

The autobiographical interview in the continuing education of pedagogy practioners

L'intervista autobiografica nell'educazione permanente delle professionalità pedagogiche

Andrea Spano,

Università degli Studi di Cagliari andrea.spano88@unica.it

Abstract

Sudden social transformations require education professionals to have flexible tools, in order to self-produce knowledge and new professional skills. This short article argues the use of autobiographical interview as a device for the Continuing Education. In the first instance, the reciprocity and the circularity between third-person tale and autobiography is discussed. Secondly, the focus of the reflections moves onto the potential of autobiography, that also consists in creating a new culture about society and the differences that characterize the complexity of our world. Therefore, in accordance with the previous reflections, the use of autobiographical interview collection methods is proposed to support the professional development of educators, educational designers, and pedagogical counsellors. In fact, it is argued that the use of such tools can allow one to learn several aspects regarding different life conditions, to co-construct a Grounded Theory on the phenomena and to support a positive educational relationship.

Keywords: continuing education; autobiographical interview; professional development; pedagogical counselling; Grounded Theory.

Sintesi

Le repentine trasformazioni sociali richiedono ai professionisti dell'educazione degli strumenti flessibili per autoprodurre conoscenza e nuove competenze professionali. In questo articolo breve si promuove l'intervista autobiografica come dispositivo dell'educazione continua. In prima battuta si affronta il rapporto di reciprocità e circolarità tra racconto e autobiografia. Successivamente, l'attenzione si sposta sul potenziale dell'autobiografia, che include la possibilità di creare una nuova conoscenza della società delle differenze che caratterizzano la complessità del nostro mondo. Pertanto, si propone l'ausilio dei metodi di raccolta delle interviste autobiografiche per sostenere lo sviluppo professionale degli educatori, dei progettisti educativi e dei consulenti pedagogici. Infatti, si sostiene che l'uso di tali strumenti può consentire di apprendere numerosi aspetti riguardanti le differenti condizioni di vita, di co-costruire una Grounded Theory sui fenomeni e di sostenere una relazione educativa positiva.

Parole chiave: educazione permanente; intervista autobiografica; sviluppo professionale; consulenza pedagogica; Grounded Theory.

1. L'autobiografia: strumento di educazione continua per sé e per gli altri

Gli umani sono gli unici esseri che possono intenzionalmente apprendere qualcosa in un luogo “altro” rispetto alla sede effettiva dell’oggetto di apprendimento e “in situazioni diverse da quelle in cui verranno utilizzate le conoscenze apprese” (Bruner, 2001/1996, p. 33). Spesso questo avviene in un’aula scolastica, là dove si ha l’intenzione di insegnare/apprendere in vista di un futuro contatto con gli oggetti di apprendimento nei luoghi e nelle situazioni che questi abitano; altre volte ciò avviene nel pensiero. In esso “il tessuto di eventi che si snodano in una condizione pre-riflessiva [...] prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso” (Mortari, 2003, p. 15) generando, così, l’esperienza autenticamente compresa. Talvolta, questa esperienza viene trasposta in un racconto autobiografico, mentre altre volte è proprio il bisogno di portare fuori da sé i vissuti a mobilitare le risorse interne, creando un dialogo interiore, il due-in-uno arendtiano (Arendt, 2009/1978), ovvero il processo grazie al quale l’individuo costruisce e negozia con sé stesso il significato delle proprie esperienze, definendo il proprio Io e modellando l’immagine risultante da proporre all’esterno (Pearson, 1992). Lungi dall’intenderla come definita e definitiva, tale immagine risulta dinamica, mutevole, e si delinea ed evolve nel corso dello sviluppo del soggetto, tramite l’elaborazione narrativa dell’Io, ovvero quell’unità che compendia le esperienze di vita (Borruso, 2006).

Il fatto che sia la narrazione di sé a muovere il pensiero riflessivo o il pensiero a ricercare una qualche completezza per mezzo di una trasposizione narrativa, non è determinante nello stabilire l’importanza della narrazione autobiografica. Infatti, la costruzione di un’autobiografia ha da diverso tempo ottenuto un grande riconoscimento sociale e nella comunità pedagogica, proprio per la capacità di configurarsi come strumento, o tecnologia (Foucault, 1992/1988), necessario alla cura di sé. Infatti, l’autobiografia può aiutare la persona a comprendersi e dare significato alla propria esperienza di vita, riconoscendo, altresì, i valori che hanno mosso le sue azioni e guidato le sue scelte (Demetrio, 1995).

