

MeTisMondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

ANNO VI - Numero 1 - 06/2016

BIOGRAFIE DELL'ESISTENZA

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.
via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648
www.progedit.com
www.metis.progedit.com
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n. 43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall'ANVUR
per i settori 11/D1 - 11/D2

ISSN 2240-9580

Direttore scientifico

Isabella Loiodice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Franco Bocchicchio (Università di Genova); Luis Carro (Universidad de Valladolid); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Riccardo Pagano (Università di Bari); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szućik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

Comitato di redazione

Giuseppe Annacontini (responsabile); Alessandra Altamura; Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Rossella D'Ugo; Rosa Gallelli; Pasquale Renna; Manuela Ladogana; Anna Grazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

IN QUESTO NUMERO

Da moltissimi anni ormai esiste una letteratura scientifica che analizza l'importanza della narrazione nella costruzione e definizione, permanentemente incompiuta, della propria biografia esistenziale.

A distanza di venti anni dalla pubblicazione del libro *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé* (1996) di Duccio Demetrio, la pratica narrativa continua ad apparire come l'occasione più naturale attraverso cui dare forma all'esistenza: ricorrendo al codice orale e/o scritto, in chiave introspettiva e/o sociale, individuale e/o comunitaria, con parole dette, ascoltate, rappresentate, pensate.

Ciascuna età della vita può essere, in tal senso, tras-formata dalla possibilità/capacità di ricostruire, attraverso il racconto, la propria esistenza individuando il filo che lega momenti ed eventi diversi, ricucendoli per ridare fisionomia e coerenza anche ad esistenze apparentemente disgregate.

Non a caso l'approccio narrativo viene particolarmente utilizzato nelle esperienze di formazione, rivelando la sua funzione educativa con interlocutori diversi e nella molteplicità dei contesti nei quali si utilizza: con i bambini, con gli adolescenti e giovani, con gli adulti e con gli anziani; a scuola come sul luogo di lavoro; nei servizi educativi e di cura come nei luoghi della partecipazione politica e culturale; negli spazi pubblici come in quelli privati.

I contributi che raccogliamo in questo numero intendono evidenziare la valenza educativa della pratica narrativa, ponendo al centro dell'intervento formativo proprio le storie, le biografie di tutti gli attori che agiscono nelle situazioni educative quotidiane, nei contesti formali come in quelli non formali e informali e che, intrecciandosi spesso tra loro, danno luogo a inedite storie di vita, non solo delle persone ma anche dei contesti: sociali, culturali, professionali.



Immagine tratta da <http://www.storie.it>

INDICE - TABLE OF CONTENTS

L'EDITORIALE – EDITORIAL

Biografie dell'esistenza: ricordando Jerome Bruner
di *Isabella Loiodice*, p. 4

INTERVENTI – SPEECHES

Impacto de la crisis económica en el sistema educativo en Castilla y León
di *Jose Carlos Fernández Sanchidrián*, p. 6

INTERVISTE – INTERVIEWS

Raccontare la realtà: tra giornalismo e narrazione autobiografica. I linguaggi della storia attraverso i media
di *Ludovica Lops*, p. 16

SAGGI – ESSAYS

Music and autobiographical writing: individual story-telling with the methodology of musical autobiography
di *Maria Rosaria Strollo*, p. 19

La tras-formazione dell'identità professionale del professore universitario: pratiche narrative e riflessive per abitare la disgregazione
di *Enricomaria Corbi, Pascal Perillo, Fabrizio Chello*, p. 33

Narrazione ed educazione. Lo spazio della ri-nascita e della ri-creazione
di *Marinella Attinà, Paola Martino*, p. 52

Rilegato come un libro. Raccontare e raccontarsi in carcere per riprendersi padri senza sbarre
di *Ilaria Filograsso, Rosy Nardone*, p. 63

Competenze narrative contro la cultura dell'"accumulo"
di *Rosa Gallelli*, p. 74

Per una Pedagogia dell'Ascolto: raccontare per conoscersi
di *Emiliana Mannese, Maria Ricciardi*, p. 83

Le pratiche narrative per il miglioramento dell'efficacia dei processi di apprendimento
di *Antonio Marzano, Maria Anna Formisano*, p. 94

La memoria scolastica nei racconti del maestro di Regalpetra
di *Caterina Sindoni*, p. 102

Narrarsi oggi: lo spazio rimodulato (e rimediato) del racconto
di *Rosanna Tammaro, Maura Guglielmini, Iolanda Sara Iannotta*, p. 112

Pensare il proprio sentire: la scrittura autoanalitica per lo sviluppo professionale degli educatori
di *Elisabetta Biffi*, p. 118

Pedagogia e Medicina a confronto. Per un progetto formativo e di cura narrativo-autobiografico nei con-testi medico-sanitari
di *Micaela Castiglioni*, p. 126

"Dalla parte delle radici". Per una metodologia dell'implicito
di *Daniela Dato*, p. 136

Tra echi e silenzi. Elisa Springer e il potere della parola
di *Barbara De Serio*, p. 146

Ecologia della narrazione. Spazi trasformativi per le biografie in formazione
di *Paolo Di Rienzo*, p. 152

Urbanesimo e agire comunicativo dotato di senso politico: raccontare la città per esercitare i diritti sociali urbani
di *Fiammetta Fanizza*, p. 122

Ciao Caterina. Lettera sulla soglia: dalla scrittura alla metariflessione
di *Tiziana Iaquina*, p. 167

La narrazione nell'esperienza di tirocinio SFP come dispositivo di formazione del tirocinante e del tutor
di *Stefania Massaro, Eleonora Vera*, p. 173

La narrazione (di sé) in educazione per comprendere e realizzarsi
di *Roberto Travaglino*, p. 185

Scrivere le dipendenze, costruire spazi di reciprocità: famiglie che si raccontano
di *Alessandra Augelli*, p. 192

"Data with a soul". Il curriculum vitae come strumento narrativo
di *Carmen Colangelo*, p. 199

Le pratiche autobiografiche in ambito formativo: atti poetici relazionali
di *Maria Rosaria De Simone*, p. 205

