

## Promuovere il benessere dei docenti nel contesto scuola: narrazioni e Lego a supporto della riflessività professionale

MIRIAM BASSI\*, SEVERO CARDONE\*

**RIASSUNTO:** Il contributo intende approfondire l'utilizzo di una particolare metodologia, denominata Lego Serious Play (LSP), che, grazie all'agire professionale di un facilitatore, è in grado di promuovere la narrazione e la co-costruzione di significati all'interno di un gruppo di lavoro, nello specifico costituito da docenti di scuola. Creare anche nel contesto organizzativo scuola un tempo e uno spazio in cui avviare processi riflessivi può diventare una straordinaria opportunità per consentire al corpo docente di "riconoscersi" come persone e professionisti e, attraverso l'interazione e lo scambio, di condividere vissuti ed emozioni e co-costruire nuove interpretazioni; un processo formativo indispensabile per prendersi cura reciprocamente e generare un apprendimento significativo, riflessivo e trasformativo orientato alla promozione del benessere.

**PAROLE-CHIAVE:** benessere, narrazione, riflessività professionale, metodologia hands-on/minds-on.

**ABSTRACT:** The contribution intends to explore the use of a particular methodology, called Lego Serious Play (LSP), which, with the professional action of a facilitator, is able to promote storytelling and the co-construction of meanings within a working group, specifically made up of school teachers. Creating even in the school organisational context a time and space in which to initiate reflexive processes can become an extraordinary opportunity to allow the teaching staff to "recognise" themselves as people and professionals and, through interaction and exchange, to share experiences and emotions and co-construct new interpretations; a training process that is indispensable for reciprocally caring and generating

\* Università degli Studi di Foggia.

meaningful, reflexive and transformative learning oriented towards the promotion of well-being.

KEY-WORDS: well-being, storytelling, professional reflexivity, hands-on / minds-on methodology.

## **1. Valorizzare gli asset intangibili per promuovere il benessere individuale e organizzativo**

Oggi si fa un gran parlare dell'importanza strategica di valorizzare nei contesti organizzativi il capitale umano e relazionale, si tratta di asset intangibili, spesso invisibili, un capitale "intellettuale" quasi sempre, tacito e non adeguatamente valorizzato ma altamente strategico perché in grado di migliorare la competitività, di fidelizzare il lavoratore all'organizzazione e attrarre nuovi talenti sempre più interessati a trovare nel lavoro non solo "sicurezza e retribuzione", bensì un contesto relazionale coinvolgente e intenzionalmente emancipativo e trasformativo. Come sostiene Daniela Dato (2014):

Non si tratta di obiettivi irrealistici e irrealizzabili. Lo dimostrano alcuni esempi di buone prassi di welfare aziendale e di bilancio dell'intangibile, di modelli partecipativi di management che guardano alle risorse umane come soggetti di cura e di crescita organizzativa. Nel tentativo di rifondare epistemologicamente l'idea di 'buon lavoro', l'ulteriore salto è quello di riconoscere i valori guida, gli apriori pedagogici ad esso correlati: la persona, la cura, la relazione, la conoscenza, l'emotività, la responsabilità, il benessere (p. 18).

Accogliendo tale prospettiva, ricominciare dalle persone, valorizzare la loro diversità e unicità, facendo emergere la parte sommersa dell'iceberg organizzativo composta di risorse cognitive, emotive, relazionali, progettuali, significa accogliere un modello di organizzazione più "umanistico", grazie al quale il lavoro non è più considerato luogo di alienazione, piuttosto diventa contesto formativo in grado di "capacitare l'innovazione" (Costa, 2016), di assegnare una direzione significativa alle biografie dei lavoratori, di dare spazio alle tre dimensioni del *Good Work* (Gardner in Goleman, 2014, pp. 63-89): *Excellence*, ovvero un lavoro eccellente e di qualità

che consente di valorizzare le proprie competenze per la crescita personale e dell'organizzazione; *Ethics*, orientato con consapevolezza da bisogni e valori personali allineati responsabilmente a quelli dell'organizzazione; *Engagement*, un lavoro capace di coinvolgere e motivare i lavoratori non solo nella fase esecutiva, ma anche nella progettazione e nel miglioramento dello stesso.