La comunità di afferenza, oltre ad avere una grande responsabilità riguardo alle prime esperienze che il soggetto fa con la narrazione, gioca un ruolo significativo nella costruzione e nella condivisione delle narrazioni personali e collettive, perché è depositaria di specifiche visioni del mondo, modi di cogliere, interpretare la realtà e di riflettervi (Goodwin, 2003) e al contempo di un pensiero distribuito (Bruner, 2009/1990) i cui significati e valori fondativi della dimensione identitaria restano latenti nella memoria sino ad emergere nella narrazione autobiografica (Di Stefano, Manerchia, Pantaleo, & Liga, 2017).

L’autobiografia si configura, quindi, come strumento di auto-riflessione, in quanto il soggetto che assume una postura introspettiva può arrivare a cogliere gli aspetti più profondi della propria condizione, e contestualmente di auto-orientamento per poter progettare più consapevolmente la propria esperienza futura in una dimensione di lifelong e lifewide learning (Aleandri & Russo, 2017).

Ciononostante, vi sono situazioni in cui l’apprendimento non può essere autodiretto senza aiuti e il processo trasformativo deve essere accompagnato da un facilitatore, affinché il soggetto non resti intrappolato nelle proprie prospettive (Mezirow, 1978) e riesca a portare al cospetto del suo pensiero riflessivo gli ostacoli insiti nelle false certezze e nelle convinzioni, create dalle proprie teorie interne e dalle routine che si ripetono nel vivere di ogni giorno (Michelini, 2016).

Così la narrazione autobiografica può divenire oggetto di cura del pedagogo che sostiene

la persona nella co-costruzione di sintesi di significato (Kvale, 1996) trascrivibili come orientamenti funzionali alle successive esperienze di vita. Questo avviene specialmente nell'ambito della consulenza pedagogica (Pinna, 2023; Regoliosi, 2013), ovvero una declinazione pedagogica della *consulenza per processo*, nella quale si promuove una relazione tra un soggetto avente cura e un soggetto di cura; relazione che permette a quest'ultimo di percepire, comprendere e agire sugli avvenimenti che si verificano nel suo ambiente interno ed esterno, allo scopo di modificare le situazioni problematiche secondo le deliberazioni del soggetto di cura stesso (Schein, 2001). Ciò motiva un'assunzione di responsabilità da parte delle professionalità educative che deve sfociare necessariamente in una formazione continua del professionista rispetto alle competenze inerenti all'accoglimento delle storie di vita altrui, tra ascolto attivo e postura relazionale (Calvo, 2002; Di Fabio, 1999).

Ma la narrazione autobiografica può avere anche un ulteriore potenziale. Se concepiamo la formazione come Bildung, dove la forma è sia il processo di sviluppo della persona che la cultura che vi si genera (Gadamer, 1989/1960), possiamo leggere nell'autobiografia una valenza educativa anche per chi se ne serve come racconto, come documento e come testimonianza di modi esistenziali individuali e sociali che meritano attenzione già solo per il fatto di essere effettivi, reali.

Le biografie dei soggetti possono divenire, infatti, testimonianze di disagi e problematiche, viste dalla prospettiva dei protagonisti stessi, nonché strumento di raccolta di emozioni, sentimenti, reazioni positive e negative alle esperienze alle condizioni vissute, anche al fine di raccontare e di rendere partecipi gli ascoltatori (Aleandri & Russo, 2017). Allora, i prodotti dell'esternalizzazione di un processo autoeducativo individuale, possono tradursi in piccole opere minori, il cui valore risiede nella capacità di dare orgoglio, senso di continuità e identità a chi vi partecipa (Bruner, 2001), ma anche di aprire il lettore o l'ascoltatore a possibilità esistenziali altre. Tali opere minori possono entrare nella formazione di chi vi si appropria e qualificarsi per l'individuo come un'estensione della sua esperienza del mondo, là dove la limitatezza fisico-spaziale e temporale dell'umano, invece, ne limita, condiziona e riduce le possibilità d'essere. Però, grazie all'avvertimento della propria limitatezza, il soggetto può anche aprirsi all'esperienza dell'altro da sé e ai suoi modi effettivi di essere nel mondo.

