1933), *How We Think*, D. C. Heath and Company, Boston; ed. it., 2019, *Come pensiamo*, Raffaello Cortina, Milano.

Franza A. (2018), *Teoria della pratica formativa. Apprendimento dall'esperienza e Clinica della formazione*, Franco Angeli.

Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.

Massa R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Laterza, Bari.

Oggionni F. (2013), *La supervisione pedagogica*, Franco Angeli, Milano

Palma M. (2017), *Consulenza pedagogica e Clinica della Formazione*, Franco Angeli, Milano.

Rezzara A. (2009), *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*, Mimesis, Milano.

Riva M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano.

Schein E. (2001), *La consulenza di processo*, Raffaello Cortina, Milano.

Wenger E. (1998), *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity* , Cambridge University Press, Cambridge; ed. it., 2006, *Comunità di Pratica, Apprendimento, Significato e Identità* , Raffaello Cortina Editore, Milano.

Sitografia

www.centrostudiriccardomassa.it