Narrarsi nell'era digitale
di *Silvia Della Posta*, p. 210

Il pensiero narrativo come ponte tra culture: autobiografia, rappresentazione culturale e pratiche d'accoglienza
di *Paola D'Ignazi*, p. 219

Pratiche narrative nell'Educazione Familiare per i Disturbi dello Spettro Autistico. Opportunità educative
di *Saverio Fontani*, p. 228

Narrarsi attraverso i dilemmi disorientanti. Laboratori di formazione auto/biografica per operatori di servizi educativi
di *Andrea Galimberti*, p. 239

La medicina grafica nell'educazione e nella cura della persona
di *Carola Girotti*, p. 249

La felicità della scrittura. Suggestioni antologiche di Natalia Ginzburg
di *Manuela Ladogana*, p. 260

La narrazione come visione sistemica nei contesti di cura
di *Sabrina Marzo*, p. 270

Narrazioni "dal basso" come recupero della memoria storica
di *Valentina Mustone*, p. 275

Microstorie riflessive per la formazione degli insegnanti di sostegno
di *Valentina Pennazio*, p. 286

La medicina incontra la narrazione: dalla cura della malattia alla cura del sé
di *Cristina Romano*, p. 296

L'esperienza letteraria tra vocazione pedagogica e riflesso autobiografico. Echi pedagogici in Pasolini
di *Iolanda Romualdi*, p. 304

Gli anziani si raccontano. Alcune riflessioni
di *Maria Concetta Rossiello*, p. 322

Narrazione multilineare, dispositivo per la costruzione della persona
di *Luisa Salmaso*, p. 330

L'autoetnografia, un dispositivo per l'auto-formazione degli insegnanti all'inclusività
di *Adriana Schiedi*, p. 347

La narrazione della storia professionale come risorsa pedagogica nel contesto lavorativo
di *Laura Selmo*, p. 361

BUONE PRASSI – GOOD PRACTICES

Autobiografia e didattica universitaria per la formazione degli insegnanti: l'esperienza di un laboratorio presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze
di *Giuliano Franceschini*, p. 369

Autobiografia ragionata e valorizzazione delle competenze in ambito professionale
di *Alessio Surian, Daniela Frison, Davide Lago*, p. 380

Raccontare per formare il proprio sé professionale: la proposta della narrazione e della scrittura riflessiva nelle professioni della cura
di *Lucia Zannini, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Gisella Rossini, Cristina Palmieri*, p. 388

La biografia nelle professioni educative: strumento per fare ricerca, documentare e valutare
di *Andrea Traverso, Paola Alessia Lampugnani, Lucia Azzari*, p. 400

Storie maestre: comporre un archivio per prendersi cura di chi cura
di *Archivio vivo*, p. 410

Nel bosco delle Scienze Umane. Fiabe: narrazioni da riscoprire
di *Francesco Paolo Calvaruso, Licia Consiglio*, p. 418

I bisogni formativi dei professionisti dell'educazione. Approccio autobiografico e formazione co-costruita
di *Marianna Capo*, p. 423

Infinite parole di vita e di memoria
di *Isabella Casadio, Mariella Mentasti*, p. 443

Narrare e narrarsi nella scuola in tenda del post-sisma aquilano
di *Tiziana Mattei*, p. 457

Telling about subjective experience: autobiographical writing in the logbooks narrative
di *Alessandra Romano*, p. 466

Personal Digital Storytelling as an autobiographical tool for revisiting experiences of individuals in educational contexts
di *Carolina Santiago-Sota*, p. 479

RECENSIONI (segui i link)

REVIEW (follow the links)

[Scruton, J., & Ferguson, B. \(2014\). Teaching and Supporting Adult Learners. Northwick, UK: Critical Publishing](#)
di *Elena Mariscotti*

[Barone, P., Ferrante, A., & Sartori, D. \(2014\). Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica. Milano: Cortina](#)
di *Pasquale Renna*

[Antoniazzi, A. \(2014\). La scuola tra le righe. Pisa: ETS](#)
di *Maria Lucenti*

[Biagioli, R. \(2015\). I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé. Napoli: Liguori](#)
di *Valentina Guerrini*

[Lopez, A. G. \(2015\). Scienza, Genere, Educazione. Milano: Franco-Angeli](#)
di *Alessandra Altamura*

[Dato, D. \(2014\). Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro". Milano: Franco Angeli](#)
di *Felicia Stefania Campanaro*

[Morin, E. \(2015\). Insegnare a vivere – Manifesto per cambiare l'educazione. Milano: Raffaello Cortina](#)
di *Federica Cincinnato*

[Gomez Paloma, F., Janes, D. \(2014\). \(A cura di\). Dall'educazione fisica e sportiva alle prassi inclusive. Il modello di identificazione EDUFIBES. Trento: Erickson](#)
di *Mariarosaria De Simone*

[Vinella, M. \(2015\). Educare all'arte. Pedagogia dello sguardo e didattica visiva. Lecce: Pensa MultiMedia](#)
di *Viviana Deangelis*

[Brown, J. \(2010\). Writers on the Spectrum. How autism and Asperger Syndrome have influenced Literary Writing. London: Jessica Kingsley Publishers](#)
di *Francesca Farinelli*

[Lozupone, E. \(2015\). La pedagogia sociale nella contemporaneità. Temi e prospettive di sviluppo. Roma: Armando editore](#)
di *Andrea Rega*

[Dato, D., Cardone, S., & Mansolillo F. \(2016\). Pedagogia per l'impresa. Università e territorio in dialogo. Bari: Progedit](#)
di *Giusi Antonia Toto*

SAGGI

Narrarsi attraverso i dilemmi disorientanti.
Laboratori di formazione auto/biografica per operatori di servizi educativi

di *Andrea Galimberti*
Dottore di ricerca

Abstract

L'articolo metterà a fuoco alcune premesse riguardanti l'utilizzo degli approcci autobiografici in contesti formativi e, in particolare, in laboratori narrativi destinati a operatori di servizi educativi.

Operatori che necessitano costantemente di riflettere sulle proprie pratiche, di mantenere in dialogo l'esperienza personale con le teorie e le premesse di fondo che orientano il proprio agire.