Nasce qui la necessità di “prendere coscienza del fatto che viviamo in un mare di storie, e solo imparando le regole della loro narrazione [...] impariamo a rappresentare e scambiarsi le rappresentazioni di questo mondo e di noi all'interno di esso” (Dallari, 2005, p. 225). Questo è un monito importante per i professionisti dell'educazione, i quali sono chiamati a sostenere i processi di auto-comprensione degli altri, in prospettiva del loro conseguimento di nuove autonomie, e al contempo a comprendere in prima persona le realtà dalle quali provengono i loro soggetti di cura, che non possono essere interpretate come realtà estranee o, addirittura, aliene. Vi è, infatti, la necessità di darsi una collocazione come agenti educativi in tali realtà, perché queste ultime, seppure nascoste, isolate, ghettizzate, marginalizzate, restano pur sempre delle dimensioni specifiche del mondo che tutti coabitiamo.

2. La formatività del racconto e il ritorno alla dimensione autobiografica

La letteratura – come spesso fa anche il cinema – assolve il ruolo di disvelatrice di quegli elementi dell'esperienza e del mondo ancora estranei alla coscienza (Kundera, 1988/1986),

in quanto capace di offrire una nuova visione che pone ordine al mondo interiore (Bettelheim, 1990/1903).

Gli esempi più significativi si ritrovano nella fiaba, che rappresenta la matrice di ogni produzione letteraria (Barsotti, 2007) e lascia in eredità numerosi elementi dal potenziale educativo alle altre forme successive. Tra questi elementi, tre sono essenziali per il discorso che va a configurarsi in questo articolo: l'aspetto metaforico, la formatività della narrazione altrui per lo sviluppo personale del lettore/ascoltatore e l'immaginazione.

È possibile trovare in maniera diffusa in numerosi componimenti fiabici la metafora del viaggio; un viaggio che i personaggi realizzano nella storia e che riconduce a quel viaggio intrapreso dal singolo essere umano e dall'umanità, di cui il protagonista è un rappresentante, verso un altrove: lo spazio esistenziale del continuo superamento di sé e dell'aggiunta di valore, che apre alle esperienze, producendo forma e cultura (Barsotti, 2004).

Rispetto al secondo elemento, sulla formatività della narrazione altrui per lo sviluppo personale, l'analisi della dimensione psicologica delle fiabe classiche (Bettelheim, 1960) ha fatto emergere che le sfide affrontate dai personaggi e i loro processi emancipativi, hanno un forte potenziale per lo sviluppo emotivo e intellettuale dei lettori. Le fiabe assumono, altresì, la funzione di rituale iniziatico nel quale le bambine e i bambini esplorano le loro paure, i loro desideri e i loro conflitti, facilitando l'assunzione di una maggiore consapevolezza di sé, della propria identità e della propria condizione (Bettelheim, 1976).

In relazione al terzo elemento, Tatar (2009) spiega che le fiabe possono favorire l'espansione dell'immaginazione. L'immaginazione "è la regina del vero, e il possibile è una provincia del vero. Essa è concretamente congiunta con l'infinito" (Baudelaire, 1992/1859, p. 223). Infatti, l'immaginazione non è da intendere come mera fantasticherie irrazionale, ma come una razionalità estesa che sa inglobare le infinite possibilità d'essere del soggetto. Proprio per queste ragioni, Nussbaum (2002) colloca l'immaginazione nella medesima capability inerente ai sensi e al pensiero. Secondo questa prospettiva, l'immaginazione attivasi con l'ascolto (o la lettura o la visione) delle storie di vita, dei racconti comuni, delle produzioni letterarie e cinematografiche (per mezzo dei sensi) produce un investimento personale dell'ascoltatore, il quale può cogliere l'opportunità sia di comprendere meglio l'oggetto immaginato sia di pre-configurare nuovi possibili scenari (nel pensiero). In questo senso, nella relazione tra narratore e ascoltatore, il secondo sviluppa un'immaginazione morale, ovvero una sensibilità etica inerente al riconoscimento dell'alterità e alla scoperta nell'esperienza dell'altro delle sue stesse fragilità umane, nonché dei modi d'essere peculiari del protagonista della storia, ovvero modi d'essere ulteriori rispetto a quanti ineriscono alla condizione esistenziale dell'ascoltatore (Nussbaum, 1996; 2001).

