

Pratiche filosofiche per cambiare la scuola. Costruire identità narrative attraverso comunità di pensiero Philosophical practices to change schools. Constructing narrative identities through communities of thought

Monica Facciocchi

Università degli Studi di Milano-Bicocca, monica.facciocchi@unimib.it

ABSTRACT

The article presents a Teacher Professional Development Research conducted between 2023 and 2025 in nine vocational schools in Milan, focused on the use of philosophical practices as a formative and transformative dispositif. The research methodology hybridised clinic of education and operational epistemology. The mixed and parallel groups of teachers and students were configured as communities of thought, in-between spaces in which to negotiate perspectives of the world, generating mutual horizons in which to construct narrative identities. The process, supported by material mediators, has transformed school practices by regaining the educational vocation of the scholé: time freed from the things and urgencies of the world in order to think, manipulate and transform them.

Il contributo presenta una ricerca-formazione condotta tra il 2023 e il 2025 in nove CFP milanesi, centrata sull'impiego delle pratiche filosofiche come dispositivo formativo e trasformativo, ibridando a livello metodologico clinica della formazione ed epistemologia operativa. I gruppi misti e paralleli di docenti e studenti si sono configurati come comunità di pensiero, spazi *in-between* in cui negoziare visioni del mondo, generando orizzonti comuni in cui poter costruire identità narrative. Il processo, sostenuto da mediatori materiali, ha trasformato le pratiche scolastiche recuperando il mandato educativo della *scholé*: tempo liberato dalle cose e dalle urgenze del mondo per poterle pensare, manipolare e trasformare.

KEYWORDS

Philosophical Practices; Teacher Professional Development Research; Community of Thought;
Operational Epistemology; Clinic of Education
Pratiche filosofiche; Ricerca-formazione; Comunità di pensiero; Epistemologia operativa; Clinica della formazione

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: Facciocchi, M. (2025). Pratiche filosofiche per cambiare la scuola. Costruire identità narrative attraverso comunità di pensiero. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 129-135. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-14>.

Corresponding Author: Monica Facciocchi | monica.facciocchi@unimib.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-14

Received: 12/10/2025 | **Accepted:** 17/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

1. Pratiche filosofiche nei Centri di Formazione Professionale

L'esperienza di cui si vuole offrire testimonianza in questa sede è quella di un progetto triennale di ricerca-formazione (Asquini, 2018) realizzato attraverso nove Centri di Formazione Professionale (CFP) dell'azienda Afol Metropolitana¹. L'intenzionalità della progettazione nasce in stato embrionale in seno al direttivo Afol che, nell'anno 2022, si rivolge al Centro Studi Riccardo Massa (CSRM) per sviluppare la messa a terra e in forma di ciò che fino a quel momento era un'idea, una sensibilità, un desiderio, un'aspirazione: dare voce e protagonismo agli studenti e alle studentesse "ai margini"², per poterli – i margini – in qualche modo flessibilizzare e assottigliare, per poterci guardare attraverso, verso la società più ampia e oltre, verso il futuro. Per procedere su questa via il proposito del direttivo Afol era quello di introdurre dei moduli filosofici nei CFP: già questa premessa risulta essere particolarmente sfidante e al contempo rivoluzionaria, considerato che agli studenti di questo genere di scuole è chiesto di fare, produrre, agire, usare le mani più che la testa, il pensiero, la riflessione.

La proposta del CSRM si è addensata nella co-progettazione con Afol di una ricerca-formazione dal titolo *Imparare a posizionarsi per riaprire il futuro* incardinata sulla proposta di due moduli³ di Pratiche Filosofiche agli e alle adolescenti: uno centrato sulla generazione di una riflessività attorno al proprio posizionamento nei campi di conoscenza del mondo, a come quello stesso posizionamento contribuisca a istituzionalizzare tali campi, a dare per scontate le loro regole, e a come ci si adatti a essi inconsapevolmente, incorporandoli nei propri *habitus* (Bourdieu, 1988); un secondo modulo volto a recuperare il valore pedagogico della divergenza (Tolomelli, 2022) come possibilità di costruire nuovi intrecci esistenziali a partire da una conversione delle sguardo sulle cose della vita, da un suo ribaltamento che, senza smarrirsi in un'angoscianti disorientamento, potesse riuscire a costruire coordinate per l'apertura verso un futuro possibile in cui sperimentare variazioni immaginative dell'identità (Ricoeur, 1986, p. 91).

