



Asociación para el Estudio de Temas Grupales,  
Psicosociales e Institucionales

## ÁREA 3. CUADERNOS DE TEMAS GRUPALES E INSTITUCIONALES

(ISSN 1886-6530)

[www.area3.org.es](http://www.area3.org.es)

Extra N°7 – Otoño 2024

Material presentado en la IV Asamblea Internacional de Investigación “A partir de Pichon-Rivière”,  
Montevideo, 13-15 de septiembre de 2024

### La funzione docente nelle istituzioni<sup>1</sup>

Alberto Carraro<sup>2</sup>

Il fatto che gli adolescenti vivano molte situazioni di disagio spesso in antagonismo con l'*istituto*: famiglie e scuola, è riuscito a procurare non poche incertezze su come il mondo degli adulti riesca a trovare le condizioni più adatte ad aiutare effettivamente le giovani generazioni nel delicato periodo della loro crescita ed emancipazione. Forse i giovani si trovano a scontare anche delle forme di educazione familiare che li inducono a una generale condizione di subalternità rispetto agli adulti.

Una configurazione più aggiornata del profilo professionale degli insegnanti potrà partire da una diversa concezione della *funzione docente*, alternativa a quella attualmente in voga nelle scuole. L'impianto organizzativo del processo insegnamento/apprendimento è immediatamente *istituente* dal momento che, nella scuola tradizionale determina, assegnandoli in maniera preventiva, i posti riservati a ciascuno in quella che si connota per essere una quotidiana recita a soggetto. Le parti sono fisse: chi detta la lezione (il maestro) e chi la ascolta (gli allievi). Uno sguardo sul mondo scolastico non può passare sotto silenzio gli

<sup>1</sup> Trabajo presentado en la Mesa 1B.

<sup>2</sup> Alberto Carraro ha sido profesor de letras italianas y latín en una Escuela Pública media-superior. Italia.

effetti, se pure latenti, che l'apparato istituzionale ha il potere di indurre su docenti e allievi facendo loro assumere un profilo da automi.

Se i docenti riescono a trasformare l'inquadramento della lezione aprendolo alla riflessione sui processi innescati dagli stessi argomenti di studio, il sapere e la conoscenza sono aperti al contributo dinamico del *gruppo*, in ultima istanza, degli studenti che vi partecipano. Portare alla luce i modi abituali di *funzionamento del pensiero* degli allievi quando sono in gruppo, offre uno speciale diritto di cittadinanza all'apporto decisivo delle *emozioni e dei sentimenti* nel processo della conoscenza. Il cambiamento prioritario muove dunque dalla presa d'atto che, a lezione, referente non è *il singolo allievo, bensì il gruppo di studenti*.

Una scuola *nuova*, con la visionaria aspirazione di essere antesignana dei tempi che verranno, (di grandi trasformazioni climatiche demografiche ambientali economiche relazionali, ecc.), va impostata in modo da fornire alle generazioni di studenti che vi si alternano nel corso degli anni, gli strumenti di base per operare come *équipe*. Allo scopo di rendere gli allievi protagonisti della propria formazione è necessario che la figura professionale cui sono attribuiti compiti educativi e formativi conosca i presupposti teorici e tecnici inerenti il *lavoro con i gruppi*. L'adesione a un simile progetto capovolge il sistema di istruzione da cui ognuno di noi proviene in cui il *compito docente* è ridotto a una pratica ripetitiva e di routine: un tentativo di travaso di saperi da chi sa a chi non sa, che trascurava e trascura, spesso fingendo di non vederle, variabili importanti nel processo di apprendimento.

La funzione docente si precisa partendo dall'elaborazione di una *distanza* dal gruppo di allievi, accorgimento che consente di *decentrare sull'oggetto di studio* tutte le attenzioni che il gruppo istintivamente deposita sul maestro.

