



Orientamento e Mappatura dei bisogni

Ada Manfreda
Università di Roma Tre
ada.manfreda@uniroma3.it

Quando parliamo di orientamento andiamo ad intercettare delle precise dimensioni personali ed esistenziali, come le predisposizioni, le aspettative, i progetti, le motivazioni, le esperienze di vita pregresse, le culture locali di appartenenza, che tramano ciascun soggetto, condizionandolo rispetto a scelte e comportamenti.

Sotto il profilo educativo e formativo alla base di queste dimensioni rintracciamo il costrutto di BISOGNO, che per tale ragione si propone come elemento nodale di ogni azione educativa e progetto formativo: indagare e comprendere il bisogno rappresenta la prima tappa di un intervento, essendone il presupposto fondativo e allo stesso tempo intervento essa stessa a tutti gli effetti.

Il concetto di bisogno si è storicamente strutturato e sviluppato nell'ambito di diverse teorie e domini disciplinari, quale quello economico, sociale, psicologico.

Dentro una visione sistemica e di complessità proponiamo il BISOGNO in chiave di risorsa, soggettivamente significativa e pedagogicamente rilevante, in una sua ridefinizione rispetto a quella che ci è stata consegnata dalla tradizione della letteratura di settore e non solo, a cui siamo giunti assumendo una prospettiva teorica in ordine al soggetto e all'agire sociale di tipo semiotico-sistemico-regolatorio.

Il Bisogno è uno 'spazio semiotico' che viene istituito dall'io, nell'atto in cui si narra per ricercare il senso che connette esperienza e immaginazione, sé e contesto, in un racconto identitario. L'identità come processo dunque, interattivo e dinamico, di adattamento tra possibilità, istanze, esigenze di un dentro e le risorse dell'ambiente, con contaminazioni reciproche, ricorsive e retroagenti (Manfreda 2014, 149). La narrazione che l'io compie di sé è sempre una narrazione di memoria e progetto insieme, contemporaneamente, in quanto è una ricostruzione nel 'qui ed ora', a posteriori, di un 'là ed allora' (ossia la memoria) e che contiene anche le ipotesi di replicabilità e continuazione del posizionamento del soggetto (ossia il progetto) nello scenario di riferimento. Il rapporto dinamico tra racconto di memoria e racconto di progetto, il loro implicarsi reciprocamente, definisce uno spazio, il Bisogno appunto, che necessita di lavoro interpretativo: è uno spazio di senso potenziale, tutto da scavare, è uno spazio di possibilità di rielaborazione e risignificazione di sé sollecitato dal doppio e contestuale sguardo all'indietro e in avanti, e dalla lettura del contesto di vita/lavoro entro cui si è iscritti (Manfreda 2014). La Mappatura dei Bisogni (MdB) vuole essere una proposta metodologica coerente per supportare efficacemente i soggetti in questo lavoro di significazione e risignificazione del bisogno.

Non è questo il luogo in cui approfondire nel dettaglio questo modello, accenneremo qui in modo sintetico i suoi caratteri essenziali, rinviando chi volesse approfondirlo ad altri scritti già pubblicati.

“La Mdb è un processo di costruzione negoziata e mediata di una rappresentazione di realtà il cui fine è quello di mettere in comunicazione la percezione che un soggetto (individuale o collettivo) ha dei propri bisogni e la percezione che egli ha del sistema delle aspettative (bisogni sociali) del contesto, ciò che i soggetti possono/non possono fare, ciò a cui possono/non possono aspirare in ragione della loro appartenenza ad un determinato gruppo, o cultura, delle risorse a cui possono/non possono accedere. Lavora dunque sulla problematizzazione dell’esperienza, attraverso situazioni appositamente progettate dal ricercatore-professionista” (Colazzo-Manfreda 2019, 273).

La MdB si basa sulla realizzazione di un particolare *setting* narrativo (dove narrativo è da intendersi in senso lato), che ha natura:

- Dialogica
- Riflessiva
- Istituyente (Colazzo-Manfreda 2019, 273).