Sin da questa sintetica analisi relativa ad alcuni degli elementi inerenti alla formatività del racconto, è possibile intravedere come la narrazione di un mondo, tra i tanti reali o possibili, nel rapporto che si crea col pubblico va ad integrarsi con la narrazione autobiografica del lettore/ascoltatore/osservatore. Riccardo Massa nella sua Clinica della formazione esplora sul campo di ricerca e tematizza le modalità fondamentali con le quali la persona rivolge il proprio Sé alla narrazione che manipola (e viceversa). Tra queste, sono significative per i fini di questo articolo la deissi interna e la deissi esterna. Il Pedagogista illustra la deissi interna come il riferirsi o il sentirsi chiamato in causa del soggetto a e da situazioni ed esperienze che questi ha vissuto personalmente e nelle quali ha un pieno coinvolgimento; la deissi esterna è il rimando (per analogia o contrasto) a situazioni simili o diverse dalla

propria, ma vissute da altri (Massa, 2004). Abbiamo, quindi, da un lato l'aspetto autobiografico e introspettivo e dall'altro il confronto con la narrazione altrui, con i documenti, con i prodotti letterari e cinematografici. C'è da dire, comunque, che le due dimensioni non possono essere interpretate l'una come alternativa dell'altra, e D'Ambrosio, sulla scorta del pensiero di Bruner e di Iser, ce ne dà una spiegazione. Ogni pensiero, anche quello impegnato nella produzione di un racconto, ha una sua dimensione logico-razionale e una affettivo-relazionale. Nella narrazione la prima è associata alla trama, ovvero all'intreccio dei fatti situati logicamente, temporalmente e spazialmente; la seconda è legata alla fabula, ossia la trama senza tempo. Proprio quest'ultima, nella lettura/ascolto di una narrazione si integra all'esperienza del lettore/ascoltatore, ovvero si colloca in un universo di senso proprio di chi raccoglie e accoglie la narrazione. Ne consegue che la relazione del lettore con un mondo altro rispetto al proprio, incontrato in un testo, dà vita a una storia nuova che può essere considerata autobiografica (D'Ambrosio, 2004).

Questa circolarità, che vede il racconto autobiografico tradursi in un racconto per altri, i quali ne fanno una nuova autobiografia, in virtù del legame che si crea tra le dimensioni affettivo-relazionali dei pensieri del narratore e dell'ascoltatore, rimanda alla necessità dei professionisti della cura che si interfacciano con le storie di vita altrui di declinare i processi di educazione continua anche nella direzione di un accoglimento dei vissuti dei loro soggetti di cura, per evitare di interpretare le persone e le loro esperienze come un qualcosa di separato o separabile. L'educazione continua dei professionisti della cura e della relazione educativa va a configurarsi nella nostra proposta come un apprendimento dalle narrazioni personali, che si qualifica nella pratica come un "frequentarle, ascoltarle, leggerle, crearle e raccontarle a nostra volta" (Dallari, 2005, p. 225), per imparare nella distanza originaria della prossimità a co-costruire l'unità relazionale dell'io-tu (Buber, 1993/1923). Infatti, parafrasando Ricoeur e reinterpretandone il pensiero in riferimento all'approccio alle storie di vita, possiamo affermare che la persona del racconto non è un'entità distinta dalle sue esperienze; essa condivide il regime dell'identità con la storia che racconta. Il racconto costruisce l'identità narrativa della persona mentre costruisce quella della storia raccontata (Ricoeur, 1993) e, di conseguenza, mentre costruisce l'identità delle relazioni.

3. Conclusioni

I metodi autobiografici svolgono un ruolo importante per l'autoeducazione lifelong e lifewide e nei processi di sviluppo personale guidati dal professionista educativo. Risultano indispensabili per la comprensione del suo Sé complesso, che abita la complessità degli ambienti e delle relazioni (Morin, 1988/1986; Sen, 2000; Nussbaum, 2002). "La riflessione, la narrazione, la scrittura della propria storia si configurano come occasione per rileggersi o leggersi ex novo, per «ristrutturarsi» quando si viene messi in crisi dalle problematiche contemporanee, dove la precarietà e la frammentazione si accompagnano alla instabilità interiore" (Aleandri & Russo, 2017).