Alla domanda di Daniel Goleman (2014): «Che cosa consiglieresti a una persona che sta iniziando una carriera oggi?». Howard Gardner risponde sottolineando l'importanza di porsi una questione fondamentale: «Questo è il genere di posto in cui posso riconoscere gli altri in me e dove posso riconoscere me negli altri?» (p. 70). Si tratta di un interrogativo che ogni persona dovrebbe porsi perché, nonostante dedichiamo gran parte della nostra vita al lavoro, spesso faticiamo ad allineare le nostre scelte professionali ai nostri bisogni e valori esistenziali. Non si tratta, dunque, solo di scegliere un lavoro, si tratta invece di decidere se vivere pienamente, scegliendo un contesto organizzativo in grado di contribuire alla nostra generatività o “accontentarsi” e non riconoscersi nei colleghi che frequentiamo, nelle relazioni che costruiamo, nei contesti professionali che abitiamo quotidianamente.

Questioni cruciali che, già a partire dagli anni '30 del Novecento, portano Elton Mayo a scoprire l'importanza decisiva del fattore umano e delle motivazioni sociali nei contesti di lavoro; l'organizzazione si trasforma in un sistema “socio-tecnico”, costituito non solo da macchinari ma anche da persone con sentimenti, valori, motivazioni differenti, il cui «impegno e coinvolgimento è strettamente collegato anche a bisogni sociali, come il sentirsi parte attiva di un gruppo di lavoro e di una comunità professionale, o al poter partecipare alla risoluzione di problematiche aziendali» (Cardone, 2018, p. 47). Lo stesso Adriano Olivetti (2012), precursore di questo nuovo umanesimo del lavoro, nella sua visione vedeva il lavoro come un'attività orientata da valori etici, spirituali e sociali in cui “riconoscersi”, dove poter trovare il compimento (e non più la separazione) della vita autentica per il perseguimento di un benessere contemporaneamente individuale e comunitario.

Le persone che popolano e rendono vive e produttive le organizzazioni, pertanto, non agiscono solo in base a motivazioni estrinseche come premi, riconoscimenti o retribuzioni più elevate bensì, secondo Richard Ryan e Edward Deci (2000), sono soprattutto le motivazioni intrinseche,

soggettive, in grado di gratificare maggiormente e in modo più duraturo il lavoratore. Pensiamo all'importanza di esercitare in autonomia le personali competenze, o alla possibilità di tessere relazioni significative e sviluppare un comune senso di appartenenza, ma soprattutto alla possibilità di condividere i valori fondanti la cultura d'impresa in cui si opera; si tratta in sostanza di soddisfare quei bisogni psicologici universali che Ryan e Deci definiscono come nutrimenti innati ed essenziali per la crescita, l'integrità e il benessere degli individui e che inevitabilmente hanno un effetto positivo e pervasivo a livello organizzativo.

Tali riflessioni acquisiscono maggiore importanza se consideriamo che la carriera non è più un processo di crescita lineare, stabile, progressivo, legato ad uno specifico ruolo professionale, piuttosto si caratterizza sempre più come percorso frammentato, senza confini ben definiti, adattivo, proteiforme, dove la "forma" che il lavoratore assume è determinata principalmente da due fattori: in parte da riflessioni e interpretazioni soggettive di «'passaggi' interni ed esterni del soggetto, da quegli eventi focali, quei *turning points* che, evidentemente, segnano il percorso professionale di un lavoratore» (Dato, 2014, p. 77); dall'altra, dalla possibilità offerta o meno dall'ambiente (e dalle relazioni con gli altri) di riconoscere il proprio potenziale e di mostrare il personale talento, nella dimensione che Massimiliano Costa definisce "capacitante", in quanto consente agli individui di «perseguire liberamente e responsabilmente il proprio progetto di vita, attivare la flessibilità cognitiva in senso autentico, e promuovere la capacità di pensiero in senso creativo ed innovativo a tutto vantaggio anche dei contesti produttivi» (Costa, 2018, p. 68).

In tale direzione, all'interno delle organizzazioni diventa fondamentale progettare spazi, tempi e contesti utili per consentire ai dipendenti-colaboratori di riflettere, raccontarsi, allineare consapevolmente i propri bisogni, valori e propositi di vita a comportamenti e azioni orientati a promuovere il benessere personale e comunitario.