Lo schema di insegnamento tradizionalmente tramandato produce una serie di effetti che nell'insieme sono negativi, dal momento che inducono a privilegiare la mitizzazione del docente, l'abilità personale sulla collaborazione, le ambizioni individuali sugli obiettivi del gruppo, i vantaggi personali sulle priorità dell'imparare comuni a tutti, ecc. In pratica quella scuola, favorendo processi mirati al conseguimento di un obiettivo preconstituito, vale a dire già predeterminato nella mente del docente, come possono essere certi modelli standard utilizzati nella valutazione della risposta fornita alla soluzione di problemi, tiene di fatto *separata la cultura generale dall'apprendimento tecnico-disciplinare* come se appartenessero a due universi distinti. L'impianto istituzionale gerarchico della scuola è impostato su dipendenza e subalternità erette a sistema, è *illusoriamente meritocratico* perché regolato sullo schema ripetitivo della lezione pronunciata dal maestro e corredata dagli apporti afferenti ai relativi capitoli dei libri di testo, dunque su *criteri imposti*. Nell'attività quotidiana

di insegnamento, per superare la situazione di debolezza teoretica, oltre che di *stile*, dell'impostazione scolastica tradizionale, mi sono dato il compito di osservare e studiare con metodo durante il *tempo della lezione in classe* un triplice *sistema* di relazioni: con il compito di apprendimento, con il coordinatore, degli allievi tra di loro.

Coordinare il processo di apprendimento di un gruppo si configura come un lavoro professionale in cui si presuppone che il docente abbia elaborato *distanza e non implicazione*.

Sul versante della teoria della tecnica, la *concezione operativa di gruppo* sposta il baricentro delle attività di educazione e di istruzione, cioè la *leadership del gruppo*, dalla figura del docente al *compito di apprendimento* considerato, a tutti gli effetti, l'elemento cardine che convoca gli allievi a scuola.

Argomenti nuovi, inediti, a qualsiasi disciplina di studio appartengano, scoraggiano le menti ansiose e dunque, la mancanza di una risposta pronta ai problemi che dovessero insorgere, disponibile senza fare tanta fatica, genera confusione. L'allievo teme di essere lasciato solo da chi è convinto lo dovrebbe aiutare secondo un'idea di aiuto da lui stesso internalizzata in linea con i modelli in precedenza sperimentati e appresi, sia in famiglia sia a scuola.

La *fabbrica della dipendenza* si alimenta proprio della riproduzione della partecipazione seriale a questa catena di relazioni. Più l'allievo è docile e pronto a lubrificare tali consueti meccanismi, più si farà strada a scuola; più si adatterà nel seguire il corso degli studi e più avrà successo perché convincerà se stesso, i professori, la famiglia e chi in futuro gli richiederà una collaborazione di lavoro di seguire un modello in linea con quanto *ci si* attende da lui.

I contributi della Psicologia Sociale Analitica ci guidano nello studio e nella comprensione delle modalità transferenziali che agiscono nel sistema istituzionale insegnamento-apprendimento in un processo continuo di elaborazione e di scambio. Il gruppo, come *luogo transitorio*, rappresenta l'anello di congiunzione da cui non possiamo prescindere se vogliamo osservare il legame tra individuo e società e va indagato nella sua sostanza come un oggetto di studio.

Per raggiungere l'obiettivo di un processo circolare di costruzione della conoscenza, ho proposto un setting che inaugura la dimensione della *trasversalità*. I nessi di potere impliciti nella relazione *verticale* maestro-allievo mostrano una forma di dominio asimmetrico, a volte mortificante e *rappresentano* il modello tradizionale di conduzione della leadership all'interno dei gruppi. Bisogna avere in qualche modo sofferto e combattuto per modificare

le azioni di cui quel tipo di *potere* si serve con il pretesto di trasmettere il sapere: *attirare l'attenzione, indurre, prescrivere, farsi obbedire, dare valutazioni e giudizi, dettare le regole di comportamento, promuovere, bocciare, ecc.*

Attraverso l'autoanalisi dei vissuti scolastici personali, lavoro necessario prima di intraprendere la professione docente, appariranno certi eventi significativi come testimonianza di un malessere e di un sacrificio vissuti dovendo subire certi passaggi esperienziali durante la carriera scolastica.

Viceversa, le voci più spigliate del panorama pedagogico contemporaneo tendono a convertire quegli atteggiamenti autoritari in uno schema più aggiornato, più dinamico, di partecipazione paritaria, cioè *orizzontale*. Ciò che rimane nascosto, dissimulato durante le azioni educative e formative in generale, sono le regole di imposizione che sottendono gli aspetti più profondi della parola proferita o dell'atteggiamento direttivo: presupposti che non possono essere chiariti dagli stessi soggetti che li agiscono, i docenti, dato che le razionalizzazioni che essi compiono delineando le proprie pratiche, tendono a *mascherare* tali fenomeni.

