

BUONE PRATICHE

Ricercatori “in erba”. Quello che non ti aspetti dal PCTO.

Budding researchers. What you don't expect from the PCTO.

Silvia Luraschi, Università degli Studi di Milano Bicocca.

Valentina Calciano, Università degli Studi di Milano Bicocca.

Silvia Pincirolì, Università degli Studi di Milano Bicocca.

ABSTRACT ITALIANO

L'articolo propone, a partire da una lettura pedagogica sistemica della formazione e dei percorsi di PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento), una riflessione su un'esperienza di apprendimento cooperativo, proposta a 51 studenti di scuola superiore invitati ad indossare i panni del ricercatore. Il progetto “Orientarsi tra scuola e lavoro - Laboratori per l'orientamento e lo sviluppo delle competenze trasversali” ha rappresentato per le/i giovani un'esperienza inusuale per lo sviluppo di competenze trasversali attraverso una modalità innovativa e inclusiva. Infatti, i ricercatori “in erba” hanno realizzato un'intervista qualitativa per raccogliere storie di orientamento non lineari al fine di riflettere sulle proprie idee e scelte future.

ENGLISH ABSTRACT

Beginning with a systemic pedagogical review of the PCTO training and courses (Pathways for Soft Skills Training and Guidance), the article proposes a reflection on a cooperative learning experience proposed to 51 high school students invited to put on the shoes of the researcher. The project “Orientation between school and work - Workshops for guidance and development of soft skills” has represented for young people an unusual experience for the development of transversal skills through an innovative and inclusive method. In fact, the budding researchers carried out a qualitative interview to collect non-linear orientation stories to reflect on their future ideas and choices.

Introduzione

L'articolo presenta una riflessione pedagogica scritta a sei mani sull'esperienza di progettazione e realizzazione online di quattro Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) curati dal Servizio LAB'O (Laboratori di Orientamento dell'Ateneo Bicocca (1)) nell'anno scolastico 2020/21. Il progetto intitolato “Orientarsi tra scuola e lavoro - Laboratori per l'orientamento e lo sviluppo delle competenze trasversali” è uno dei 14 progetti offerti, nonostante le difficoltà che la situazione sanitaria globale ha creato nella gestione delle attività didattiche durante lo scorso anno accademico e scolastico, dall'Università degli Studi di Milano Bicocca (2) agli studenti e alle studentesse delle Scuole Secondarie di II grado.

Il percorso, inizialmente riservato a 10 studenti/esse, viste le numerose domande (213) pervenute (da 60 scuole della regione Lombardia), è stato riprogettato con un finanziamento ad hoc dell'Ateneo, per poter offrire l'esperienza a un gruppo più ampio di giovani, creando dunque quattro percorsi paralleli. Le attività dei quattro percorsi, svolte da aprile a giugno 2021, hanno coinvolto noi autrici nel ruolo pedagogico di conduttrici dei percorsi con gli studenti e le studentesse (3). Inoltre, una di noi (Silvia L.) ha anche realizzato, in co-conduzione con la direttrice scientifica del progetto, un laboratorio di 6 ore con gli insegnanti referenti delle scuole frequentate dai giovani partecipanti (2 insegnanti per ciascuna delle 6 scuole coinvolte) con l'obiettivo di monitorare il processo e favorire la disseminazione a scuola dei risultati e della metodologia laboratoriale e partecipativa utilizzata.

Gli obiettivi generali del progetto sono stati tesi ad offrire uno spazio di condivisione, ricerca e riflessività (Luraschi, 2021) volto a:

- favorire e innescare, negli studenti/esse partecipanti, processi di consapevolezza delle strategie, emozioni, idee e miti che accompagnano la scelta dell'università (Formenti, 2009);
- decostruire vincoli, contesti e relazioni che favoriscono/ostacolano il percorso di orientamento (Formenti et al, 2015);
- esplorare le competenze trasversali in un'ottica di apprendimento permanente e riconoscimento degli apprendimenti comunque acquisiti (Formenti & Castiglioni, 2014);
- condurre i ragazzi/e nell'effettuare una micro-ricerca sul campo realizzando un'intervista biografica (Merrill & West, 2012) a un adulto con una storia di formazione tra scuola e lavoro non lineare al fine di stimolare il pensiero complesso (Morin, 2015).