Un campo di applicazione per questi metodi che in questa sede può servirci da esempio è l'educazione interculturale. In essa la narrazione mantiene la sua peculiare funzione di costruire una forma mentis, una competenza comunicativa, un paradigma per leggere sé stessi, compito generalmente assegnato alla letteratura nei percorsi scolastici. Ma, considerate le esigenze di una società sempre più multiculturale e inclusiva, si qualifica come dispositivo primario per generare intercultura, "in quanto il narrare come atto sociale

accomuna e, insieme, fa emergere esperienze comuni, pur declinandole in storie differenti, le quali sono però varianti di uno stesso, profondo, paradigma” (Cambi, 2010, p. 263).

In questo senso, la narrazione autobiografica può configurarsi come dispositivo per la formazione di sé, ancorata alla riflessività dell’essere umano, e per produrre educazione e formazione negli altri, ovvero in coloro che accolgono la storia di vita del narratore e ne riconoscono il valore culturale intrinseco. Allora, il metodo autobiografico assumerebbe i tratti della ricerca-formazione.

La raccolta delle storie di vita attraverso il colloquio, le interviste, e la rielaborazione di questi in narrazioni autobiografiche operata dal ricercatore, le cosiddette interviste autobiografiche (Sirignano, 2002), si può mettere al servizio della ricerca di senso nelle storie sul piano contenutistico e strutturale, producendo altresì nuova cultura sui fenomeni e sulla condizione umana.

Seguendo questa traiettoria, è possibile ripensare la formazione degli educatori e dei pedagogisti, introducendo gli strumenti metodologici dell’intervista (Calvo, 2007; Kvale, 1996; Kvale & Brinkmann, 2009; Kanizsa, 1998), non solo in vista dei loro percorsi di ricerca curricolare, come la tesi di laurea, o degli eventuali investimenti futuri in ambito accademico, ma come delle vere e proprie tecnologie per l’educazione continua del sé professionale, oltretutto personale. Tale metodo, che può essere di supporto ai giovani professionisti che si affacciano alla pratica educativa, progettuale e consulenziale, e si avvicinano a condizioni (forse) distanti dai loro abituali contesti e situazioni di vita, può consentire di conoscere realtà altre, di situare meglio la loro progettazione educativa nei bisogni individuali e sociali rilevati, basandosi su una Grounded Theory (Strauss, & Corbin, 1997; Oktay, 2012) co-costruita, appunto, nella dimensione dialogica e narrativa dell’incontro con i soggetti di cura.

In un breve inciso di un testo inerente a un progetto di ricerca basato sull’ausilio dell’autobiografia, Demetrio problematizza il tema della raccolta delle storie di vita, le quali possono essere “estorte per il puro gusto di rovistare nelle intimità altrui” (Demetrio, 1999, p. 16). Però, qui proponiamo di interpretare la raccolta delle autobiografie come un donare reciproco, che presuppone una doppia narrazione autobiografica: quella del professionista che, ammettendo all’intervistato il suo bisogno formativo, chiede aiuto per nutrire la sua professionalità di maggiori consapevolezze, e quella della persona intervistata, che nella narrazione offre la propria esperienza e la propria soggettiva visione del mondo.

Infatti, segnala Cambi (2012) che “il dono/donare è una chiave di volta anche dell’autoformazione, dei processi di cura [...] donare significa stare-vicino, ascoltare/interagire con l’altro e in noi allo stesso modo. È relazione empatica e amicale” (p. 242). Ed è in tale relazione che si forma una comunità narrativa, ovvero “lo spazio che si crea quando il racconto è un dono che si porge e si accetta” (Jedlowski, 2009, p. 128).

Riferimenti bibliografici

Aleandri, G., & Russo, V. (2017). L’autobiografia come metodo educativo, autoeducativo e di ricerca nella prospettiva del «lifelong learning»: progetto per una indagine esplorativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 295–316.

Arendt, H. (2009). *La vita della mente* (G. Zanetti, Trans). Bologna: Il Mulino (Original

work published 1978).