Tali moduli sono stati co-condotti da un docente di sede e da un formatore del CSRM⁴ e si sono incentrati sulla proposta di Pratiche Filosofiche, in questi termini, vicine al movimento della *Philosophy for Children* (P4C), così come inizialmente pensata da Lipman (1976) e portata avanti dagli studiosi appartenenti alla cosiddetta "seconda generazione"⁵ ossia come dei dispositivi di pratiche volte a: sviluppare il pensiero critico in stretto rapporto con le istanze ambientali e contestuali quotidianamente esperite; mettere in luce i meccanismi di potere caratteristici di determinati dispositivi; superamento della logica trasmissiva del sapere e dell'idea che i più giovani non siano abbastanza "maturi" per veicolare un sapere sul mondo egualmente valido, legittimo e significativo di quello del mondo adulto.

Parallelamente all'esperienza a scuola è stato costruito un percorso di supervisione pedagogica per gli/le insegnanti delle nove sedi coinvolti/e nel progetto (uno per sede), attraverso cui l'esperienza vissuta sul campo, a scuola e durante i moduli delle Pratiche Filosofiche, potesse essere messa sul tavolo della riflessione condivisa non tanto nei suoi contenuti, quanto estraendone le significazioni (Quaglino, 2011), traducen-

1 I CFP coinvolti nella ricerca sono stati quelli di Cesate, Cologno Monzese, Cormano, Melegnano, Pieve Emanuele, Milano, Rozzano, San Donato Milanese, Sesto San Giovanni. Gli indirizzi interessati sono stati quelli di acconciatura, estetica, impianti elettrici, informatica, moda, meccanica, turismo, cucina e sala bar.

2 Con il termine "ai margini" ci si riferisce a minori stranieri, con bisogni educativi speciali (BES), provenienti da contesti territoriali caratterizzati da criminalità e scarse opportunità formative, soffocati da un destino esistenziale percepito come immodificabile. Minorì, in questo senso, che faticano a essere protagonisti delle proprie storie di vita e formazione.

3 Ogni modulo composto da quattro incontri della durata di due ore, durante orario mattutino oppure pomeridiano. Tempi e spazi da dedicare agli incontri sono stati progettati dal docente e dal formatore CSRM di sede, negoziati con il responsabile del CFP locale e considerando le specificità del gruppo di studenti/esse a cui il percorso di Pratiche Filosofiche si rivolgeva.

4 Durante l'ultima annualità si è promosso l'affiancamento al docente "formato" alle Pratiche Filosofiche di un collega interessato al progetto che potesse incarnare il ruolo di osservatore, con il fine di sostituire – conclusosi il percorso di ricerca – la funzione critica e riflessiva esercitata dal formatore CSRM di sede, divenendo co-conduttore e *critical friend* (Carlson, 2015).

5 Ricordiamo in questa sede solo i nomi di alcuni di essi, particolarmente rilevanti per il versante educativo e la declinazione comunitaria, democratica ed emancipante delle P4C: Phil Cam, David Kennedy e Walter Kohan.



done i processi ed evidenziando i reticolari di connessioni delle proprie storie di formazione con quelle attuali, del sé insegnante e degli studenti (Massa, 1992; Palma, 2017). Tali momenti di supervisione, condotti da due membri del CSRM, si sono svolti sempre in gruppo, in un tempo separato da quello scolastico, e sono stati orientati a evidenziare elementi dell'esperienza di Pratiche Filosofiche utili alla trasformazione non solo della propria professionalità insegnante ma anche del dispositivo scolastico più ampio in cui essa si trovava inserita.