Ai PCTO hanno partecipato attivamente 51 giovani, studenti e studentesse frequentanti le classi III, IV o V di sei diversi istituti scolastici. I giovani iscritti mediamente alle classi IV provenivano da esperienze scolastiche molto differenti tra loro per indirizzo e aree geografica: due gruppi, omogenei per istituto, erano infatti composti da frequentanti il liceo a Milano – classico e statale, il gruppo denominato *Alpha*; scientifico e paritario, il gruppo *Beta* (4), mentre gli altri due gruppi erano composti da giovani provenienti da due scuole – istituto tecnico a indirizzo grafico e liceo scientifico situati in due comuni distanti una decina di chilometri della provincia di Monza-Brianza (area a nord di Milano) per il gruppo *Gamma* (5) e liceo scientifico e classico situati in due province diverse Varese e Monza-Brianza per il gruppo *Delta* (6). Dal punto di vista pedagogico, l'eterogeneità dell'esperienze ha rappresentato una risorsa per adattare in itinere il programma delle attività costituito da un totale di 20 ore articolate in 13 ore di laboratori in modalità sincrona condotti dalle pedagogiste (5 incontri) e 7 ore di lavoro in modalità asincrona. In sintesi, le ore sincrone si sono svolte sulla piattaforma online dell'Ateneo, mentre nelle attività asincrone i/le giovani hanno sperimentato momenti di lavoro individuale, in coppia e in piccolo gruppo coordinati via mail dalle conduttrici. Le conduttrici sono state coadiuvate nella realizzazione dei percorsi dal supporto organizzativo e creativo da un gruppo di 5 studentesse e 1 studente universitari del corso di laurea in Scienze Pedagogiche tirocinanti in LAB'O e formati alla realizzazione di laboratori estetici ed orientativi (Vitale, 2012a, 2014, 2016).

Il titolo dell'articolo è un omaggio al "sillogismo in erba" di Gregory Bateson (1972) perché desideriamo riflettere su come dalle nostre premesse sistemiche nella formazione, che riconoscono nell'educazione un sistema complesso sempre situato in un contesto culturale e sociale (Formenti, 2017; Formenti, 2018; Formenti & West, 2018), scaturiscano specifiche declinazioni pedagogiche e operative in contesti didattici che invitano le/i partecipanti a giocare con le proprie cornici di pensiero per scegliere di ampliarle (Sclavi, 2003) e arricchirle con il contributo di tutti/e (Formenti et al., 2017).

Come cambiare la narrativa sul PCTO

I percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento rappresentano per i/le giovani la prima occasione per entrare in contatto con il mondo del lavoro permettendo loro di uscire dal perimetro rassicurante delle quattro mura scolastiche, dei compiti più o meno programmati, del tempo scandito dalle lezioni, per fare un'esperienza di vita (Vitale, Formenti & Calciano, 2017). L'obiettivo di questi percorsi non è dunque quello di orientare in chiave tradizionale ovvero chiarendo dubbi e sciogliendo perplessità, ma di portare i/le giovani a confrontarsi forse per la prima volta con l'inedito. L'educazione come sostiene Paulo Freire ha una sua poetica che la rende capace di vedere il mondo e, aggiungiamo noi i/le giovani, così com'è, così come sono, ma anche come potrebbe, potrebbero essere o non essere. E soprattutto come potrebbero diventare. È in questo spazio educativo che si apre il divenire, che la scoperta di possibilità nuove per il proprio futuro prende forma. In questa prospettiva trasformativa (Mezirow, 2003), sperimentarsi come ricercatori "in erba" ha significato mettersi in gioco per agire e sperimentare le proprie competenze trasversali come occasione per investigare le teorie proprie e altrui sul tema dell'orientarsi in chiave non solo professionalizzante, ma soprattutto autobiografica (Formenti & Gamelli, 1998).