Si interrogheranno alcune linee di fondo circa la valenza formativa delle storie di vita e si approfondiranno, in particolare, alcune scelte che si ritengono particolarmente interessanti per allestire un contesto che possa offrire ai partecipanti la possibilità di mettersi in una postura interrogante e di sperimentarsi nell'esplorazione di esperienze professionali. Si tratta di aprire in una pluralità di direzioni il processo di attribuzione di significato, variando punti di vista, coinvolgendo lo sguardo altrui e utilizzando la potenzialità dei linguaggi metaforici nel creare connessioni inusuali che vivificano l'esperienza, attraversandola da prospettive inedite.

L'obiettivo di fondo è quello di promuovere un apprendimento che riesca a mettere a fuoco le cornici di riferimento, le premesse di fondo che strutturano l'esperienza che si sta interrogando, rendendole esse stesse oggetto di tematizzazione e di riflessione. Si tratta di un obiettivo non facile, perché i nostri assunti sul mondo si collocano a un livello che normalmente non è accessibile alla consapevolezza (e quindi alla riflessione) e strutturano lo sguardo, costruendo costantemente interpretazioni dell'esperienza che si auto-convalidano. La dimensione narrativa, e autobiografica in particolare, può tuttavia diventare un significativo campo di ricerca rispetto a questa dimensione. In particolare può essere particolarmente utile rintracciare, rappresentare e narrare quelle situazioni professionali che risultano per gli operatori particolarmente critiche, conflittuali e difficili. Gli "incidenti", gli errori di coordinazione nella relazione con l'altro sono infatti spesso fonte di quei "dilemmi disorientanti" che Mezirow (2000; 2009) considera il principale mezzo per giungere a una re-visione delle proprie premesse e aspettative e, dunque, a un apprendimento trasformativo.

La ricerca e la formazione biografica rimangono un luogo di dibattito, oltre che per lo statuto delle storie, anche rispetto a cosa significhi conoscere e rappresentare, come cioè trasformare la narrazione in una teoria o in una comprensione. L'articolo, nell'ultima parte, affronterà anche questo tema in relazione alle pratiche formative descritte.

The article will focus on different assumptions regarding the use of autobiographical approaches in adult educational contexts and, more specifically, in narrative workshops addressed to educational services professionals. These professionals need a continuous reflective stance on their own practices and a constant dialogue between personal experiences and their understandings orienting everyday choices and actions.

The article will analyze formative aspects involved in the use of life stories and, in particular, those choices that are considered particularly interesting to foster a research stance and the possibility to explore participants' own professional experiences. This involves the opening of sensemaking processes in a plurality of directions, moving the participants' point of view through others' perspectives and the use of metaphorical languages in creating unusual connections, framing the lived experiences in new ways. The underlying idea is to promote a level of learning able to focus and make visible those frames of reference and assumptions structuring the experience being interrogated, and reflect on consequent implications.

This is a difficult objective because our assumptions are established at a level that is normally not accessible to conscious processes (and then to reflection). These presuppositions structure our point of view, continuously making interpretations and self-fulfilling prophecies. Narrative and autobiographical dimensions may represent an interesting field for researching on this dimension. Particularly, it could reveal very useful to retrace and represent those situations considered by professionals as critical, difficult and conflicting. Incidents, errors in reciprocal coordination regarding our relationships are, in fact, a source of those “disorienting dilemmas” that Mezirow (200; 2009) consider as the main way to attain a revision of assumptions and presuppositions, or, in other words, transformative learning.

Autobiographical research and education is a place for debate about the nature and the theoretical use of life stories, in particular regarding the possibility to attain understandings from narrations and representations. The article, in the last part, will deal with this theme in relation to the practices illustrated.

1. Introduzione

Da diversi anni utilizzo metodi autobiografici (Alastra & Batini, 2015; Demetrio, 1996; Formenti, 2009; Horsdal, 2009) in contesti formativi e di ricerca (Galimberti, 2016a; Galimberti, 2016b), che considero come ambiti contigui e in stretta relazione. All’interno della ricerca pedagogica ritengo, infatti, fondamentale allestire dispositivi che consentano un “guadagno formativo” ai partecipanti e, in situazione formativa, propongo solitamente un *setting* strutturato attorno a un ingaggio preciso: mettersi in ricerca insieme su un oggetto d’esperienza, secondo i principi della *co-operative inquiry* (Heron & Reason, 2008).

Ho scelto di dedicarmi agli approcci autobiografici per la potenzialità che ho visto e vedo quotidianamente nell’esplorare le vite individuali, i modi di costruire il proprio sé e le proprie relazioni, le soluzioni trovate al compito di comporre una vita dentro una cultura sempre più frammentata, individualizzata e imprevedibile (Bauman, 2000). Caratteristiche, queste, che hanno portato, negli ultimi trent’anni, molte discipline accademiche verso la cosiddetta “svolta narrativa” (Chamberlayne, Bornat & Wengraf, 2000) e a una lenta e progressiva legittimazione dei metodi biografici, autobiografici e narrativi. Questa forma di indagine ha costituito un terreno fertile per tutti i ricercatori convinti dell’impossibilità di ridurre il soggetto umano a categorie, definizioni o classificazioni e desiderosi di esplorare i punti di vista di chi vive l’esperienza in prima persona.

Il fatto di trovare differenti ambiti disciplinari (psicologia, pedagogia, sociologia) interessati alla narrazione deriva, tra l’altro, dal fatto che una storia è, in sé, un tessuto relazionale, una struttura che connette, uno nodo di pertinenze: “una storia è un piccolo nodo o complesso di quella specie di connessione che chiamo pertinenza” (Bateson, 1984, p. 28).

Una pertinenza è una relazione contestuale delimitata da un osservatore; una storia può essere vista come un intreccio di pertinenze colte nella loro evoluzione temporale (Madonna, 2010). Questa “relazionalità intrinseca” fa sì che gli aspetti coinvolti in una storia (emotivi, referenziali, relazionali, sociali, storici...) siano molteplici e dunque attraversabili da una pluralità di sguardi.