Essa si propone come un dispositivo-processo volto non a trovare qualcosa che già c’è, piuttosto a fare emergere ‘nuove narrazioni’ a partire da un lavoro di sensemaking del/sul bisogno, delle narrazioni più produttive ossia capaci – per così dire – di mettere in forma il bisogno, inscrivendolo dentro una dimensione del reale, del realistico e del realizzabile, soggettivamente e socialmente, in una dimensione inclusiva e capacitante, vale a dire narrazioni più adattive e generative di livelli ‘organizzativi’ di sé più articolati e complessi. È un modello:

- *sistemico-regolatorio*, in quanto il suo funzionamento tenta di riproporre le dinamiche poc’anzi tratteggiate, entro cui è preso il soggetto nel tentativo di conferire senso al suo essere nel mondo dentro le interazioni a feedback che instaura con il sistema relazionale e contestuale in cui si trova immerso;
- *dialogico*, in quanto si propone come meccanismo di introduzione di alterità nella narrazione identitaria al fine di problematizzarla e dinamizzarla;
- di *ricerca*, perché mappa, interpreta, esplicita e trasforma assieme ai ‘destinatari-partecipanti’ i bisogni. È un’attività di ricerca nel senso formulato da Egle Becchi, vale a dire di “qualsivoglia teoresi e prassi intelligente, problematizzante, socialmente impegnata, di chiunque intervenga, con finalità di miglioramento liberatorio ed arricchente, sul comportamento dell’individuo che vive nella comunità” (Becchi, 1975);
- di *intervento*, in quanto istituisce un setting di riflessività che co-implica i partecipanti e promuove in essi percorsi di autoconsapevolezza, di modulazione e di autorganizzazione (Manfreda 2014, 156).

La Mappatura dei Bisogni (MdB) è pertanto una proposta metodologica di ricerca-intervento a carattere consulenziale, che mappa, interpreta e mette in forma insieme ai soggetti i loro bisogni, ossia li esplicita, promuovendo nei soggetti un processo di sviluppo delle loro competenze strategiche, vale a dire le competenze di lettura di sé, di lettura del contesto e di lettura di sé nel contesto, necessarie per poter tradurre, in senso produttivo, i bisogni in progetto.

L'aumento dei livelli di lettura di sé, del contesto e di sé nel contesto ha ricadute sulla progettualità che i soggetti, i gruppi, le comunità, sono in grado di esprimere e consente di incrementare le probabilità di efficacia di un'azione, un progetto, un servizio in ambito sociale ed educativo.

La MdB guarda al soggetto nel suo essere iscritto in specifici contesti di vita, entro specifici processi comunicativi e relazionali, entro specifici gruppi e comunità di pratiche. Ecco perché essa cerca di includere, nell'atto in cui si realizza, il sistema di rapporti sociali del soggetto, gli altri attori di contesto che a vario titolo fanno parte della sua costellazione relazionale, nonché la cornice di senso entro cui si realizzano le prassi discorsive e l'elaborazione dei significati da parte del soggetto.

“Gli obiettivi della MdB sono quelli di agevolare ed aumentare la creazione di valore per tutti gli attori implicati, grazie ad un potenziamento delle loro *capacità di scopo*, che vuol dire:

- Conferire ai soggetti maggiore capacità di collocarsi dentro i dispositivi di funzionamento dei loro contesti di relazione (vita e/o lavoro), mediante nuove narrazioni, maggiormente significative e produttive, vale a dire più adattive e generative di livelli organizzativi di sé più articolati e complessi. Tale condizione di capacità (capacità di scopo) sa coniugare più efficacemente opportunità/vincoli contestuali e progetto.

- Promuovere la progettualità, la pro-attività, dei soggetti entro il contesto di appartenenza, intesa in senso regolatorio come interpretazione creativa e situata di sé e dei contesti, per non cadere nella mera riproduzione sociale e nella conformizzazione da una parte, ovvero in una progettualità irrealistica, acontestuale e dunque fantasmatica e improduttiva, dall'altra.

- Promuovere competenze organizzative e progettuali nella committenza, rispetto al suo progetto (formativo, sociale, organizzativo, politico, ecc.), capaci di innescare processi di riconfigurazione ed evoluzione dei suoi pattern di funzionamento, verso forme più dialogiche, inclusive e partecipative” (Colazzo-Manfreda 2019, 273).

La MdB ha carattere dialogico in quanto si configura come spazio di negoziazione intersoggettiva, in cui viene problematizzata l'esperienza in modo plurale, collettivo e di gruppo. È importante – a nostro avviso – che tutte le narrazioni che si sviluppano nel setting siano intersoggettive, dunque gruppali, affinché esse siano effettivamente produttive e generative di possibilità di senso, che è lo scopo fondamentale del setting. La ragione di ciò risiede nel fatto che “le proprietà trasformative, emancipatorie, esperienziali riconosciute alla narrazione non [stanno] nel potere catartico e taumaturgico della storia in sé, piuttosto nella natura dialogica della storia raccontata ad un altro, co-narratore e dunque co-produttore di significati (Montesarchio-Venuleo 2006, p. 36). La narrazione di sé non è mai un monologo, ma – in virtù di quella dialogicità sostanziale, dunque intrinseca all'atto comunicativo-linguistico, che sottolineava Bachtin– essa è sempre e comunque ‘polifonica’. Lo spazio plurale, gruppale, ‘messo in scena’ nel setting consente di – per così dire – drammatizzare e dunque esplicitare quella dialogicità, renderla evidente, grazie a quel “confronto tra universi sociali e culturali diversi, di generi narrativi diversi, potremmo dire” (Montesarchio-