Il meraviglioso rischio dell'educazione

Mettersi in gioco è diventare adulti, riconoscersi ed essere riconosciuti come parte attiva e creativa di una comunità (Luraschi 2020). Mettersi in gioco, oggi, in uno scenario (post)pandemico è misurarsi più che mai con l'incertezza, che diventa possibilità solo per coloro che imparano a navigare a vista e ad evolvere nell'inatteso (Morin, 2001). In questo scenario complesso e incerto, alle studentesse e agli studenti partecipanti al percorso è stato chiesto di assumere un posizionamento di ricerca (Luraschi & Formenti, 2016) e di lasciarsi incuriosire e divenire esploratori a partire dalle proprie domande orientanti e disorientanti (Formenti, 2016; Formenti & Vitale, 2016). La nostra premessa era infatti che l'ascolto di esperienze autobiografiche di adulti con un' traiettorie di vita non lineari potesse fornire loro spunti di riflessione capaci di creare delle isole di certezza nell'oceano della complessità (Morin, 2017) perché "la vita è una navigazione in un oceano di incertezze attraverso isole di certezze" (Morin, 2020). Mettersi in gioco per realizzare un'intervista biografica (Merrill & West, 2012) rappresenta infatti un'esperienza primariamente affettiva poiché la ricerca, secondo un approccio neurobiologico ed evolucionistico della mente umana, è un'emozione di base della specie umana (Panksepp & Biven, 2014; Panksepp & Davis, 2020). Rischiarsi in un'esperienza nuova e inusuale, in

un momento storico e sociale - riteniamo importante sottolinearlo nuovamente - connotato dalla percezione condivisa di uno stato permanente d'incertezza diffusa e profonda, ha significato cogliere una nuova possibilità per apprendere a pensare e a comportarsi in modo saggio (Riva, 2020).

In breve, i/le partecipanti sono stati accompagnati ad attraversare le seguenti cinque fasi del percorso:

1. Esplicitazione delle proprie aspettative sul percorso e della propria idea di orientamento attraverso attività estetiche (es. collage).
2. Introduzione metodologica alla ricerca qualitativa in chiave auto/biografica.
3. Realizzazione di un'intervista biografica e di ascolto di una intervista realizzata da un compagno/a (lavoro in coppia), trascrizione dell'intervista realizzata (in autonomia).
4. Analisi dell'intervista e riconoscimento di analogie e differenze tra le storie raccolte (lavoro in piccolo gruppo).
5. Condivisione dei risultati emersi dall'analisi attraverso una presentazione (es. PowerPoint, video) e confronto sulla complessità del tema dell'orientamento.

Dunque, il percorso ha rappresentato per loro la prima esperienza di contatto con il lavoro di ricerca e anche, per molti di loro la prima reale esperienza di messa in gioco relazionale con un adulto al di fuori del contesto familiare. Tale messa in gioco, ha suscitato imbarazzo nella fase iniziale del percorso e grande interesse, per la maggior parte di loro, nel trascorrere delle settimane. Ecco cosa emerge dal dialogo tra due studenti Marta e Luigi (7) e la formatrice al termine del percorso del gruppo *Alpha*:

Marta:

“Vi ringrazio perché mi avete fatto scoprire una parte di me che forse un po' ignoravo. Quando avevo fatto il collage, avevo detto che non ero una persona creativa. [...] l'intervista in realtà mi ha fatto capire che effettivamente ci sono diversi modi di essere creativi, [...] e quindi ecco ho scoperto questa parte diciamo diversa di me perché ci siamo messi tutti in gioco”.

Luigi:

“Per quanto riguarda i lavori, nonostante può essere un po' una critica, li ho trovati abbastanza faticosi perché richiedevano impegno però era quell'impegno che alla fine, come ha detto Marta sulla creatività, mi piaceva.”

Silvia (formatrice):

“Luigi, scusa non credo di aver capito la critica, puoi aiutarmi a capire meglio?”

Luigi:

“La critica riguarda il poco tempo a disposizione, forse non è una critica rivolta all'organizzazione è più alla scuola in realtà, perché è stato un periodo pieno d'impegni

scolastici. Allo stesso tempo però questo avere poco tempo mi ha aiutato anche ad organizzarmi meglio, perché comunque è un periodo pieno per tutti.”