Nel campo dell’educazione degli adulti si è formato un movimento di ricerca, nato in area francofona e poi diffusosi in tutta Europa e oltre, che pratica i metodi della ricognizione biografica come vie privilegiate per apprendere e per educare (Pineau & Le Grand, 1993)[1].

È nell’alveo dell’educazione degli adulti che colloco le mie ricerche e le mie pratiche formative, focalizzandomi sul tema dell’apprendimento.

In questo articolo metterò a fuoco alcune coordinate che informano le mie pratiche professionali, in particolare mi focalizzerò su considerazioni, premesse e riflessioni riguardanti laboratori formativi rivolti a operatori di servizi educativi. Si tratta di formazione rivolta ad adulti che hanno la continua necessità di rintracciare la dimensione del significato personale nelle proprie azioni (Riva, 2004) così come di mantenersi costantemente aperti alla riflessione (Schön, 2006; Mortari, 2003). Condizioni

che chiedono l'attenzione per le modalità di costruzione del significato proprie del singolo individuo (e quindi che dirigono verso la sua dimensione autobiografica), ma che, allo stesso tempo, non possono essere disconnesse dall'incontro con l'altro (collega d'équipe o destinatario dell'intervento educativo). La ricerca del significato (Bruner, 1992) si svolge sempre all'interno di un intreccio di relazioni, in cui i confini delle rispettive storie si fanno spesso labili e aperti all'assunzione di nuove forme. Per sottolineare questo aspetto utilizzerò il termine auto/biografia: "il termine 'auto/biografia' è stato coniato per richiamare l'attenzione sull'interrelazione tra la costruzione della propria vita attraverso l'autobiografia e la costruzione della vita di un altro attraverso la biografia. L'implicazione è che non possiamo scrivere storie su noi stessi senza far riferimento, e quindi costruire, altre vite e altri sé, e quelle costruzioni che facciamo degli altri contengono e riflettono le nostre storie, le nostre posizioni sociali e culturali, così come le nostre psicologie" (Merrill & West, 2009, p. 45).

2. Il dispositivo formativo. Vincoli che aprono possibilità e dimensione estetica

La formazione auto/biografica prende forma all'interno di un dispositivo allestito per generare effetti formativi: non è la narrazione in quanto tale che apre di per sé possibilità di apprendimento, ma il dispositivo autobiografico che connette tale narrazione con le sue finalità e operatività, con il contesto di formazione presente e con le intenzioni di apprendimento del soggetto.

"Lo 'spontaneismo' della narrazione autobiografica non sembra una via utile a generare situazioni formative. Più sensato appare il progetto di percorsi nei quali si dà un dinamismo produttivo tra vincoli e possibilità. Tale dinamismo può essere generato in molti modi diversi, dal racconto di sé 'libero' (ma con obiettivi precisi, più o meno negoziati, e in seguito l'analisi critica e riflessiva) all'individuazione di temi o focalizzazioni date (sapendo che l'autonomia del soggetto si esprimerà comunque in modi unici e irripetibili rispetto al tema)" (Formenti, 1998, p. 178).

Seguendo queste idee, gli interrogativi di chi allestisce laboratori narrativi si orientano non tanto su decidere se dare o meno dei vincoli al narratore autobiografico, ma sul comprendere quali conseguenze abbiano i vincoli proposti: limitano l'autonomia del narratore o aprono possibilità? Con questo non si intende individuare un rapporto causa-effetto tra le proposte del laboratorio e gli esiti narrativi; le richieste non vanno intese come istruzioni, ma come indicazioni che ogni partecipante necessariamente interpreterà e tradurrà: "il gruppo accetta le consegne, le interpreta, qualche volta le stravolge, per potere ad ogni modo farle proprie" (Formenti, 2009, p. 126).

Le richieste, quindi, sono modi di orientare sia il conduttore che il gruppo reciprocamente nell'agire. Sul versante del ricevente esiste sempre la possibilità di negoziare i vincoli, di trovare margini di creatività nell'esecuzione di un compito dato.

Tutto ciò porta a interrogarsi su quale tipo di contesto si intende allestire, nella formazione e nella ricerca, sapendo che ogni mossa produce effetti, apre possibilità proprio perché ne chiude altre.

I vincoli che cerco di porre all'interno dei dispositivi formativi che allestisco vanno nella direzione di creare nuove narrazioni di sé, mettendole a confronto con storie già presenti e già raccontate; mi interessa favorire l'esplorazione di mondi e non la semplice riproposizione di pre-comprensioni e rappresentazioni della propria identità e pratica professionale. In questo senso la cornice di ricerca cooperativa (Heron et al., 2008) mi aiuta a mantenere la tensione verso l'interrogazione e la ricerca del nuovo. Un indicatore che mi aiuta a capire se il gruppo in formazione sta andando in questa direzione è la creazione di "buone storie", dove per "buona storia" si intende un materiale narrativo "non solo ricco di particolari, ma che include il racconto dell'esperienza e gli aspetti riflessivi" (Merrill et al., 2009, p. 170). Si tratta di narrazioni che tengono vivo il legame tra esperienza e discorso, tra vita vissuta e rappresentata, e che si allontanano da uno spazio discorsivo centrato prevalentemente su teorie o opinioni. Per questa ragione, per esplorare i temi e le questioni che si desiderano interrogare, propongo costantemente una messa in forma dell'esperienza attraverso linguaggi analogici e l'utilizzo di materiali estetici (Clover, Sanford & Butterwick, 2013). I linguaggi analogici, aprono il campo del significato e propongono una connessione con la "ragione sensibile" (Maffesoli, 1996; Borutti, 2006), non limitan-

dosi a ingaggiare i partecipanti solo sul piano cognitivo. Il contatto con l'esperienza sensibile promosso dai linguaggi metaforici può creare connessioni inaspettate, inusuali che vivificano l'esperienza attraversandola da prospettive inedite (Knowles & Cole, 2007; Hunt, 2013). Secondo Weick (1995) la costruzione di senso (*sensemaking*) nasce proprio a partire da un'esperienza spiazzante ed egli suggerisce di promuoverla cercando di "aumentare la varietà del linguaggio" (Weick, 1995, p. 214) il più possibile. Il decentramento del punto di vista e il linguaggio estetico creano perturbazioni che spingono a cercare nuovi equilibri nel racconto della propria storia, allontanandosi dalle narrazioni "standard" e già acquisite nel tempo per orientarsi verso esplorazioni possibili.