Il progetto, nato nei termini di una sperimentazione di un solo anno, si è poi sviluppato in itinere in due altre annualità che hanno visto il/la docente di sede, inizialmente più sullo sfondo e in posizione di osservatore dei momenti di Pratiche Filosofiche a scuola, assumere progressivamente la co-progettazione delle esperienze da proporre e l'acquisizione di una conduzione “in prima linea” o, meglio, una presenza diversa *fra* i ragazzi e le ragazze, nel cerchio di riflessione, nella facilitazione del lavoro in gruppi oppure delle produzioni individuali. In questi termini, il formatore del CSRM si è man mano “lateralizzato”, transitando da una conduzione piena all'affiancamento, sino a divenire una presenza “dietro le quinte” della scena educativa, con un ruolo di consulenza e supervisione, lasciando, alla fine dell'ultimo anno, il timone dell'esperienza direttamente nelle mani dell'insegnante.

Così come gli incontri a scuola, anche quelli di supervisione di gruppo degli insegnanti hanno seguito un percorso di trasformazione, progressiva modifica e ampliamento degli oggetti portati all'attenzione negli incontri da parte dei e delle docenti: da un focus maggiormente centrato sulla costruzione e sul rapporto con i contenuti dell'esperienza (materiali, argomenti, attività), a tutto il portato di strategie, posture, corpi, sguardi che influenzava la costruzione del setting in termini di prefigurazione e nel mentre lo si viveva, giungendo come ultimo step al tentativo di fare proprio quanto appreso, riconnettendolo alle attitudini, passioni, storie di formazione personali. Non pensiamo, tuttavia, in questo senso, a un percorso lineare e omogeneo: l'attraversamento dei livelli di riflessività è avvenuto per ognuno attraverso modalità e tempi diversi, tramite ricorsività, soste, resistenze e, non da ultimo, abbandoni.

Possiamo dunque intuire come siano venute a crearsi due parallele comunità di pensiero (Michelini, 2016) – una di secondo livello, tra docenti, e una di primo livello, tra docenti, formatori e studenti – tramite un percorso di doppio apprendistato (Wenger, 2006): uno dedicato agli studenti e uno per i docenti, in cui la pratica e gli *habitus* espressi sono diventati oggetto di un'indagine attenta, volta a coglierne l'ambiguità e la polisemia. Si è così tentato, con Bourdieu (1988), di praticare quella riflessione autentica, composta dal tentativo di “oggettivare il soggetto dell'oggettivazione” (Ivi, p. 18), esplicitando le condizioni sociali dalle quali il soggetto prende le mosse nella costruzione dell'oggetto di ricerca e riflessione comune.

2. Indicazioni metodologiche: epistemologia operativa e clinica della formazione

Il percorso di Pratiche Filosofiche ha visto durante le tre annualità il coinvolgimento un totale di circa 440 studenti/esse, 18 insegnanti e 11 formatori CSRM. Gli incontri nelle singole sedi sono stati calendarizzati prevalentemente nel periodo tra febbraio e maggio con appuntamenti a cadenza settimanale e un incontro mensile di supervisione pedagogica con il gruppo di docenti.

Gli incontri di supervisione delle/gli insegnanti (chiamati di “formazione-formatori”) e le Pratiche Filosofiche nelle scuole hanno condiviso una comune anima metodologica.

Innanzitutto, entrambi i setting si sono strutturati seguendo le indicazioni della Clinica della Formazione (Massa, 1992; Palma, 2017), attraverso le “regole” dell’intraterritorietà – il fatto che nessuno sia detentore di conoscenze e competenze “superiori” ma che tutti, adulti e ragazzi, docenti e studenti, siano egualmente portatori di un sapere di valore, in un’ottica simmetrica; dell’avalutatività – non si esprimono giudizi, non si mettono voti, non si valuta una performance, non ci sono il giusto e lo sbagliato ma l’attenzione è rivolta ai processi di costruzione del pensiero e della conoscenza; della referenzialità – per cui la riflessività si radica nell’esperienza vissuta, particolare, narrandosi a partire da un punto di vista e da una postura situata; dell’oggettivazione – secondo la quale, partendo dal mondo dell’esperienza e dell’abi-