(Trascrizione adattata al testo scritto estratta da un dialogo tra i/le partecipanti del gruppo *Alpha* a conclusione del percorso).

Dal dialogo emerge una notevole capacità dei giovani di non solo mettersi in gioco ma decostruire criticamente la loro partecipazione al percorso a partire dal riconoscimento dei propri limiti personali e delle proprie risorse e, soprattutto, dal riconoscimento dei vincoli e delle possibilità date dal contesto scolastico nel quale si muovono.

L'esperienza tra luci e ombre

“Così come in un nastro di Möbius anche in questa esperienza c'è uno stretto legame tra aspetti positivi e negativi, luci e ombre.”

(Marco, studente gruppo *Gamma*)

Durante uno degli ultimi incontri di gruppo del progetto “Orientarsi tra scuola e lavoro - Laboratori per l'orientamento e lo sviluppo delle competenze trasversali” gli studenti e le studentesse sono stati invitati a riflettere sulle luci e ombre dell'esperienza che stava per concludersi. Una delle attività a loro proposta è stata la realizzazione di un nastro di Möbius, una superficie non orientabile e con proprietà particolari. Gli studenti lo hanno creato utilizzando una striscia di un foglio di carta sul quale avevano precedentemente scritto alcune parole chiave della loro esperienza. Parole che, una volta chiuse le estremità del foglio, apparivano, come sottolinea Marco, connesse e in continuità. Indossare i panni del ricercatore, a volte scomodi e pesanti, ha permesso loro di incontrare l'altro in modo nuovo, sperimentare il potere della narrazione (Demetrio, 2013), moltiplicare punti di vista (Pasini, 2016), confrontarsi con storie di orientamento ma anche con dubbi, paure, rimpianti, incertezze, cadute e apprendimenti (Scardicchio, 2020).

Tracciando ponti tra il mondo della formazione e il mondo della vita (Vitale, Formenti & Calciano, 2017) incontrare le storie di orientamento degli intervistati ha permesso di vivere un'esperienza orientante valorizzando la biograficità (Alheit, Dausien, 2000).

Ascoltare, esplorare, raccogliere e custodire le storie di orientamento di altre persone ha rappresentato per loro un passaggio cruciale. Infatti, nell'esercizio di legittimazione della storia di orientamento dell'altro, il ricercatore studente scopre sé stesso e si confronta con la propria storia di orientamento. Il tutto in una cornice riflessiva in cui narrazione e vita assumono il potere di trasformarci e cambiarci (Formenti, 2017) poiché durante questi dispositivi laboratoriali online prerogativa di noi conduttrici è stata quella di generare riflessività. Questo processo si è concretizzato in diverse forme, ma anche con l'invito rivolto agli studenti, così abituati a essere valutati, a indossare una lente indagatoria e curiosa che potesse mettere in discussione l'esperienza stessa per andarne a coglierne la peculiarità. A tal proposito sembra significativo dare qui di seguito voce agli studenti e alle studentesse riportando alcune loro parole raccolte nel corso degli ultimi incontri in una connessione tra luci e ombre dell'esperienza.

Ecco le loro voci:

- "Fare un'intervista a una persona che pensavo di conoscere bene e accorgermi che non la conoscevo come pensavo."
 - "Essere scelto per fare il PCTO in Bicocca. Non so se verrò mai in università ma visto che vengo da una scuola professionale e che non sono uno studente modello non credevo che sarei stato scelto per questo PCTO."
 - "Incontrare altre storie di orientamento."
 - "Lavorare in gruppo e prendermi del tempo per riflettere sul mio presente e sulle scelte che farò nel mio futuro."
 - "Essere ascoltata e ascoltarmi. Avete messo in luce le nostre opinioni e mi sono sentita importante."
 - "Capire che l'università può essere un luogo di crescita personale oltre che professionale."
 - "Ho scoperto cose nuove di me stesso."
 - "Ho capito che si può avere paura, sbagliare, cambiare strada."
 - "La modalità a distanza non mi ha aiutato. Avrei voluto che fossero incontri in presenza."
 - "Avevo bisogno di più tempo."
 - "Scoprire l'imprevedibilità della vita e del percorso lavorativo."
 - "La difficoltà di fare l'intervista e gestire i silenzi. Non sempre si hanno le domande adatte e le risposte."
 - "La paura di esporsi e di sbagliare."
 - "Per me è stato faticoso pensare al futuro."
 - "Non ho mai visto l'università."
 - "Vedersi di persona e parlare senza i vincoli dello schermo. Mi sarebbe piaciuto incontrare tutti i componenti del gruppo "in presenza" il contatto e l'essere lì in università."
- (Trascrizione estratta dal dialogo online tra gli/le studenti/esse del gruppo *Gamma*, maggio 2021)