"L'esperienza estetica, in quanto esperienza della sospensione dell'adesione letterale alle rappresentazioni 'disponibili' e abituali, mantiene aperto il confine tra familiare e non familiare: in essa si palesa il carattere divenuto e diveniente dell'istituto, e i processi del *sensemaking* possono riconfigurarsi in quanto possono per un istante essere sospesi" (Mori, 2011, p. 80).

La metafora costruisce connessioni tra elementi differenti attraverso somiglianze, è alla base dei processi abduktivivi che Bateson (1984) ha a lungo studiato, sottolineandone l'attitudine a estendere in senso "laterale" i modi in cui descriviamo e spieghiamo la realtà.

I laboratori che propongo sono dunque costruiti su diverse operazioni epistemiche: l'invenzione e l'interpretazione di testi, la ricerca di senso, la riflessione e la costruzione di teorie, la ricerca di connessioni tra ambiti esperienziali differenti e tra linguaggi e mezzi espressivi differenti.

Utilizzo come guida concettuale il modello della "Spirale della Conoscenza" (Formenti, 2009) per sostenere l'esplorazione ciclica dell'esperienza dei partecipanti, attraverso momenti di rappresentazione estetica, individuale e collettiva, fasi di comprensione/attribuzione di senso e progettazione di azioni deliberate. Partecipare a un *setting* formativo di questo tipo significa sollecitare i partecipanti rispetto alla propria competenza nel comporre e integrare questa eterogeneità di aspetti e azioni, in una rappresentazione integrata di sé e della propria esperienza.

"La scrittura di sé inizia allora a prendere la forma di una ricerca che integra le nostre percezioni dell'esistenza, dove le scritture relazionali problematizzano le storie personali e facilitano una ricomposizione di sé, un processo di apertura e decentramento di sé, facendo praticare la differenza e la ricomposizione delle visioni del nostro vivere" (Valastro, 2009, p. 72).

Poiché l'impianto del laboratorio, come anticipato, si regge sull'idea di far ricerca cooperativa su questioni riguardanti le proprie pratiche educative inerenti al contesto in cui si opera, partire da linguaggi estetici permette di iniziare a focalizzare le domande di ricerca tenendole aperte, senza chiuderle in pre-comprensioni. Ad esempio, recentemente, un servizio di educativa scolastica ha chiesto un percorso formativo in cui emergeva il bisogno di mettere meglio a fuoco la figura dell'educatore in relazione all'insegnante di classe. Sin dal primo momento è emerso un forte bisogno di riconoscimento della propria professionalità individuale e riflessioni sullo statuto incerto e claudicante dell'educatore. Gli operatori, dal primo momento di conoscenza, proponevano a riguardo teorie e opinioni già formulate, ma che si mostravano insoddisfacenti. Per ritornare a una narrazione che potesse rimettersi in contatto con l'esperienza e aprire nuovi interrogativi ho proposto ai partecipanti di rappresentare graficamente il blasone (Caillé & Rey, 2005) del proprio servizio: un'immagine che potesse identificarne obiettivi, valori e storia. L'intento era quello di uscire dalla narrazione (satura e già predefinita) dell'educatore non riconosciuto, per costruire narrazioni e riflessioni a partire dal proprio servizio, dalla sua identità, dal modo in cui individualmente si contribuisce a farlo crescere. La possibilità di decentrarsi su questo livello, attraverso un linguaggio analogico, ha dato la possibilità di portare alla costruzione di nuovi interrogativi e dunque di nuove piste di ricerca circa le proprie pratiche professionali.

3. Quali apprendimenti in gioco all'interno del laboratorio?

Come educatori di adulti non è possibile esimersi dall'interrogare i processi di apprendimento che si intendono favorire attraverso il laboratorio formativo.

Innanzitutto è possibile distinguere l'apprendimento inteso come "contenuto" presente nelle proposte di scrittura e nelle storie, da quello inteso come "processo" all'interno dei laboratori narrativi, un apprendimento contestuale, di secondo livello (o deuteroapprendimento) (Bateson, 1972). Per quanto riguarda il primo punto, esiste una lunga tradizione che vede nel racconto di vita un valore formativo grazie alla possibilità di far emergere gli apprendimenti significativi della propria storia e di stimolare riflessione su di essi. Il momento autobiografico diventa occasione per scoprire come si caratterizza la dinamica e la forma dei propri apprendimenti. Dominicé (1990) parla in questo caso di "biografia educativa". Questa analisi può far emergere nuove comprensioni così come nuove possibilità ancora inesplorate: ogni biografia contiene, secondo Alheit e Dausien (2007), un potenziale di *unlived life* (vita non vissuta) che rappresenta una risorsa educativa in quanto "potenziale non impegnato di cambiamento" (Madonna, 2010).

L'apprendimento legato al "contesto" laboratorio è invece caratterizzato dalla processualità insita nell'attraversare quel tipo specifico di dispositivo formativo: "il gioco tra scrittura, lettura e conversazioni, proprio del laboratorio autobiografico, costruisce un oggetto tridimensionale che altrimenti sarebbe invisibile, in conoscibile, perché ci siamo immersi: la vita come conoscenza, in tutta la sua complessità. Un oggetto che grazie all'autobiografia ridiventa trasformabile" (Formenti, 2009, p. 23).

Un primo aspetto determinante dell'apprendimento di contesto è la scelta della scrittura, che produce distanza (Ong, 1986) ed esercita quindi "all'uso di contesti linguistici che sono indipendenti dagli immediati riferimenti" (Bruner, 1973, p. 86). Lo spazio che emerge tra soggetto e testo crea un punto di vista, attraverso il quale riflettere e allo stesso tempo la possibilità per altri sguardi che aiutano a comprendere il proprio.