La collaborazione, la preparazione di progetti, la solidarietà e il rispetto sono qualità imprescindibili dal gruppo. L'architettura di una nuova organizzazione scolastica prende le mosse dal *setting della lezione* per cui il personale docente va reso partecipe di una formazione adatta a svolgere una funzione nuova e diversa rispetto al passato. Non servirebbe sottolineare che la stessa scala vale anche per studenti e studentesse che utilizzano la *leadership* nel proprio gruppo di appartenenza per predominare: o nello studio o per un'autorevolezza esclusiva (charme, prestanta fisica, disponibilità di mezzi, abilità specifiche, ecc.) che garantisce loro un controllo sui compagni.

In altre parole, la funzione docente è commisurata a creare le condizioni perché il gruppo di allievi, inteso come sistema di relazioni tra individui e con gli oggetti di conoscenza, possa contare sull'estensione del campo dell'apprendimento in varie direzioni. In questa ottica si inaugura un *sistema di valutazione alternativo* a quello focalizzato sul singolo individuo perché i livelli di partecipazione sono indotti dall'inquadramento operativo, non si presenta come discriminatorio e non è fondato su un falso criterio meritocratico che dà lustro agli allievi più *bravi*. Categoria che non viene considerata assolutamente in via di estinzione, anzi. Nel mio lavoro ho assistito spesso all'attribuzione di questo riconoscimento da parte dei compagni stessi che non temono di lesinare i complimenti a chi sa fornire delle soluzioni creative ai problemi posti in discussione in quel momento determinato. Questo sarebbe un segnale importante che il gruppo sta *entrando nel compito*...

Uno dei più ambiziosi progetti è quello di rendere vivibile la scuola che nell'immaginario di studenti e docenti configura sempre più diffusamente un soggiorno non piacevole.

Il metodo di cui è dotata la pedagogia istituzionale ha la forza di incontrare l'umano al crocevia della sua natura e lì, a studenti e studentesse riuniti in gruppo allo scopo di apprendere, offre un'attenzione contenitiva e critica. Nondimeno, grazie alla radicalità dell'inquadramento operativo, si consolida la profonda consapevolezza che è possibile favorire le condizioni per affrontare il compito di apprendimento portando il dovuto rispetto istituzionale all'individualità degli studenti e anche all'inclinazione alla ripetizione che è la modalità da loro più utilizzata nell'affrontare gli oggetti di conoscenza: null'altro che una garanzia di sopravvivenza di fronte ai pericoli insiti nell'esercizio della libertà e dell'emancipazione.

Di questi tempi, a 2024 avanzato, una certa declinazione della funzione patriarcale da parte dei docenti, senza distinzioni di genere, è l'origine di molti mali diffusi nella scuola. A motivare certe vessazioni che devono subire gli studenti, sotto forma di un controllo assillante dei loro comportamenti che inibirebbero uno studio fruttuoso e produttivo, sembrerebbe esserci una certa invidia per la spontaneità e la predisposizione alla trasformazione che denota l'*istinto di vita*. Un potere naturale che la parte invidiosa dei docenti vuole rendere insignificante per la difficoltà a *gestirne* gli sviluppi secondo certe direttrici precostituite. In tutto il mondo i giovani scolari sono sempre stati oggetto di svalutazione e conseguentemente di aggressione perché i docenti sono stati formati: 1) a *in-segnare* agli scolari e 2) a trascurare, inspiegabilmente, la mole di apprendimenti che si cela nelle pieghe del loro lavoro.

Quasi che, *per costituzione*, il docente o la docente siano indotti a *penetrare*, e a studenti e studentesse spetti il destino di *accogliere*. Se questi sono i presupposti di base, quasi *fisiologici*, che condizionano a livello inconscio coloro che esercitano la professione docente, allora queste figure professionali dovranno compiere una rivoluzione copernicana per aprire dei varchi nell'approccio alla funzione docente, e smetterla, una buona volta, con la coazione di *in-segnare a forza*. La valorizzazione degli allievi non passa certo attraverso l'*introduzione* (altro pene simbolico ministeriale) dell'educazione affettiva nei programmi scolastici, che manterrebbe intatta la deleteria *forma mentis* inconscia della relazione maestro/allievo riproducendone l'esclusività.