## **2. Pratiche di riflessività a scuola: "pensare con le mani"**

Se prendiamo in considerazione le principali fonti di stress individuate da un recente studio europeo (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2021), è possibile comprendere la necessità di introdurre nel contesto or-

ganizzativo scuola delle pratiche che possano migliorare il benessere dei docenti:

Quasi la metà degli insegnanti in Europa riferisce di sperimentare un alto livello di stress dovuto al lavoro. Le principali fonti di stress individuate dagli insegnanti risultano essere i compiti amministrativi, le mutevoli richieste delle autorità e l'essere ritenuti responsabili dei risultati degli studenti. I livelli più alti di stress sono correlati alla valutazione per la progressione di carriera, a orari di lavoro più lunghi, a una cattiva condotta degli studenti e a una minore sicurezza di sé nella gestione degli studenti. I livelli più bassi di stress sono correlati allo sviluppo professionale continuo per la progressione di carriera, al clima scolastico collaborativo, al senso di autonomia e alla sicurezza di sé nel motivare gli studenti (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2021, p. 14).

La riflessività, pertanto, anche nel contesto organizzativo scolastico, diventa un potente strumento per consentire al corpo docente di “riconoscersi” come persone e professionisti, di mettere ordine e attribuire nuovi significati alle esperienze, di comprendere meglio i personali schemi di significati, bisogni, valori, convinzioni, emozioni, progettualità e, attraverso l'interazione e lo scambio con i colleghi, di co-costruire nuove interpretazioni; un processo indispensabile per prendersi cura reciprocamente e generare un apprendimento significativo e trasformativo.

Lo strumento che in questa sede si intende approfondire in quanto promotore, attraverso l'agire professionale di un facilitatore e la creazione di metafore, del racconto e della condivisione di vissuti personali e della co-costruzione di significati all'interno di un gruppo di lavoro (in questo caso composto da docenti), fa riferimento al metodo *Legò Serious Play* (LSP). Nello specifico il metodo LSP, teorizzato e divulgato in tutto il mondo da Per Kristiansen e Robert Rasmussen (2015), nasce con l'intenzione di impiegare il “gioco serio” e i mattoncini Lego in contesti aziendali tuttavia, grazie all'attività di ricerca e all'esperienza maturata sul campo, è emerso che questa metodologia non solo risulta particolarmente strategica per risolvere alcune problematiche di natura manageriale, bensì presenta numerosi vantaggi anche quando i campi di applicazione riguardano il settore dell'istruzione, della formazione e della ricerca. Kristiansen e Rasmussen (2015) citano due tipologie di utilizzo del “mattoncino” che fanno riferimento a due particolari figure retoriche – la metonimia e la

metafora – ed evidenziano la modalità di utilizzo privilegiata che le stesse rivestono nell’ambito della metodologia da loro proposta.

La prima figura retorica citata, la metonimia, fa riferimento all’impiego del mattoncino per rappresentare un oggetto che, al momento in cui avviene la discussione, non è concretamente disponibile e pertanto il modello costruito in questa circostanza si pone come un vero e proprio surrogato dell’oggetto rappresentato: si tratta di una tipologia di utilizzo che contraddistingue attività come il gioco simbolico dei bambini, oppure contesti che prevedono lo sviluppo di prototipi (ad esempio nel campo dell’ingegneria).

Quando invece il mattoncino viene utilizzato applicando la metodologia LSP, diventa parte di un sistema che si configura come un vero e proprio linguaggio orientato a generare una profonda interazione con se stessi e con gli altri, nello specifico attraverso l’uso della *metafora*. La seconda modalità di utilizzo, pertanto, viene presa in considerazione dal facilitatore quando chiede ai partecipanti di costruire un modello che possa rappresentare qualcosa di immateriale (emozioni, bisogni, valori, relazioni ecc.) oppure una situazione verosimile alla realtà.

Tra gli aspetti fondamentali del metodo, si deve far riferimento alla necessità di impostare una domanda stimolo (oppure un tema su cui riflettere e discutere) che non preveda una risposta già definita a priori. Stabilito l’interrogativo iniziale, che avvierà la discussione con i partecipanti, un workshop progettato secondo i principi del metodo LSP prevede una successione di step: una fase di attivazione o di lavoro individuale rispetto alla domanda stimolo; segue una vera e propria fase di co-costruzione di gruppo; infine, la realizzazione di uno scenario complesso e condiviso.