La costruzione di una storia (West, 2016) struttura la nostra visione del mondo nella narrazione e nel racconto di sé, dando forma alla nostra esperienza delle relazioni con noi stessi, gli altri e le cose del mondo. Tutto ciò si realizza nella scrittura qui intesa come *medium*, come campo esecutivo e non come strumento da padroneggiare. Maturana (2006) definisce il *medium* come quella parte dell'ambiente che interagisce con l'organismo in accoppiamento strutturale con esso; questo significa che le strutture si perturbano a vicenda coerentemente con la propria organizzazione, cercando un nuovo equilibrio. Scrittura e autore sono dunque in una circolarità reciprocamente poetica, co-evolvono all'interno dei propri vincoli e possibilità, quelli insiti nella narrabilità della propria esistenza così come quelli insiti nel raccontare.

"Quando osserviamo qualcuno che scrive dobbiamo tener conto del processo generativo che vede evolvere quel soggetto e la sua scrittura in modo interrelato: le trasformazioni dell'una sono coordinate con le trasformazioni dell'altro" (Formenti, 2007, p. 240).

Un'altra dimensione che dà forma all'apprendimento contestuale del laboratorio è la presenza del gruppo, della voce e del punto di vista dell'altro.

La formazione autobiografica si realizza nell'intreccio di tre azioni costitutive (Formenti, 2008): scrivere leggere conversare. Allestire un laboratorio autobiografico significa, dunque, creare un contesto dialogico, uno spazio di convivenza e co-educazione. In base alle premesse fin qui esposte, la formazione autobiografica non è un'impresa solitaria e autoreferenziale, ma un'attività situata in un contesto le cui condizioni sono relazionali; ciò è coerente con l'atteggiamento epistemologico che evita di ridurre il soggetto a puro introspezzionismo, per osservarlo da più punti di vista, aprendo su di esso prospettive a molteplici livelli.

Nei laboratori che allestisco alterno continuamente fasi di lavoro individuale e fasi interattive:

- attraverso momenti predisposti per leggere ad alta voce la propria storia;
- attraverso momenti di riflessione condivisa;
- attraverso compiti di scrittura "a più voci", come le eterografie, cioè scritture a partire da quelle di un altro partecipante;
- attraverso l'interazione con i racconti e i materiali estetici realizzati da altri.

Queste scelte nascono dal presupporre una costruzione intersoggettiva della realtà. È questo un apprendimento contestuale che considero fondamentale: il laboratorio ha la possibilità di rendere visibile questa dimensione, di valorizzare l'intreccio di punti di vista differenti che costruiscono la storia di un contesto professionale.

La struttura dialogica costituisce, infine, una condizione necessaria per attivare processi di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2009; Illeris, 2014; West, 2014).

4. Dilemmi disorientanti, conflitti e imbarazzi. Quali spazi per apprendimenti trasformativi?

Mezirow (2000) definisce trasformativo quell'apprendimento che riesce a generare cambiamenti all'interno delle cornici di riferimento, degli assunti di fondo che strutturano e orientano, in maniera implicita, il nostro essere nel mondo. Una cornice di riferimento è una predisposizione che ha dimensioni cognitive, affettive e conative; filtra le percezioni sensoriali, modella e delimita selettivamente le impressioni, le cognizioni e i sentimenti pre-disponendo così le nostre intenzioni, i nostri scopi e le nostre aspettative (Mezirow, 2000; 2009). Si tratta di acquisizioni culturali (aspettative, teorie, rappresentazioni) che si stratificano su più livelli andando a comprendere sia l'ampia dimensione sociale a cui apparteniamo, che quella dei sistemi prossimali più vicini a noi (come la famiglia) e che dunque possono essere rintracciate e interrogate nella dimensione auto/biografica. Il modo in cui si categorizzano le esperienze, le credenze, le persone, gli eventi e il proprio sé comporta strutture di assunti e aspettative su cui si basano pensieri, sentimenti abitudini. Normalmente non si ha un accesso consapevole a questi processi inconsci attraverso i quali le nostre impressioni si formano: se ne vedono solo i risultati.

L'apprendimento trasformativo può essere definito come “quell'apprendimento che trasforma le cornici di riferimento divenute problematiche allo scopo di renderle maggiormente inclusive, riflessive, aperte, capaci di discriminare e di cambiare” (Mezirow, 2009, p. 22).

Due condizioni sono dunque necessarie affinché il processo trasformativo si attivi: la percezione di un problema, di qualcosa che non funziona rispetto alle aspettative che ci orientano nel mondo, e la possibilità di connetterlo con le cornici di riferimento che danno forma al proprio orientarsi. Si tratta di condizioni che non possono essere date per scontate né prese come punti di partenza per un percorso formativo. Le cornici di riferimento, infatti, proprio perché collocate a un livello che normalmente non è accessibile alla consapevolezza (e quindi alla riflessione), agiscono e strutturano lo sguardo, costruendo costantemente interpretazioni dell'esperienza che si auto-convalidano.

“Più è continuativo e intenso dal punto di vista emotivo il contesto di apprendimento e più profondamente ‘incorpate’ le aspettative che da esso sorgeranno: saranno queste le più refrattarie al cambiamento. L'esperienza rinforza, estende e affina le nostre strutture di significato consolidando le nostre attese rispetto a come le cose dovrebbero essere” (Mezirow, 1990, p. 7).

Per agire su questo livello occorre dunque strutturare dei vincoli che permettano l'emergere dello sguardo dei partecipanti, rendendolo, successivamente, un oggetto di lavoro e meta-riflessione (Cambi, 2003).

Solitamente, per arrivare a questo punto, cerco di partire da un'esplorazione estetico-narrativa di quelle pratiche professionali che hanno generato, per gli operatori, difficoltà, imbarazzi e conflitti. L'antropologa Marianella Sclavi (2003) elegge queste situazioni a momenti euristici preziosi e fondamentali, che offrono la possibilità di andare a rintracciare “dilemmi disorientanti” (Mezirow, 1990; 2000; 2009) che possono innescare un processo di re-visione riflessiva delle proprie premesse di fondo: “possiamo imparare ‘nuove cose’, acquisire nuove informazioni, avere diversi punti di vista dentro un più generale modo di inquadrare le cose (entro una certa cornice o campo o matrice percettivo-valutativa; tutti termini quasi sinonimi) oppure possiamo cambiare quel modo di inquadrarle. In tutti i casi in cui non è necessario mettere in discussione le premesse implicite va bene il primo processo, in tutti quelli in cui tentiamo e tentiamo e continuiamo a sbattere la testa contro un muro, dovrebbe nascerci un dubbio: forse devo cambiare le premesse” (Sclavi, 2003, p. 26).