tualità è richiesto uno sforzo di estrazione, di decostruzione delle modalità in cui tali *habitus* si inscrivono nei corpi e nelle istituzioni, evitando in tal modo di scadere in psicologismi, operando attraverso una ri-configurazione collettiva dei significati; dell'impudicizia – in un luogo fidato, protetto, non giudicante, si invitano i partecipanti ad affievolire le auto-censure, lasciando spazio all'indicibile, all'espressione libera nella libertà propria del contesto.

Le dimensioni dell'epistemologia operativa, tratteggiate da Fabbri e Munari (1984), hanno definito il terreno strategico sul quale sono andate articolandosi le pratiche riflessive sull'esperienza. In primo luogo, queste ultime sono state sempre concepite come impresa condivisa, dove diversi osservatori si avvicendavano attorno al medesimo materiale d'indagine, offrendo in questi termini una visione caleidoscopica dello stesso, in un'ottica circolare, mutevole e sfaccettata. Inoltre, l'osservatore è stato concepito come ruolo istituito: prima dell'insegnante nei confronti del formatore, arrivando all'ultimo anno di ricerca a un ribaltamento dei ruoli. L'osservatore è stato poi – specialmente nell'ultima annualità – un/a collega docente che in diverse sedi ha partecipato agli incontri delle Pratiche Filosofiche a scuola, interessato/a al progetto e con la disposizione ad assumere il ruolo e lo sguardo di *critical friend* del docente conduttore⁶. Come abbiamo detto, poi, in correlazione alla cornice clinica, il processo di oggettivazione ha portato all'attenzione non il “prodotto” o il “risultato” ma i sistemi di valori e concettualizzazioni che orientano il proprio essere-nel-mondo-con-gli-altri (Heidegger, 1976) e il loro porsi in relazioni di risonanza, rispecchiamento, conflittualità o discordanza con gli altri, trovando traduzioni differenti per il medesimo fatto, di cui, a questo punto, si cominciava a dubitare la stessa “fattità”. Il lavoro di esplorazione filosofeggiante, infine, si è incarnato in metafore vive (Ricoeur, 2020) e generative (Schön, 1979) – della formazione, della vita stessa – in quelle che Massa (1992) presenta come le tre deissi cliniche: interna – l'ancoraggio ai racconti derivati dalla propria esperienza, partendo in tal senso da mostre di oggetti, fotografie, ritratti, testi scritti; esterna – fornendo attivazioni e spunti di esperienze “altre” dalla propria, quali spezzoni di film, poesie, brevi racconti, fotografie, immagini; simbolico-proiettiva – utilizzo di LEGO®, strumenti di audio e video editing, collage, disegni.

Nei prossimi due paragrafi si offriranno degli esempi “pratici” di come le Pratiche Filosofiche, così intese, si sono realizzate in una delle sedi⁷.

3. Mediazioni musicali per dialoghi riflessivi

La proposta del primo modulo al CFP di Rozzano si è sviluppata attraverso il mediatore materiale (Canevaro, 2008) dei testi musicali. La musica è stata introdotta in collegamento alla filosofia e in particolare a come Aristotele la ritenesse importante e fondamentale nella formazione dei giovani, proprio per le sue dimensioni legate al divertimento, come sollievo per l'anima dalle fatiche della vita; all'*otium*: come passatempo nobile di contemplazione di sé; all'educazione: come *mimesis* del carattere, che mette in contatto con la profondità dello stesso e consente di modificarlo; alla catarsi: come liberazione da passioni violente.

La musica, inoltre, consente di connetterci alle altre persone proprio perché si presta a diverse interpretazioni e a collegarsi in diversi modi all'esperienza di ciascuno. Per rappresentare questa congiunzione è stato utilizzato durante gli incontri un gomitolo di lana rossa con l'invito di srotolarlo e passarlo a un'altra persona nel momento in cui si fosse avvertita “una connessione” con ciò che un/a compagno/a avrebbe esposto al gruppo in merito alla propria canzone.