Venuleo 2006, p. 36) che si verifica nel "*qui ed ora*" del setting, per giungere a delle co-narrazioni. Ancora una volta è l'alterità di un altro sé che si racconta a permettere un atto di riconoscimento della natura dialogica della propria narrazione di sé.

Il dialogo comporta pure misurarsi con la contraddizione che è impossibile escludere dal setting, pena la riduzione del dialogo ad una pratica ingenua, mentre invece il carattere di dialogicità è proprio nella sua apertura alla pluralità, alle differenze, al conflitto anche. Proprio il riconoscimento delle differenze, della pluralità dei punti di vista diventa produttivo di senso ulteriore, possibile, anche inatteso (per tutti).

E arriviamo così a definire l'attributo 'riflessivo' di un setting di questo tipo: è riflessivo in quanto si fonda sul presupposto per il quale i discorsi prodotti al suo interno non vengono assunti nel loro contenuto referenziale, rappresentazionale, ma come indizi delle premesse di senso che organizzano quei discorsi (Colazzo-Manfreda 2019, 274-275). Esplicitando tali premesse è possibile lavorare alla loro evoluzione e trasformazione, andando così a potenziare le possibilità discorsive a disposizione del soggetto che si traduce in una maggiore e più efficace pratica decisionale. Nel setting della MdB si producono così delle co-narrazioni che costituiscono un artefatto sociale e condiviso, frutto degli apporti originali di ciascun soggetto implicato e della interazione che essi costruiscono nel qui ed ora del setting.

È uno spazio di esperienza, o meglio di esperienza sull'esperienza (spazio riflessivo), condivisa e co-costruita con gli altri (spazio dialogico): il setting della MdB consente la condivisione di esperienze in quanto connesse ad una prassi sociale che implica riflessione ed azione. La riflessione riguarda il processo di interpretazione, emersione e trasformazione dell'esperienza e l'azione riguarda una capacità accresciuta di progettazione per sé, ossia una maggiore, ovvero nuova, definizione della capacità di scopo nei partecipanti. I processi di riflessione aiutano a conferire ai soggetti capacità di scopo (Colazzo-Manfreda 2019, 275).

Integrare l'Alterità come principio organizzativo delle pratiche che si sviluppano nel setting permette anche di poterlo configurare come un setting istituyente: per esser tale, non può mai configurarsi come dato, deve proporre dispositivi-situazioni capaci di stimolare modelli di relazione non scontata, rispetto a cui il setting può continuamente ridefinirsi, essere sottoposto a revisione in ragione di ciò che in esso accade volta a volta.

In un'ottica di significazione in chiave sistemico-relazionale, la MdB diviene il luogo della promozione e della facilitazione dello scambio dialogico, di tipo regolatorio, tra destinatari e ricercatore, pratica di contagio controllato, per rendere la comunità e i singoli che ne fanno parte competenti, attraverso processi di apprendimento molare a carattere trasformativo (Colazzo-Manfreda 2019, 276).

Anche per queste ragioni la MdB sul piano metodologico fa un'opzione a favore della ricerca-intervento che, al di là delle sue molteplici e differenti declinazioni che ci vengono consegnate dalla letteratura e dalle pratiche dei ricercatori che l'hanno applicata, si fonda su dei meta-criteri assolutamente coerenti e funzionali agli scopi della MdB, al suo carattere situato, contestuale e dialogico, al suo valore consulenziale e formativo.

I metodi di intervento della MdB consistono in una funzione narrativa, in cui è fondamentale l'interazione soggetto/ricercatore. Le narrazioni rappresentano il "risultato della costruzione da parte dei soggetti narranti di un complesso scenario coerente composto di eventi che sono indissolubilmente associati ad elementi affettivi, credenze personali, preferenze, conoscenze scientifiche, decisioni, azioni, e così via. Tale costruzione è sottesa dalla interpretazione, implicita o esplicita, cosciente o inconscia, degli accadimenti. Un medesimo insieme di eventi può essere ordinato temporalmente e strutturato logicamente in modi diversi da parte di diversi narratori coinvolti in modo diretto o indiretto negli accadimenti" (Giani 2009, 49).