La possibilità offerta dai mattoncini Lego di rappresentare in un modello (*hands-on minds-on approach*) il processo immaginativo, cognitivo, progettuale messo in campo per rispondere alla “domanda” stimolo, consente ai partecipanti di: instaurare un legame emotivo significativo con il proprio modello; promuovere la capacità di utilizzare le mani per “dare forma” ai personali processi cognitivi e narrativi; alimentare un processo riflessivo e trasformativo finalizzato a “mettere ordine” o modificare i propri schemi di significato; realizzare un processo di *storytelling*, che ben presto si trasforma in *storymaking* (Beltrami, 2017).

Ed è proprio a partire dalla consapevolezza del ruolo fondamentale che le narrazioni e le emozioni giocano in attività laboratoriali centrate sull’utilizzo dei mattoncini Lego, che abbiamo deciso di progettare un’at-

tività formativa rivolta ai docenti finalizzata a stimolare la loro riflessività professionale. L'attività, proposta con il nome “*Allenare l'intelligenza emotiva: show don't talk*”, ha come principale obiettivo quello di supportare i docenti nella capacità di riconoscere e potenziare le personali competenze riflessive, emotive e narrative in una dimensione gruppale.

Al fine di alfabetizzare i partecipanti all'uso delle metafore nella costruzione dei modelli, nella fase iniziale è necessario realizzare una serie di brevi attività propedeutiche (definite di *skill building*) dotando ciascun partecipante di un personale kit composto dallo stesso numero e tipologia di mattoncini. Ad esempio, in un determinato lasso temporale (dai 3 ai 5 minuti), si può chiedere ai partecipanti di costruire un modello che sia in grado di rappresentare “la torre più alta” oppure “il proprio interlocutore da incubo”.

Nello step successivo, a turno, viene chiesto ai partecipanti di raccontare qualcosa della propria costruzione, portando l'attenzione sull'importanza della condivisione dopo la costruzione e sul commentare il modello e non la persona. Fondamentale è il ruolo del facilitatore nel preparare il setting, attivare e supportare i partecipanti, accertandosi che non vi siano “spettatori” passivi. terminate le attività propedeutiche, a partire da uno stimolo narrativo (può essere un breve racconto, una poesia o una fotografia) appositamente selezionato, è possibile avviare il processo di costruzione di un modello individuale. Nello specifico, si chiede ai partecipanti di realizzare un modello in grado di rappresentare le emozioni suscitate dalla narrazione proposta; i partecipanti sono invitati “a pensare con le mani”, a utilizzare i mattoncini per modellare le personali riflessioni ed emozioni e, attraverso il racconto, ad acquisire maggiore consapevolezza di se stessi.

Nella fase successiva si chiede ai partecipanti di arricchire il proprio modello, ricostruendo un evento associato alle emozioni precedentemente emerse. Attraverso questa attività, da uno stimolo esterno (ad esempio una poesia) l'attenzione si sposta sull'esperienza personale (interna) e quindi sulle emozioni che ciascun partecipante prova (intelligenza intrapersonale) nel dover fronteggiare un cambiamento, un imprevisto, oppure a seguito di un evento significativo o marcatore.

Dopo la fase di costruzione individuale, il facilitatore pone ai corsisti delle domande utili ad approfondire le modalità o le azioni che hanno messo in atto per fare i dovuti collegamenti e costruire il modello. La con-

divisione consente ai partecipanti di “portare fuori” e, attraverso l’interazione e il dialogo con gli altri partecipanti, di decentrarsi e riflettere sulle personali credenze, sui sentimenti collegati, sulle modalità di reazione ad eventi emotivamente coinvolgenti.

A questo punto, attraverso la costruzione di un modello condiviso sarà possibile lavorare soprattutto sull’intelligenza interpersonale. Partendo da una narrazione che riporta un evento, positivo o negativo, vissuto da un soggetto esterno al gruppo, si chiede ai partecipanti di co-costruire un unico modello rappresentativo delle molteplici emozioni e sentimenti che quel soggetto ha potuto provare in quella specifica situazione. L’evento narrato, “indirettamente”, può collegarsi ad una problematica relazionale, emotiva, motivazionale, didattica che in qualche modo i docenti affrontano in maniera ricorrente nell’esercizio del loro ruolo professionale, che magari resta tacita o non condivisa, e che invece attraverso l’uso delle metafore e la costruzione del modello potrà emergere in forma “protetta”. La bravura del facilitatore consisterà nel creare un clima di fiducia reciproca, basato sulla comprensione empatica e l’assenza di giudizio, indispensabile per condurre il gruppo a far emergere “punti di contatto”, a riflettere su situazioni simili accadute tra colleghi, a raccontare problematiche riguardanti la relazione con gli studenti, ma anche a condividere paure, sofferenze o progettualità personali. Per questa fase non può essere prefissato un limite di tempo, poiché i partecipanti una volta entrati nello stato di “flusso” devono poter riflettere, costruire, collegare, negoziare, comprendere; questa fase potrà considerarsi conclusa solo quando il facilitatore, osservando e ascoltando le riflessioni dei singoli partecipanti, percepirà la completa condivisione del modello co-costruito da tutti i docenti.