In uno scenario inusuale gli studenti, ricercatori "in erba", hanno sottolineato spesso, la preziosità di prendersi del tempo ed essere ascoltati ma anche di giocare nuovi ruoli all'interno di relazioni note e di poter chiedere e fare domande. Gli studenti sono stati invitati a mettersi in gioco e a farlo in una dimensione gruppale che ha generato processi di *peer-education* (Topping, et al., 2017) e ricerca cooperativa (Heron, 1996). Ulteriore invito è stato quello di lasciarsi incuriosire e divenire esploratori dell'esperienza vissuta, interrogandola mediante un approccio narrativo compositivo, in itinere e/o posteriori. Ciò ha favorito lo sviluppo di nuovi sguardi, riposizionamenti e posizionamenti consapevoli all'interno di una cornice riflessiva che ha portato talvolta a ri-narrare l'esperienza tingendole di nuovi colori, emozioni e sfumature.

- "Porto con me la bellezza di essere ascoltato e di ascoltare."
 - "Ho scoperto che posso avere paura e che va bene così. Le cose non sono lineari e posso sbagliare."
 - "Ho imparato che noi siamo gli altri degli altri e che la storia di orientamento di un'altra persona può aiutare ad orientarmi."
 - "Ho capito che non c'è orientamento senza disorientamento!"
- (Trascrizione estratta dal dialogo online tra gli/le studenti/esse del gruppo *Gamma*, maggio 2021).

Alla luce di quanto riportato ecco dunque come quei “Nastri di Möbius”, realizzati alla fine del percorso dagli studenti e dalle studentesse, siano rappresentazioni di un progetto complesso e metafora di profonde connessioni tra luci e ombre dell’esperienza ma anche tra storie di orientamento in dialogo e confronto.

Le scoperte del mettersi in ricerca

“Non mi sarei mai immaginata di sentirmi così a mio agio a condividere questa attività con persone e studenti sconosciuti! È stato bello, sono stata bene.”
(Emma, studentessa del gruppo *Delta*)