Ecco un esempio di narrazione tratto da un laboratorio formativo con educatori scolastici.

Settembre 2015. Comincia la mia avventura come educatrice scolastica. È il primo giorno di scuola, il mio primo giorno di scuola di nuovo. Non conosco nessuno, tutti sono sconosciuti: bambini e maestre. Dopo un breve pellegrinaggio tra le aule arrivo davanti alla classe frequentata da A., l'alunno in carico. Le farfalle nello stomaco prendono vita. Busso, entro, mi presento, tutti mi accolgono bene: per le maestre sono una "manna dal cielo". Per A. sono solo una in più: ci sono già le sue maestre, l'insegnante di sostegno, lo psicologo, lo psicomotricista e ora ci sono anche io.

I giorni passano, la quotidianità permette a tutti di conoscerci un po' più profondamente. Sto bene a scuola, mi piace! Sto bene con A., mi piace anche se è molto faticoso. Sto bene con le insegnanti, ci stiamo sintonizzando sugli stessi canali!

[...] Ora è tempo di stendere osservazioni, di condividerle e di progettare. Presa dall'entusiasmo mi dedico anima e corpo alla stesura dell'osservazione che, poco dopo decido di condividere con le insegnanti [...]. Piera [la mia collega insegnante] mi dice di aver letto l'osservazione e che "alcune cose andrebbero cambiate e riscritte". Appena poso gli occhi sui fogli restituiti vedo la mia osservazione tutta pasticciata e corretta su forma e contenuto con la penna rossa!!! Il mio spiazzamento è totale! Sono arrabbiata! Forse si è confusa e pensava fosse un tema di un alunno, mi dico. Invece no. (Anna).

In questo esempio è possibile osservare la ricchezza "disorientante" dell'esperienza narrata, che offre la possibilità di interrogare in modo riflessivo le cornici di fondo (aspettative di ruolo, rappresentazioni professionali) dell'educatrice in questione e della sua collega insegnante, proprio perché non si sintonizzano e generano un incidente di percorso. All'interno di servizi educativi si assiste alla continua necessità di portare la riflessione su questa dimensione, in cui prassi e teorie (esplicite ed implicite) possono mettersi in dialogo (Riva, 2011).

5. Conclusioni. Generare teorie locali, provvisorie e aperte al dialogo

Proporre un percorso di formazione auto/biografica significa istituire una dimensione "storicizzata" della conoscenza (di sé, della propria vita, dei saperi, valori...): gli esiti del processo non si risolvono in teorie a-temporali, modelli astratti o generalizzazioni, ma nell'avvicinarsi di percorsi, trame, incontri da cui certo possono emergere ridondanze e strutture autobiografiche sulle quali è possibile riflettere.

Eppure, in contesti formativi dove si mettono in re-visione pratiche professionali attraverso la narrazione di esperienze, la teorizzazione è indispensabile: servono cornici per mettere insieme, anche provvisoriamente, i frammenti delle storie.

La ricerca e la formazione biografica rimangono un luogo di dibattito, oltre che per lo statuto delle storie, anche rispetto a cosa significhi conoscere e rappresentare, come cioè trasformare la narrazione in una teoria o in una comprensione.

"Le teorie sono modi di mettere insieme pezzi di mondo; possono avere molte forme e avere diversi intenti (spiegare, sensibilizzare, connettere...). Ma sempre lavorano per fornire un collegamento tra lo specifico, il particolare e l'astratto, il generale. Le storie di vita sono quasi sempre orientate allo specifico e al particolare e le teorie offre loro un ponte per riferimenti più ampi, possono aiutare le storie a trovare posto nel mondo" (Plummer, 2001, p. 84).

La struttura che informa il laboratorio che ho descritto si prefigge di costruire un processo di riflessione, di rapporto vivo con l'esperienza e una postura interrogante. Le principali scelte che contribuiscono a orientare i partecipanti in questa direzione sono:

- la tensione verso una ricerca cooperativa attorno a un tema di interesse comune;

- la messa in forma dell'esperienza attraverso linguaggi estetici, che rendono aperto e spesso imprevedibile il processo di *sensemaking*;
- la rivisitazione collettiva di esperienze professionali che hanno creato momenti di difficoltà, imbarazzo e conflitto, intese come vie euristiche per rintracciare le proprie cornici di riferimento, il proprio posizionamento e il proprio "sguardo" sulla situazione.

Queste scelte comportano la rinuncia all'obiettivo di esaurire la ricerca in una teoria o modello (una spiegazione, un insieme di proposizioni collegate da nessi causali) generale, chiaro e sintetico. Come detto, il linguaggio metaforico gioca un grande ruolo all'interno del dispositivo, consentendo di mappare un'esperienza complessa illuminandone aspetti e oscurandone altri. Offre, dunque, una teoria parziale del mondo (Lakoff & Johnson, 1980) in pieno accordo con le teorie della complessità (Morin, 1995; Ceruti, 2014) per le quali ogni teoria è sviluppata da un osservatore e indissolubilmente legata al suo punto di vista.

Spesso i risultati dei laboratori prendono la forma di polarità in tensione, dilemmi che rimangono tali, ma che aprono nuovi interrogativi generativi, differenti da quelli che hanno portato alla richiesta formativa. Si tratta di una conoscenza parziale, storica, contestuale, articolata e complessa, che mantiene aspetti indecidibili; come afferma Morin (1995, p. 43): "la complessità è l'opposto della completezza".