Attraverso questa fase conclusiva del laboratorio è possibile allenare la capacità di ascolto e di confronto costruttivo, fino a sperimentare l’empatia, imparando a immedesimarsi nelle emozioni altrui e a leggere le esperienze da differenti prospettive. La successiva riflessione di gruppo è finalizzata a generare un cambiamento nello stile esplicativo, nelle credenze collegate, ma soprattutto nei comportamenti e nelle azioni da mettere in campo nel quotidiano in risposta alle situazioni o problematiche condivise in una prospettiva trasformativa.

### 3. Narrazioni e riflessività professionale per migliorare il benessere dei docenti

Fare spazio alle narrazioni nei contesti lavorativi, e dunque anche nel contesto scolastico, significa prendere consapevolezza della tendenza al cambiamento degli esseri umani nella post-modernità, ma anche della fragilità e del carattere proteiforme che assumono le vite e, di conseguenza, le narrazioni dei lavoratori e delle lavoratrici.

«Ognuno di noi ha una storia del proprio vissuto, un racconto interiore, la cui continuità, il cui senso è la nostra vita. Si potrebbe dire che ognuno di noi costruisce e vive un ‘racconto’ e che questo racconto è noi stessi, la nostra identità» (Sacks, 2001). In effetti sappiamo bene come le narrazioni giocano un ruolo insostituibile nel processo di significazione degli eventi (*sensemaking*), costituiscono lo schema di riferimento, il *fil rouge* in grado di attraversare e mettere ordine ai vissuti, dando continuità e coerenza alla rappresentazione che le persone hanno di se stesse, degli altri, del mondo.

Le storie che selezioniamo e raccontiamo a noi stessi, attraverso un dialogo interiore, e che condividiamo con gli altri, attraverso il linguaggio e l'utilizzo di strumenti narrativi, ci consentono di alimentare quel processo di auto ed etero-riconoscimento che è alla base della costruzione e trasformazione dell'identità (non solo professionale).

Questo deve indurci a riflettere sul potenziale di crescita e benessere insito nel valore della riflessione e della relazione con l'altro: «la capacità di agire del lavoratore nasce pertanto dal riconoscimento e messa in valore dell'intelligenza affettiva che, partendo dal riconoscimento del valore dell'altro, diventa preconditione per l'instaurarsi di un benessere e di una cittadinanza organizzativa capace di sorreggere la creazione di senso» (Costa in Alessandrini, 2017, pp. 222-223). Lo stesso Fabrizio d'Aniello (2017), in merito, sostiene come è proprio nella “relazione” con i colleghi che è possibile riconoscere il proprio talento e potenziale inespresso e percepirsi parte di progettualità generative per la propria persona e per l'organizzazione nel suo complesso: «perché la libertà/capacità di agire è la libertà di esplorarsi nell'azione libera, prendendo coscienza dei propri talenti e della possibilità di incrementarli in una dinamica autoriflessiva e di incontro dialogico e riflessivo con l'alterità che, in primis, acquista valore in virtù della liberazione della persona a se stessa, da cui discende la conquista pure del valore economico» (d'Aniello in Alessandrini, 2017, pp. 248-249).

Si tratta, in sostanza, di restituire al lavoro un valore contemporaneamente soggettivo e intersoggettivo, individuale e collettivo, in grado di accogliere la “riflessività” come categoria imprescindibile per avviare un processo condiviso di significazione dell’agire lavorativo, di attivazione e socializzazione delle capacitazioni e di co-costruzione di progettualità coerenti e allineate responsabilmente al benessere individuale e organizzativo.