6 Una menzione particolare merita il ruolo di *peer tutor* che è stato sperimentato in tre sedi. Il *peer tutoring* si è sviluppato attraverso la proposta ad alcuni/e degli/lle studenti/esse del primo e secondo anno di sperimentazione di partecipare agli incontri di Pratiche Filosofiche come facilitatori delle conversazioni riflessive del nuovo gruppo di compagni. Ulteriormente, i *peer-tutors* partecipavano ai momenti di progettazione degli incontri con il formatore CSRM e il docente Afol di sede.

7 La sede in oggetto è quella di Rozzano, essendo quella dove chi scrive ha avuto modo di co-condurre e supervisionare il percorso.



La tabella (Tab. 1) riassume gli ancoraggi testuali, i commenti che hanno consentito la connessione agli altri nel gruppo e le riflessioni che si sono generate e sono circolate.

Testo della canzone	Commenti di connessione	Riflessioni generate
Sangue del mio sangue – Vacca “Tu fai quello che vuoi, io sarò sempre qui Quello che conta è che nessuno ci separerà Io sarò sempre lì, sarà quel che sarà Qualsiasi cosa accada niente ci separerà”	<p>“Me l'ha dedicata mia sorella più piccola” “Non siamo sorelle vere. Una è adottata” “Litighiamo sempre, per tutto”</p> <p>“Quando mi vedono con mio fratello mi chiedono se è mio figlio” “Tutti/e i/le nostri/e coetanei/e fanno figli presto... a sedici anni”</p> <p>“È sbagliato il suicidio” “È sbagliato uccidere”</p> <p>“L'uomo è illimitato”</p>	<p>Quali esperienze del rapporto tra fratelli? Come si sente il fratello maggiore? Come quello minore? Come si è simili e complici? Come si è differenti? Come il fratello maggiore è in qualche modo “come un genitore”? Cosa vuol dire dare l'esempio, essere modello, prendersi delle responsabilità?</p> <p>Essere genitori e avere figli è una scelta? Capita? Quali scelte abbiamo davanti? Avere una famiglia è desiderabile oppure no? A che età? Quali sono le condizioni che determinano il fatto che avvenga la scelta di avere un figlio? Che tipo di persona devo essere per avere un figlio? E l'aborto? Cosa è giusto e cosa è sbagliato?</p> <p>Si sceglie di morire? Si sceglie di uccidere? Come si ha a che fare con gli imprevisti? Come possiamo affrontarli? Cosa possiamo decidere, scegliere, programmare? Quanto la scelta è obbligata e quanto è coraggiosa? Quante possibilità di scelta abbiamo? Da cosa derivano le possibilità di scelta (legami, risorse del contesto)? La scelta è una questione etica?</p> <p>Che cosa significa illimitato? Che rapporto c'è tra limite e scelta? Tra limite e possibilità? Tra il limite e l'etica (giusto/sbagliato)?</p>

Tab. 1: Sintesi delle conversazioni riflessive del 2° incontro (modulo A), Rozzano, 4/3/2024.

4. Mappare i processi: le linee della metropolitana

La mappa della metropolitana (Fig. 1) è stato l'oggetto utilizzato per raffigurare i contenuti e l'evoluzione delle dinamiche e delle relazioni del gruppo nel primo modulo. A ogni fermata corrisponde lo spezzone di una canzone donata da uno/a dei compagni/e alla riflessione comune, che ha suscitato l'emersione di temi specifici – i nomi di ogni fermata –, in cui, per l'appunto, si è effettuata una sosta di riflessione più o meno lunga.