Il profilo tecnico dell'*inquadramento* annovera quell'insieme di presupposti che ne configurano le coordinate (spazio, tempo funzioni e compito). La condizione primaria dell'*inquadramento* riguarda la persona stessa del *coordinatore di gruppo*, il quale cerca

sempre di non discostarsi da quel particolare grado di dissociazione strumentale che gli consente, da un lato, di identificarsi con le persone e i fatti e, dall'altro, di mantenere, rispetto al gruppo, una *distanza ottimale*. A lui viene spontaneo non coinvolgersi negli eventi che ha il compito di analizzare e interpretare, senza per questo rinunciare alla specifica funzione di docente titolare della materia disciplinare che include nei dettagli il *programma di studi* per la durata del contratto. Mantenere costante nello svolgimento della funzione un tale atteggiamento complessivo è un requisito fondamentale dell'*inquadramento* e rappresenta il faro di riferimento per tenere una rotta stabile anche in mezzo alle più diverse turbolenze.

Compito professionale del *coordinatore* è quello di aiutare il gruppo ad affrontare gli ostacoli di vario livello che dovessero insorgere nel processo di apprendimento. Impostando il setting secondo queste modalità, si tende a estendere una consapevolezza ampia e dettagliata della funzione docente e si raccolgono contemporaneamente elementi di *osservazione* in merito al processo del gruppo, al suo livello culturale, alla sua preparazione nell'ambito disciplinare, alle contingenze che creano tensioni, conflitti, ai codici di comunicazione, alle leadership che emergono al suo interno, ecc.

È necessario stabilire previamente il tipo di informazioni da dare in merito ai risultati ottenuti dai singoli allievi durante l'anno scolastico in riferimento alle valutazioni intermedie e finali, che per loro rappresentano la garanzia necessaria e sufficiente a proseguire il corso di studi. Beninteso queste attribuzioni non comportano un accanimento specifico nel circostanziare il giudizio sui singoli, bensì sono una disamina sull'andamento generale del gruppo nel processo di apprendimento utile a segnare i traguardi significativi: una sorta di promemoria del percorso.

Il *segreto* e la *lealtà* vanno rigorosamente mantenuti, nel senso che tutto quanto concerne un gruppo, non verrà trattato che con il gruppo interessato. Il coordinatore precisa di discutere in modo franco e aperto di tutto quanto concerne il compito dell'apprendimento rispettando le posizioni di tutti; il rapporto finale presentato all'istituzione riassume il livello di elaborazione culturale generale e in particolare quello riferito alla disciplina in oggetto. Ne consegue che le eventuali difficoltà di singoli allievi sono calcolate come relative a tutto il gruppo/classe. In tal modo vengono gettate le basi di un sistema di valutazione alternativo a quello attualmente vigente, palesemente impositivo, discriminatorio e tale da creare una *distanza ricattatoria* tra docente e allievi.

È strategico per non dire necessario che un docente con la funzione di *coordinare il gruppo* sia *imparziale* (fuori delle parti), cioè eviti di specificare, soprattutto se richiesto, il proprio

punto di vista politico, a favore di uno schieramento o di una corrente d'opinione. Se ne comprende facilmente la ragione: prendendo simili posizioni in classe, direttamente sul piano manifesto, equivale a schierarsi dalla parte di un sottogruppo, scelta che porterebbe il coordinatore a *perdere* il compito.

Nell'attività professionale il docente non dirige, non educa, non decide, tanto meno rimprovera: *aiuta* gli allievi a comprendere i problemi che emergono segnalando le situazioni che, di volta in volta, vengono a crearsi durante il lavoro quotidiano. È un modo per cessare di pensare e vivere la scuola come un *istituto di correzione* di modi di pensare e di comportamenti, in cui i problemi personali dei singoli allievi sono trattati nell'ambito del gruppo.

La *preparazione ottimale* di un programma disciplinare, oltre alla quantità di aspetti puramente nozionistici, è legata al grado di insight, di indipendenza di pensiero, di miglioramento delle relazioni, elementi che concorrono a delineare l'evoluzione compiuta dal gruppo nel raggiungere gli obiettivi istituzionali. *L'inquadramento operativo* prevede all'esordio della lezione la parte *informativa* (previamente concordata nella sua durata). *L'operatività* dell'informazione dipende dal suo grado di veridicità, dal timing (momento in cui viene fornita) e dalla sua quantificazione. Non si tratta, ad esempio, solo di *informare* su un testo poetico, ma di offrire l'opportunità di riflettere sui molteplici fattori in gioco in quella performance che è la lettura ad alta voce, in altri termini, di procurare un *insight*. Il coordinatore tiene inoltre conto delle resistenze (esplicite e nascoste) presenti anche in coloro che accettano apertamente, fin dall'inizio, la sua funzione. L'indagine sulle resistenze è requisito fondamentale della *funzione docente* e, nel seguirne i vari tracciati, questa si trasforma in un fattore di cambiamento che può inaugurare nuove prospettive di ricerca.