Donald Schön (1993) in particolare, descrivendo le competenze utilizzate dal professionista riflessivo, ha coniato i concetti di *reflection-on-action* e *reflection-in-action*, per descrivere la capacità di mettere in campo una riflessione non solo “ex post”, successiva all’azione, ma anche “nel corso” dell’azione stessa. D’altronde, se le situazioni lavorative si presentano sempre più complesse e indecifrabili, le stesse richiedono l’esercizio di un’abilità riflessiva più “artistica”, ovvero capace di conversare con le situazioni problematiche insolite o impreviste al fine di utilizzare (in situazione) competenze creative e sociali per generare una conoscenza nuova, dinamica e adattiva.

In linea con il pensiero di Schön (1997), Jack Mezirow (2003) sostiene che proprio grazie alla riflessività e all’interazione non solo giungiamo a comprendere meglio la nostra realtà e visione del mondo, in modo più inclusivo, ma riusciamo a modificare e trasformare sia gli schemi che le prospettive di significato: «gli schemi di significato, fatti di conoscenze specifiche, convinzioni specifiche, giudizi di valore e sentimenti che costituiscono delle forme d’interpretazione dell’esperienza, vengono maggiormente differenziati ed integrati, o addirittura trasformati, dalla riflessione sul contenuto o sul processo» (p. 13).

Tuttavia, il processo riflessivo per essere autenticamente trasformativo ha bisogno di un tempo e di uno spazio dedicati, di un contesto facilitante capace di generare nuove consapevolezze sui significati, sulle relazioni e sulle emozioni che possono entrare in gioco nell’esperienza lavorativa quotidiana (Ledoux 2014; Buccolo 2019). Per tale motivo, nel contesto scolastico, il tempo della formazione ed in particolare l’utilizzo di strumenti narrativi e la realizzazione di laboratori basati sul “gioco serio” – come nel caso specifico della metodologia *Legò Serious Play* – diventano straordinarie opportunità per condividere stati d’animo e vissuti, sentirsi parte di una comunità e dare il via ad un processo metacognitivo, narrativo e generativo.

## Riferimenti bibliografici

- ALESSANDRINI G. (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- BELTRAMI G., *Lego Serious Play: pensare con le mani*. FrancoAngeli, Milano 2017.
- BUCCOLO M., *L'educatore emozionale. Percorsi di educazione emotiva per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- CAENA F., VUORIKARI R., *Teacher learning and innovative professional development through the lens of the Personal, Social and Learning to Learn European key competence*. «European Journal of Teacher Education», vol. 4, pp. 456-475 Retrieved March 2022 from <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1951699>.
- CHIOSSO G., POGGI A.M. & VITTADINI G. (a cura di), *Viaggio nelle Character skills. Persone, relazioni, valori*, il Mulino, Bologna 2021.
- COMMISSIONE EUROPEA /EACEA/EURYDICE, *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere. Rapporto Eurydice*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo 2021.
- COSTA M., *Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico*. *Pedagogia Oggi*, vol. 2, pp. 181-199, 2015.
- *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- FONDAZIONE AGNELLI, *Rapporto scuola media 2021*. Retrieved April 21 2022 from [https://scuolamedia.fondazioneagnelli.it/static/media/FA\\_rapporto\\_scuola\\_media\\_2021.pdf](https://scuolamedia.fondazioneagnelli.it/static/media/FA_rapporto_scuola_media_2021.pdf)
- CARDONE S., DATO D., *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*, FrancoAngeli: Milano 2018.
- DATO D., *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro"*. FrancoAngeli, Milano 2014.
- D'ANIELLO F., *Behind and beyond the Great Resignation. A pedagogical viewpoint*. «Education, Sciences & Society, Young people, institutions and territories», vol. 13, 1, 2022, pp. 329-346.
- DEMETRIO D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1995.
- GOLEMAN D. (a cura di), *Intelligenza sociale ed emotiva. Nell'educazione e nel lavoro*. Erickson, Trento 2014.
- KNOWLES M., *Quando l'adulto impara*, FrancoAngeli, Milano 2008.

- LEDOUX J., *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini&Castoldi, Milano 2014.
- MEZIROV J., *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano 2003.
- OLIVETTI A., *Ai lavoratori*, Edizioni di Comunità, Roma-Ivrea 2012.
- PELLERREY M., *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*. FrancoAngeli, Milano 2021.
- RASMUSSEN R. & KRISTIANSEN P., *Il metodo LEGO SERIOUS PLAY per il business*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- RYAN R.M., DECI, E.L., *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. «American Psychologist», vol. 55, 1, January 2000, pp. 68-78.
- SACKS O., *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Torino 2001.
- SCHON D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1999.