Le tre linee colorate rappresentano i primi tre incontri di Pratiche Filosofiche e a ogni tratta è associata un'esperienza diversa in termini di relazioni, tempi e spazi di abitazione e con-vivenza che man mano i membri del gruppo, adulti e ragazzi, hanno sperimentato e fatto propri. L'affollamento variabile del gruppo discende dal fatto che la presenza agli incontri non era obbligatoria: in qualsiasi momento ciascuno poteva decidere di partecipare o meno alla discussione, di uscire dalla stanza se si toccavano argomenti troppo profondi o pesanti, difficili da sostenere, o semplicemente per noia.

Veniamo poi alla questione dello spazio e delle posture per abitarlo. La linea verde del primo incontro ha visto la costruzione di uno spazio protetto, di fiducia e affidamento all'altro, in cui poter “depositare bagagli pesanti”, questioni dure da affrontare, che facevano parte dell'esperienza di chi decideva di condividerle e che sono state immesse nel circolo ermeneutico e riflessivo.

La linea arancione ha poi visto svilupparsi un dibattito molto acceso, con sovrapposizioni di voci e di



pensieri e in cui è stato necessario allontanarsi dalla caoticità e dagli *habitus* consolidati in base ai quali essere significativi in un confronto equivaleva ad avere la voce più potente o a saturare lo spazio di discussione, imparando invece a mettersi in una posizione di ascolto, di attesa, di vuoto e pausa per consentire lo sviluppo del dialogo in maniera fluida, non giudicante e reciproca.

Infine, la linea blu ha rappresentato un incontro in cui si sono evidenziate le connessioni dei nuovi temi emergenti con quelli già affrontati, fra le diverse prospettive su un medesimo tema e come differenti temi potessero risultare interconnessi: un lavoro che ha richiesto dei "time-out" per guardarsi indietro e poi proiettarsi verso l'altrove, per permettere inserzioni critiche e problematizzanti, mediazioni, negoziazioni. Segue l'intersezione di una linea della metro tratteggiata a matita, segno del fatto che il percorso non è finito e dell'ingresso nel secondo modulo.

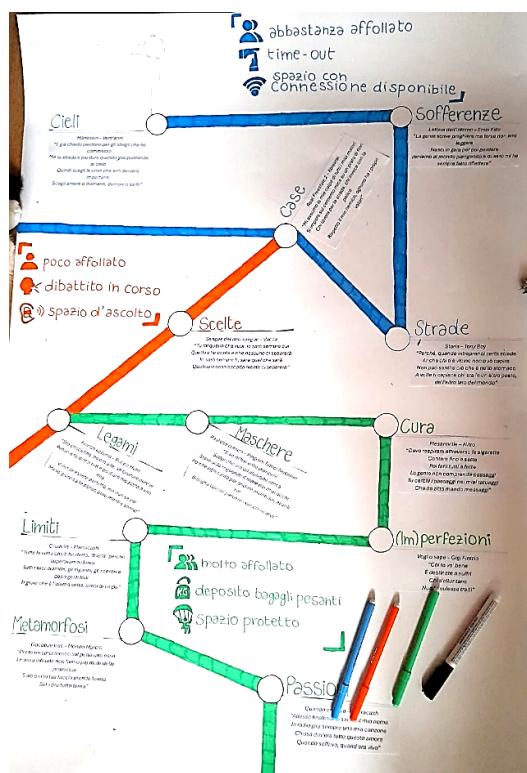


Fig. 1: Mappa del modulo A: “Scegliere e posizionarsi”

5. Conclusioni: comunità di pensiero per rifigurare la scuola

Tirando le fila dell’esperienza qui narrata, il progetto di ricerca-azione non è stato mai scontato né lineare: ha incontrato forme diverse di realizzazione a seconda degli insegnanti, dei gruppi e della forma-scuola (Massa, 1997) presente nei diversi CFP. Tuttavia, nei contesti in cui la sperimentazione ha prodotto esiti significativi, si possono individuare alcune condizioni ricorrenti che ne hanno favorito il successo e generato un’eredità trasformativa per una scuola possibile (Antonacci & Guerra, 2018).