Un gruppo non deve essere considerato un *buon gruppo* quando non vi sono conflitti al suo interno, ma quando arriva ad esplicitare i suoi conflitti, ha i mezzi o la possibilità di applicare le opportune misure adatte alla loro risoluzione. La risorsa esplicita messa in atto dall'*inquadramento operativo* è sicuramente quella del *lavoro di équipe* come finalità produttiva di un gruppo di formazione alle prese con l'apprendimento di un programma curricolare di uno specifico ordine e grado d'istruzione scolastica.

Viceversa, continueremo ad avere sotto gli occhi la *fabbrica della dipendenza* che soggiace al modello impositivo dei persuasori occulti del circo mediatico che oggi governa, cioè manipola, vastissimi settori dell'opinione pubblica.

## La relazione insegnante/gruppo da altra angolazione...

Nei libri ho parlato dell'esperienza didattica incentrata sulla relazione *insegnante/gruppo di allievi* tenendo ferma una prospettiva che ha sempre mantenuto un confronto molto stretto e ravvicinato con una *realtà*, quella che risulta dall'osservazione di un gruppo mentre affronta il compito di apprendimento, che circoscrive un contesto in cui appare in forma *non illusoria*. Intendo dire che il coordinatore non mette a repentaglio la propria funzione perché compromesso dal guardare gli allievi con un desiderio anticipatore di come vorrebbe che fossero. Pone in disparte l'aspettativa di assistere alla scena, in cui lo studente, superato ogni ostacolo e resistenza, sempre percorrendo la falsariga dei consigli del maestro di turno, sarà diventato finalmente *bravo*. Si potrebbe altrimenti dire che, dando priorità a quel tipo di *realtà* che configura il campo educativo-formativo, il docente rinuncia a rivestire i panni del taumaturgo che si sente affidatario di una missione salvifica e depositario della supposta fiducia delle famiglie dei più o meno giovani allievi che glieli hanno affidati in custodia perché apprendano per bene gli strumenti più adatti a entrare in società, a farsi largo nella vita, a imparare a non farsi imbrogliare ecc. ecc. Evidentemente, egli rinuncia a ricorrere agli odiosi meccanismi come quello di insistere a rinfacciare che, se vanno avanti così, non riusciranno a cavare un ragno dal buco...

Come esempio leggero uno, emblematico, si riferisce alla lettura del V canto dell'Inferno. In classe, in un momento di stanca in cui non apparivano stimolanti gli straripetuti approcci critici che riferivano all'esperienza poetica stilnovista una certa responsabilità nell'innamoramento dei due cognati, ecc. con gli accenni alla passionalità di Francesca che parla, mentre Paolo sta zitto ecc. salvo provocare complici risatine; nel mentre gruppetti parlavano in modo appartato, altri isolati che magari completavano i compiti per l'ora successiva di lezione, riesce a cogliere la mia attenzione il fatto che due ragazzi si stanno toccando rumorosamente e con un certo atteggiamento di scherno. Mi sono così trovato a dare un'interpretazione sull'omosessualità latente di Paolo, che avrebbe attentato all'illibatezza della cognatina perché, ancora vittima, sia per ragioni di età, sia per i privilegi ereditari del tempo, di una curiosità morbosa nei confronti del fratello Gianciotto, gobbo per giunta, ma legittimo marito di Francesca. Quell'ipotesi era destinata a indurre a riflettere sulle opportunità di inaugurare un nuovo modo di leggere il Canto V che stravolgeva il background dei commenti critici più accreditati sul famoso episodio. In effetti, dopo quel mio intervento, in classe si è fatto un prolungato silenzio, come d'incanto si è ristabilito un clima di attenzione e di riflessione. Saranno evidentemente passati davanti alla mente di ognuno atteggiamenti e casi alquanto comuni anche tra ragazze e ragazzi, come nel caso di colei che si innamora del compagno della propria migliore amica... Quell'interpretazione si è

configurata come la formula più indovinata e adeguata a comunicare al gruppo che, continuando a seguire quella certa linea di completo stallo, per qualche motivo non esplicitato, sta perdendo di vista il compito e si trova fuori strada. Ho dunque ritenuto non pertinente alla mia funzione continuare a insistere in modo manifesto che sono maleducati perché non discutono del famoso episodio di un'opera così importante per la cultura italiana e non ho rifiutato il comportamento del gruppo giudicandolo poco rispettoso della mia persona.