La narrazione è la specifica modalità umana (lo specifico processo cognitivo, ha scritto Bruner) attraverso cui si cerca e si dà forma e senso alle cose, a noi stessi, alle nostre quotidiane esperienze, alla nostra esistenza, al contesto in cui viviamo. Corre uno stretto legame tra narrarsi e formarsi. Narrando il soggetto produce una ricostruzione significativa del proprio vissuto, lo riattraversa e lo riorganizza, attribuendo significati a fatti e situazioni della propria storia personale.

La funzione narrativa nella MdB mira a far passare il soggetto dalla narrazione di sé ad una ri-narrazione: ciò significa far irrompere nella narrazione in soggettiva l'alterità, rompendo l'unità della narrazione in prima persona e producendo così uno spiazzamento. La rottura è funzionale per innescare un processo di risignificazione di sé e della realtà circostante.

La MdB si avvale delle tecniche di interazione di tipo dialogico, in quanto configurano uno spazio dinamico che tiene assieme processi di differenziazione e processi di integrazione.

Ad ulteriore sottolineatura della funzione di orientamento che essa possa avere, ci pare importante richiamare la riflessione che conduce Federico Batini a proposito di quello che lui definisce 'orientamento narrativo': esso cerca di rispondere alla domanda di senso dell'uomo contemporaneo, migliorando le sue competenze di lettura più appropriata di un contesto esistenziale e/o professionale, di percezione di sé in direzione di una efficacia maggiore nell'azione di soddisfacimento dei propri bisogni, di realizzazione dei propri progetti e desideri, in direzione di una maggiore chiarezza su questi stessi (Batini-Del Sarto 2007, 48). Nel dettaglio le competenze che l'orientamento narrativo si propone di sviluppare sono:

- Essere in grado di dare una struttura ed esercitare un controllo sul reale;
- Essere in grado di fornire una propria interpretazione della realtà ed esercitare previsioni che costituiscano guida per l'azione;
- Essere capaci di produrre consapevolmente senso e significato rispetto agli eventi, alla propria realtà, al proprio passato presente e futuro;
- Costruire consapevolmente la propria identità personale e sociale (Batini-Del Sarto 2007).

Il percorso di orientamento assume per l'autore il senso di una 'sosta' nella propria biografia funzionale a poter costruire e ricostruire una mappa di sé e del mondo per disegnare un futuro significativo.

Dal nostro punto di vista è importante che la MdB vada a configurarsi come funzione consulenziale all'interno della Scuola, ossia come momento attraverso

cui la Scuola si mette in ascolto dei suoi studenti per raccogliere feedback da interpretare e restituire loro sotto forma di proposte formative e didattiche. Ci riferiamo ad un ascolto autenticamente teso a conoscere i propri 'utenti' per esserne a servizio in senso pieno, entro una circolarità organizzazione/utente di tipo dialogico e non ortopedico, ossia in cui la Scuola non si propone come 'sostitutiva' nella spinta progettuale esistenziale dei soggetti suoi utenti, ma è in grado di riconoscerli come interlocutori 'competenti', ossia capaci di esprimere istanze da attenzionare, raccogliere e riformulare, abilitandoli pienamente nel processo di co-costruzione di un progetto di sviluppo umano e professionale.

Ciò consentirebbe alla Scuola di interfacciarsi più agevolmente con il territorio entro cui è situata andando a costituire per esso un reale e costruttivo presidio di promozione sociale e culturale. D'altro il progetto dell'autonomia scolastica è a tutti gli effetti una sfida perché richiede fundamentalmente una precisa caratterizzazione dell'identità educativa di un istituto scolastico, che è operazione culturale assai impegnativa e complessa, soprattutto laddove la Scuola si presenti disancorata dai bisogni dei suoi destinatari diretti (gli studenti) ed indiretti (gli stakeholders territorio e i membri della comunità tutta entro cui si trova ad agire).

Oggi più che mai poi questa funzione appare non più differibile in ragione dello scenario socio-culturale attuale, con particolare riferimento alla condizione giovanile. I giovani oggi hanno davanti una situazione sociale e culturale estremamente frammentata e articolata, totalmente presi dalle dinamiche del presente, difficilmente capaci di uno sguardo di prospettiva, dove sono saltati gli ancoraggi di mediazione tra le diverse istanze sociali che consentivano un tempo di poter avere punti di riferimento, anche solo per contestarli e bypassarli.