Anzitutto, i docenti hanno espresso un'intenzionalità incarnata nel desiderio di modificare la propria postura educativa: un corpo non più eretto dietro la cattedra ma seduto nel cerchio, una voce capace di tacere per lasciare spazio a quella degli studenti, una disponibilità a rinunciare alla direzione dei significati per permettere che fossero i ragazzi e le ragazze a farli emergere.

Questa diversa inclinazione è stata sostenuta dalla scelta condivisa di ridefinire il setting scolastico come spazio *in-between* (Bhabha, 2001): sedie disposte in cerchio, materiali inconsueti, cellulari ammessi, registri e campane sospesi, gruppi misti e protezione del tempo delle Pratiche da interferenze esterne.



Fondamentale è risultata anche la possibilità di momenti di riflessione sull'azione, attraverso la supervisione pedagogica e il confronto con formatori e docenti osservatori, in una gruppalità riflessiva (Schön, 1993) più prossima alle équipe educative che ai tradizionali consigli di classe, spesso appesantiti da logiche burocratiche.

Questa decostruzione del dispositivo scolastico ha permesso l'apertura di spazi per una sua riconfigurazione (Ricoeur, 1988): la scuola come luogo di formazione chiamato ad assumere un imperativo democratico nella costruzione di identità narrative (Ricoeur, 1986), fondate su un'etica della debolezza dei saperi (Fabbri & Munari, 1984) e su un pensare per storie e immagini (Bruner, 1988; 1992). L'educazione torna allora a configurarsi come pratica problematizzante e liberatrice (Freire, 1968), capace di aprire mondi e cambiare la scuola (Massa, 1997; CSRM, 2020), secondo l'eredità viva del pensiero massiano.

Bibliografia

- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Antonacci, F., & Guerra, M. (2018). *Una scuola possibile: studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. FrancoAngeli.
- Bhabha, H. (2001). *I luoghi della cultura* (A. Perri, Trans.). Meltemi. (Original work published 1994)
- Bourdieu, P. (1998). *Meditazioni pascaliane* (A. Serra, Trans.). Feltrinelli. (Original work published 1997)
- Bruner, J. S. (1988). *La mente a più dimensioni* (R. Rini & M. Carpitella, Trans.). Laterza. (Original work published 1986)
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale* (E. Prodon, Trans.). Bollati Boringhieri. (Original work published 1990)
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*. Centro Studi Erickson.
- Carlson, E. (2015). Critical friends: A way to develop preceptor competence?. *Nurse education in practice*, 15, 470-471.
- Centro Studi Riccardo Massa (Ed.). (2020). *Aprire mondi: un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*. FrancoAngeli.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione* (E. Codignola, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 1938)
- Fabbri, D., & Munari, A. (1984). *Strategie del sapere: verso una psicologia culturale*. Dedalo.
- Freire, P. (2022). *Pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi, Trans.). Gruppo Abele. (Original work published 1968)
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo* (P. Chiodi, Trans.). Longanesi (Original work published 1927)
- Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy*, 7, 17–33.
- Michelini, M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. FrancoAngeli.
- Massa, R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. FrancoAngeli.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola: educare o istruire?*. Laterza.
- Massa, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 2, 60–66.
- Palma, M. (2017). *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*. FrancoAngeli.
- Quaglino, G.P. (2011). *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*. Raffaello Cortina.
- Ricoeur, P. (1986). *Tempo e racconto 1* (G. Grampa, Trans.). Jaca Book. (Original work published 1983)
- Ricoeur, P. (1988). *Tempo e racconto 3. Il tempo raccontato* (G. Grampa, Trans.). Jaca Book. (Original work published 1985)
- Ricoeur, P. (2020), *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione* (G. Grampa, Trans.). Jaca Book. (Original work published 1975)
- Schön, D. A. (1979). Generative metaphor: a perspective on problem-setting in social policy. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought*. (pp. 254–283). Cambridge University Press.
- Schon, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (A. Barbanente, Trans.). Dedalo. (Original work published 1983)
- Tolomelli, A. (2022). *Il valore pedagogico della divergenza*. Guerini Scientifico.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità* (R. Merlini, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 1998)