- Barsotti, S. (2004). *E cammina, cammina, cammina... Fiaba, viaggio e metafora formativa*. Pisa: ETS.
- Barsotti, S. (2007). La narrazione fiabica come strumento di costruzione identitaria. In R. Fadda (Ed.), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto* (pp. 126-143). Roma: Carocci.
- Baudelaire, C. (1992). Salon del 1859. In Id., *Scritti sull'arte* (G. Guglielmi, E. Raimondi, Trans.). Torino: Einaudi (Original work published 1859).
- Bettelheim, B. (1990). *La Vienna di Freud* (A. Bottini, Trans.). Milano: Feltrinelli (Original work published 1903).
- Bettelheim, B. (1960). *The informed heart: Autonomy in a mass age*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Knopf.
- Borruso, F. (2006). *Fiaba e identità*. Roma: Armando.
- Bruner, J. S. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (L. Cornalba, Trans.). Milano: Feltrinelli (Original work published 1996).
- Bruner, J. S. (2009). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale* (E. Prodon, Trans.). Torino: Bollati Boringhieri (Original work published 1990).
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi* (A.M. Pastore, Trans.). Milano: San Paolo (Original work published 1923).
- Calvo, V. (2007). *Il colloquio di counseling*. Bologna: Il Mulino.
- Cambi, F. (2010). Narrazione e intercultura: un incontro cruciale. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 12(1/2), 261–264.
- Cambi, F. (2012). Il “dono” nella relazione educativa e nella formazione di sé. Tre noterelle. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 15(1), 241–242.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narritività*. Trento: Erickson.
- D'Ambrosio, M. (2004). *Attori scene autobiografie. Per un approccio narrativo dei media e della formazione*. Napoli: Liguori.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Fabio, A. (1999). *Counseling, dalla teoria alla pratica*. Firenze: Giunti.
- Di Stefano, G., Manerchia, F., Pantaleo, A., & Liga, A. (2017). *Identità in transizione. Il senso di sé personale e professionale in rapporto al cambiamento organizzativo. Narrare i gruppi. Etnografia dell'interazione quotidiana*. Prospettive cliniche e sociali, 12(2), 136–155.
- Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé. Un seminario con M. Foucault* (S. Marchignoli, Trans.). Torino: Bollati Boringhieri (Original work published 1988).
- Gadamer, H. G. (1989). *Verità e metodo* (G. Vattimo, Trans.). Milano: Bompiani (Original

- work published 1960).
- Goodwin, C. (2003). *Il senso del vedere* (A. Perri, Trans.). Roma: Meltemi (Original work published 1994-1996).
- Jedlowski, P. (2009). *Il racconto come dimora: Heimat e le memorie d'Europa*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Kanizsa, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione*. Torino: Pearson Italia.
- Kundera, M. (1998). *L'arte del romanzo* (A. Ravano, Trans.). Milano: Adelphi (Original work published 1986).
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Massa, R. (Ed.) (2004), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation*. New York: Columbia University Press.
- Michelini, M. C. (2016). Il pensiero riflessivo. In M. Baldacci & E. Colicchi (Eds), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 241-258). Roma: Carocci.
- Morin, E. (1988). *Scienza con coscienza* (A. Serra, Trans.). Milano: Feltrinelli (Original work published 1986)
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nussbaum (1996). *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile* (G. Bettini, Trans.). Milano: Feltrinelli, Milano (Original work published 1995).
- Nussbaum, C.M. (2001). *L'intelligenza delle emozioni* (R. Scognamiglio, Trans.). Bologna: il Mulino (Original work published 2001).
- Nussbaum, C.M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone* (E. Greblo, Trans.). Bologna: Il Mulino (Original work published 1999-2001)
- Oktay, J. S. (2012). *Grounded theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Pearson, C. S. (1992). *Risvegliare l'eroe dentro di noi: dodici archetipi per trovare noi stessi*. (P. Chessa, Trans.). Roma: Astrolabio (Original work published 1991).
- Pinna, L. (2023). *Mi prendo cura di te e mi sorprendo. Percorsi di consulenza pedagogica*. Bergamo: Junior.
- Regoliosi, L. (Ed.). (2013). *Il counselling psicopedagogico: modelli teorici ed esperienze operative*. Roma: Carocci.
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro* (D. Iannotta, Trans.). Milano: Jaca book (Original work published 1990).
- Schein, J. E. (2001). *La consulenza di processo. Come costruire le relazioni di aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà* (G. Rigamonti, Trans.). Milano: Mondadori

(Original work published 1999)

Sirignano, F. M. (2002). *La formazione interculturale fra teoria, storia e autobiografia*. Firenze: ETS.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tatar, M. (2009). *Enchanted hunters: The power of stories in childhood*. New York: WW Norton & Company.