In quell'occasione, da coordinatore, mi sono limitato a fornire un'interpretazione attraverso espressioni assolutamente non sanzionate e nemmeno di disapprovazione, ma rappresentative di un autentico metodo sperimentale di ricerca. La forma ipotetica delle mie considerazioni ha favorito la graduale inclusione di certi spunti intellettuali e di organizzazione del pensiero presenti in una *forma allucinatoria* nel contesto grupale che mi trovavo a osservare. La precisazione sottintende che il silenzio e l'attesa vanno attenzionati per permettere che il gruppo cominci a darsi ragione delle sue attuali e praticate modalità di pensiero. Questa scelta comunicativa sottintende la consapevolezza che il silenzio, l'attesa, ma anche la confusione vanno riproposti e riconsiderati sotto altra luce. La sua apparente estemporaneità è in grado di fornire un'indicazione di percorso alla riflessione del gruppo intorno agli ostacoli metodologici che impediscono di avvicinarsi in *modo proprio* alle parole del poeta.

Grazie alla prospettiva della distanza ottimale ho potuto darmi una ragione delle implicazioni non solo riferite a ciò che gli allievi esprimono verbalmente, ma anche di attribuire dei significati agli atteggiamenti e alle movenze come se fossero dei veri e propri *commenti* (non verbali) al testo oggetto della lettura di quel giorno. La stessa cosa vale per quanto attiene tutte le altre eventuali variazioni che possono occorrere nel luogo fisico in cui il gruppo si trova riunito. Come casi potrei citare: la luce che manca, un bidello che entra in classe, un compagno che arriva in ritardo, ecc. Continuando a riferirci alla lettura e al commento di un testo nello spazio/tempo della lezione, l'iniziativa che il coordinatore assume nell'*attribuire un significato* alla moneta che cade di tasca a un allievo, a un fragoroso starnuto, possiede un'energia che orienta verso la trasformazione e il cambiamento rispetto al permanere statico nelle posizioni di attesa degli allievi, solitamente connotate da una presupposta mancanza di attenzione o da indifferenza. Viene, in quel modo, coadiuvata una sorta di apertura del campo visuale che si origina dal soffermarsi su di un particolare solitamente considerato troppo banale per essere degno di una qualche attenzione. Simili circostanze promuovono e animano una catena di esiti *altri*: si smette di indugiare su dati che guardano *indietro*, rinverdendo mantenendole in vita le più consuete modalità di attingere alla conoscenza. È in circostanze come queste che l'esperienza del presente è in grado di

produrre varie sollecitazioni che inducono il concepimento di nuove fantasie e di nuovi pensieri innescando, allo stesso tempo, *nuove modalità per farsi carico* della realtà esterna ed interna. Corre il caso di ricordare che la reazione è multiforme (si passa da silenzi prolungati a momenti di confusione più o meno vivace, a fughe o prese di distanza repentine, all'esplicita richiesta di un clima più tranquillo in cui i riferimenti siano più precisi, ecc.). Prima di riformulare e ritradurre l'esperienza interna di quei frangenti in una nuova concettualizzazione, il gruppo ha evidentemente bisogno di allenarsi, di prendersi un tempo.

L'assunto principale, la parola d'ordine è: *uscire da una condizione di dipendenza...*

---

## **Bibliografía**

- Marc Augé, *Nonluoghi*, Eleuthera, 2024.
- Wilfred R. Bion, *Apprendere dall'esperienza*, Astrolabio Ubaldini, 2019.
- Alberto Carraro, *Pedagogia istituzionale e gruppi - Contro la fabbrica della dipendenza*, Armando, 2014.
- Alberto Carraro, *Per una pedagogia clinica - Navigare sull'onda del cambiamento*, Armando, 2018.