Emma condensa in queste poche significative parole il suo “esserci stata” all’interno del progetto. Il suo volto sorridente esprime uno stupore quasi infantile, come davanti a un regalo inaspettato e a un sogno che si realizza. Emerge forte, nel percorso proposto, una scoperta della potenza del fare insieme, del condividere, dello sperimentare l’autonomia e soprattutto la competenza nel progettare e gestire un piccolo progetto di ricerca e diventarne protagonisti. Nella postura e partecipazione degli studenti al percorso sono rintracciabili molti dettagli della scoperta e del piacere di fare ricerca. Gli sguardi, gli ambienti, le parole erano finalizzati a dimostrare di essere degli studenti diligenti, attenti alle “consegne” e ai tempi per svolgere quanto richiesto. Inizialmente il coinvolgimento personale, l’idea di uno sviluppo progettuale, di poter personalizzare la proposta ha spiazzato e disorientato gli studenti. Nella nostra veste di formatrici e pedagogiste abbiamo quindi lavorato insieme a loro per esplicitare le perplessità, i timori, le fatiche al fine di poter far traghettare l’esperienza da uno “stare”, ad un “essere” (Formenti, 2017) in ricerca all’interno del PCTO. La rassicurazione di poter osare, di poter “guardare oltre” la consegna, di poter trasformare le informazioni date in un proprio specifico progetto di ricerca basato su un format condiviso, ma arricchendolo della propria specificità ha creato curiosità e aperto possibilità. Le interviste, il vero e proprio lavoro di ricerca sul campo, si è allora trasformato da un “lavoro da svolgere” a una possibilità di apprendere e di scoprire non solo informazioni utili e preziose per una scelta più consapevole, ma anche e forse soprattutto la propria competenza, le proprie risorse e in parallelo gli aspetti fragili. In particolare, sono emerse le competenze trasversali, utili per un apprendimento a tutto tondo per scoprire di sé attraverso l’esperienza dell’altro, ritrovare nel gruppo la risorsa per esplicitare e definire con rigore il dettaglio utile a dare significato all’esperienza stessa ha risvegliato interesse e curiosità verso il proprio essere ricercatore in erba. La ricerca quindi si è trasformata da un dovere imposto dall’alto, uno dei tanti “compiti” da svolgere, ad un processo di consapevolezza, di esperienza e confronto, di sorprese ed emozioni, di incontri e possibilità (Vitale, 2012b). Un processo di trasformazione (Mezirow, 2016) non nelle scelte che molti di loro avevano già fatto rispetto all’università o al lavoro, ma nella consapevolezza di avere un ruolo da protagonista nel processo di scelta che coinvolge se stessi all’interno dell’interazione fra sistemi complessi, ma mai scontati. Stupirsi di volersi raccontare agli altri, di aver conosciuto elementi preziosi durante le interviste, di lavorare “bene” (e di stare bene) in un gruppo di formazione tra sconosciuti, di scoprirsi competenti su vari e preziosi aspetti trasversali come l’ascolto,

l'organizzazione, la leadership, l'empatia e tanto altro. Le emozioni, anche dietro ad uno schermo, sono state compagne di viaggio preziose ed arricchenti che hanno permesso ai singoli di esprimere con serenità il proprio stare nell'esperienza, vivendo il percorso di ricerca come una grande e nuova scoperta, ma anche e forse soprattutto come occasione per prendersi del tempo per riflettere sul proprio stare nel mondo.

Conclusioni

Sviluppare le competenze di ricerca nei/nelle giovani, nello specifico in un anno scolastico connotato dalla Didattica a Distanza (DAD), ha significato coinvolgere attivamente gli/le studenti dando loro voce attraverso un'esperienza concreta di incontro e raccolta di una storia di vita di un adulto. Apprendere a "fare ricerca" attraverso l'esperienza diretta ha aperto loro la possibilità non solo di sperimentarsi ricercatori "in erba", ma soprattutto di incontrare, a volte per la prima volta, le proprie risorse e riconoscere, grazie a una pratica di coinvolgimento e dialogo, le proprie competenze trasversali. L'agire educativo è così diventato l'occasione per conoscersi facendo sviluppare anche competenze di dialogo tra pari e con gli adulti in un contesto d'esperienza formativa online che ha messo in contatto giovani afferenti ad aree territoriali e indirizzi scolastici diversi. Un'esperienza inusuale che pensiamo possa partecipare alla riflessione per la costruzione di modalità innovative e più inclusive per realizzare i PTCO nel prossimo futuro.