D'altra parte: quale parola ha valore pedagogico in un certo contesto? Quale narrazione innesca un cambiamento? Non è possibile dirlo a priori perché dipende da come entrerà a far parte (o meno) del mondo del soggetto. Allo stesso modo non è possibile dire a priori quale forma prenderà l'apprendimento del contesto formativo (e se ci sarà): è possibile solo allestire delle condizioni che, nelle intenzioni del conduttore, favoriscono o meno certe possibilità. Delle premesse di questo tipo, implicano, da parte del formatore, la rinuncia al controllo dei processi che innesca, la disponibilità verso l'imprevedibile e verso ciò che può spiazzare anche le proprie cornici di riferimento: "come possiamo migliorare la nostra abilità di ascoltare davvero, di ospitare l'idea che esista, anche come possibilità, una storia che noi non abbiamo anticipato, che magari contraddice le nostre aspettative?" (Andrews, 2007, p. 169).

Note

[1] Dal 1993 esiste a livello europeo una rete, *Life History and Biography in Adult Education*, della *European Society for Research in the Education of Adults* (ESREA, www.esrea.com) che ha dato vita a una comunità di ricercatori interessati all'utilizzo dei metodi biografici nella ricerca sociale. Fondata da Peter Alheit e Pierre Dominicé (un sociologo e uno studioso di scienze dell'educazione) è composta da persone di diversa provenienza geografica, culturale, disciplinare e dai riferimenti teorici eterogenei.

Bibliografia

- Alastra, V., & Batini, F. (A cura di). (2015). *Pensieri circolari. Narrazione, formazione e cura*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2007). Lifelong learning and biography: a competitive dynamic between the macro and the micro level of education. In L. West, P. Alheit, A. S. Andersen & B. Merrill (Eds.), *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*. Frankfurt: Peter Lang.
- Andrews, M. (2007). *Shaping History: Narratives of Political Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bateson, G. (1984). *Mente e Natura*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Oxford (England): Blackwell.
- Borutti, S. (2006). *Filosofia dei sensi. Estetica del pensiero tra filosofia, arte e letteratura*. Milano: Raffaello Cortina.

- Bruner, J. (1973). *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando.
- Caillé, P., & Rey, Y. (2005). *Gli oggetti fluttuanti. Metodi di interviste sistemiche*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2003). La complessità come paradigma formativo. In M. Callari Galli, F. Cambi & M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Carocci: Roma.
- Ceruti, M. (2014). *La fine dell'onniscienza*. Brescia: Studium.
- Chamberlayne, P., Bornat, J., & Wengraf, T. (Eds.). (2000). *The Turn to Biographical Methods in Social Science. Comparative issues and examples*. New York: Routledge.
- Clover, D. E., Sanford, K., & Butterwick, S. (Eds.). (2013). *Aesthetic practice and adult education*. Abingdon (Oxfordshire): Taylor & Francis.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tre teoria e prassi*. Milano: Guerini.
- Formenti, L. (2007). La scrittura come medium cognitivo: riflessioni intorno all'elaborato d'esame. In D. Demetrio (A cura di), *Per una pedagogia della scrittura*. Milano: Unicopli.
- Formenti, L. (2008). La composition dans/de l'autobiographie. *Pratiques de Formation. Analyses*, 55, 171-191.
- Formenti, L. (2009). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Gardolo (Tn): Erickson.
- Galimberti, A. (2016a). Behind the scenes? Dealing with auto/biographical dimensions in a PhD research. In R. Evans (Ed.), *Before, Beside and After (Beyond) the Biographical Narrative*. Duisburg: Nisaba Verlag.
- Galimberti, A. (2016b). Costeggiando/corteggiando i conflitti. Come creare condizioni di apprendimento? In B. Pasini (A cura di), *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie*. Sant'Arcangelo di Romagna (RN): Maggioli editore.
- Heron, J., & Reason, P. (2008). Extending epistemology within a co-operative inquiry. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Horsdal, M. (2014). *Telling Lives*. London & New York: Routledge.
- Hunt, C. (2013). *Transformative learning through creative life writing. Exploring the self in the learning process*. Abingdon (New York): Routledge.
- Illeris, K. (2014). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, 12 (2), 148-163.
- Knowles, J. G., & Cole, A. L. (Eds.). (2007). *Handbook of the arts in qualitative research. perspectives, methodologies, examples and issues*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani.
- Madonna, G. (2010). *La psicologia ecologica. Lo studio dei fenomeni della vita attraverso il pensiero di Gregory Bateson*. Milano: Franco Angeli.
- Maffesoli, M. (1996). *Elogio della ragione sensibile*. Roma: Seam.
- Maturana, H., & Dávila, X. (2006). *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*. Milano: Elèuthera.
- Merril, B., & West, L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow, *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow, *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (2009) Transformative learning Theory. In J. Mezirow & E. Taylor (Eds.), *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey Brass.
- Mori, L. (2011). Il conflitto costitutivo delle menti capaci di esperienza estetica. *Riflessioni Sistemiche. Rivista italiana di studi sistemici*, 4, 75-84.
- Morin, E. (1995). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Milano: Carocci.
- Moscovici, S. (1989). Il fenomeno delle rappresentazioni sociali. In R. M. Farr & S. Moscovici (A cura di), *Rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Ong, W. J. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino.
- Pineau, G., & Le Grand, J. L. (1993). *Les Histoires de Vie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Plummer, K. (2001). *Documents of life 2: an invitation to Critical Humanism*. London: Sage.
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.

- Riva, M. G. (2011). Il rapporto tra teoria e prassi: una riflessione clinico-pedagogica. *Rassegna di Pedagogia*, 18 (1-2), 161-178.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Valastro, O. M. (2009). Ateliers dell'immaginario autobiografico. In O. M Valastro (A cura di), *Scritture relazionali autopoietiche*. Roma: Aracne.
- Weick, K. E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- West, L. (2014). Transformative Learning and the Form That Transforms: Towards a Psychosocial Theory of Recognition Using Auto/Biographical Narrative Research. *Journal of Transformative Education*, 12 (2), 164-179.
- West, L. (2016). Beyond our texts: telling stories and being storied. In R. Evans (Ed.), *Before, Beside and After (Beyond) the Biographical Narrative*. Duisburg: Nisaba Verlag.