Bibliografia

- Alheit, P., Dausien, B. (2000). Biographicity as a basic resource of lifelong learning. In Alheit, P., Beck, J., Kammler, E., Salling Olesen, H., Taylor, R. (a cura di). *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*. Vol. 2. Roskilde, pp. 400-422.
- Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1976.
- Demetrio, D. (2013). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Formenti, L. (2009). Educare all'incertezza. *Riflessioni Sistemiche*, 1, 118-126.
- Formenti, L. (2016). Learning to live. The pattern which connects education and dis/orientation. In Formenti, L., West, L. (a cura di), *Stories that make a difference – exploring the collective, social, and political potential of narratives in adult education research* (pp. 234-241). Lecce: Pensa Multimedia.
- Formenti, L. (2017). *Educazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti, L. (2018). Modelli contestuali e sistemi complessi nella ricerca in educazione. In Federighi, P. (a cura di), *Educazione in età adulta – ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 61-68). Firenze: University Press.
- Formenti, L., & Castiglioni, M. (2014). Focus on learners: a search for identity and meaning in autobiographical practices. In Zarifis, G., & Gravani, M. (a cura di), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'* (pp. 239-248). London: Springer.
- Formenti, L., & Gamelli, I. (1998). *Quella volta che ho imparato*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti, L., Luraschi, S., Galimberti, A., & Rossi, M. (2017). Orientamento cooperativo: dalle storie di vita al sistema orientante. In Batini, F. & Giusti, S. (a cura di), *Le storie siamo noi. Empowerment delle persone e comunità* (pp. 72-79). Lecce: Pensa Multimedia.
- Formenti, L., & Vitale, A. (2016). From Narration to Poïesis: The Local Museum as a Shared Space for Life-based and Art-based Learning. In Clover, D., Sanford, K., Johnson, K., & Bell, L. (a cura di), *Adult Education, Museums and Art Galleries. Animating Social, Cultural and Institutional Change* (pp. 165-176). Rotterdam: Sense Publishers.
- Formenti, L., Vitale, A., Luraschi, S., Galimberti, A., & D'Oria, M. (2015). Pedagogia dell'orientare e dell'orientarsi: un'epistemologia in azione. *Educational Reflective Practices*, 1, 19-32.
- Formenti, L., West, L. (2018). *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education – A dialogue*. London: Palgrave Macmillan.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele, 2014.
- Heron, J. (1996). *Cooperative inquiry. Research into the human condition*. London: Sage.
- Luraschi, S. (2020). Research through, and on, Embodied Movement in Orienting One's Self towards the Future. In Grummell, B., & Finnegan, F. (a cura di). *Doing Critical and Creative Research in Adult Education* (pp. 191-202). Rotterdam: Brill Sense.
- Luraschi, S. (2021). *Le vie della riflessività. Per una pedagogia del corpomente*. Roma: Armando Editore.
- Luraschi, S., & Formenti, L. (2016). Il sistema che orienta: pratiche partecipative e linguaggi estetici nella scuola. *Riflessioni Sistemiche*, 14, 102-116.
- Merrill, B., & West, L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo Education.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.

- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Morin, E. (2020). Intervista di Anais Ginori, *Edgar Morin e il potere dell'incertezza*. La Repubblica, 30 settembre 2020, https://www.repubblica.it/robinson/2020/09/30/news/edgar_morin_e_il_potere_dell_incertezza-300836163/.
- Panksepp, J., Biven, L. (2014). *Archeologia della mente. Origini neuroevolutive delle emozioni umane*. Milano: Raffaello Cortina.
- Panksepp, J., Davis, K. L. (2020). *I fondamenti emotivi della personalità. Un approccio neurobiologico ed evolutivista*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pasini, B. (2016). (A cura di) *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie*. Milano: Apogeo Education.
- Riva, M. G. (2020). Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 37-50.
- Scardicchio, A.C. (2020). *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità*. Milano: Franco Angeli.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Topping, K, Buchs, C., Duran, D., van Keer, H. (2017). *Effective Peer Learning. From Principles to Practical Implementation*. London: Routledge.
- Vitale, A. (2012a). L'orientamento fluttuante. Riflessioni epistemologiche e metodologiche sull'allestimento di dispositivi estetici in orientamento. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagati e suggestioni*, 2(3).
- Vitale, A. (2012b). *Metodologie trasformative. Lavorare con operatori e famiglie nei servizi educativi*. Milano: Guerini Scientifica.
- Vitale, A. (2014). Guidance workshop. In Freda, M. F. (a cura di). *Reflexivity in Higher Education. Research and Models of Intervention for Underachieving Students* (pp. 229-240). Roma: Aracne Editrice.
- Vitale, A. (2016). Oltre il modello Ghostbusters. Perché allestire un laboratorio per una pratica in orientamento? In Pasini, B. (a cura di). *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie* (pp. 183-194). Milano: Apogeo Educational.
- Vitale, A., Formenti, L., & Calciano, V. (2017). Scuola e lavoro: un dialogo profondo sulle premesse culturali. *MeTis, Mondi educativi. Temi indagati e suggestioni*, 7(1).