La transizione dalla scuola al lavoro per i giovani non è immediata, oggi men che mai, spesso si verifica una sorta di moratoria, più o meno lunga, durante la quale possono essere intrapresi diversi percorsi, tra l'hobbistico e il lavorativo, a carattere precario, temporaneo, saltuario, ma anche molteplice e spesso concomitante con altre esperienze, legate magari alle dimensioni della vita privata, del tempo libero, dell'espressione di sé. È il modello – definito dalla Di Francesco – delle *combinazioni molteplici* (Di Francesco 2004).

Durante questa fase vengono realizzate una serie di esperienze diverse che servono sia a raccogliere informazioni sul mondo esterno (il mondo del lavoro ad esempio), "ma anche ad esplorare, scoprire, formare, le proprie preferenze, il senso di sé" (Di Francesco 2004, 63). Un problema rilevante è far sì che tutto questo possa essere effettivamente messo in valore dal soggetto, ossia portato a piena consapevolezza e narrato dentro una storia coerente di sé. L'orientamento diventa lo spazio entro cui ciò può realizzarsi.

La maggiore responsabilità e 'auto-imprenditorialità' richiesta al soggetto impone un maggiore suo coinvolgimento, in senso attivo e partecipativo, nelle politiche e nei programmi che determinano le riconfigurazioni delle organizzazioni, delle istituzioni, dei mercati, di tutto quel sistema insomma entro cui il soggetto si colloca, rispetto a cui gli viene 'richiesto' di essere volta a volta adattivo o proattivo in funzione dei cambiamenti che intervengono.

La *competenza* consente all'individuo di esprimere in qualunque situazione autonomia, adattabilità, flessibilità, efficacia. È dunque il risultato congiunto di determinanti individuali e situazionali, dove le determinanti individuali non sono

fattori stabili, ma elementi in parte modificabili e sviluppabili, e le determinanti situazionali non riguardano il contesto oggettivamente dato, ma la sua percezione e il significato ad esso attribuito dal soggetto.

Orientare vuol dire intervenire ed incentivare competenze che consentano al soggetto di auto-leggersi, di compiere un processo di riflessione su sé stesso di autoconsapevolezza al fine di rendere evidenti ed espliciti gli apprendimenti conseguiti in modo informale e tacito durante le esperienze pregresse, potendoli pertanto 'capitalizzare'. Significa ancora incentivare competenze che consentano al soggetto di poter svincolare tali saperi e abilità dalla cornice di contesto in cui li ha realizzati e di saperli trasferire, con gli opportuni aggiustamenti e adattamenti, ai nuovi contesti lavorativo-organizzativi presso cui proporsi e che possono rappresentare un potenziale nuovo lavoro (Gabriella Di Francesco 2004).

Il possesso di un nucleo di competenze – trasversali rispetto a età, professioni, realtà organizzative e contestuali – che possiamo definire *competenze strategiche*. Sono strategiche in quanto rendono il soggetto capace di gestire il cambiamento; hanno a che fare fundamentalmente con la dimensione dell'immagine di sé, dei contesti, e di sé nei contesti (Cortellazzi et alii 2001).

Le competenze strategiche di cui parliamo sono quel complesso di competenze che di volta in volta consentono ad un soggetto di godere di una condizione di *empowerment*.

Possiamo ricondurre le competenze strategiche a due principali, rispetto a cui si possono correlare ed innestare delle altre, che ne costituiscono un'ulteriore specificazione e sviluppo. Si tratta della competenza di “partecipazione” e di quella di “riflessività”. La competenza di partecipazione riguarda i contesti e la capacità del soggetto di riflettere sul proprio 'stare' nelle organizzazioni e nei gruppi sociali, la capacità di riconoscimento reciproco sé/altri, la capacità di agire la propria identità (che non “è”, ma “si fa”), la capacità di visione (ossia capacità di attraversamento dei confini, di policontestualità).

La riflessività consente di sviluppare consapevolezza di sé, delle proprie competenze; si esercita sull'azione, sia a posteriori per valutarne l'appropriatezza ed eventualmente modificarla, sia 'in corso', dunque durante lo svolgimento dell'azione stessa, cosa ancor più sofisticata e che consente al soggetto di interagire attivamente i contesti, sapendoli interpretare in modo personale e creativo. È la competenza che riesce ad esplicitare tutto ciò che di implicito vi è nell'esperienza del soggetto, nel suo agito, al fine di ricavare autoapprendimento e nuove competenze.

Andando a concludere ci sentiamo di sottolineare inoltre, dentro i discorsi condotti sin qui, la grande importanza assunta dal *capitale sociale* di un soggetto. Alla base di ciò vi è la considerazione che il soggetto non agisce da solo e in modo isolato, ma all'interno di una trama di rapporti sociali di varia natura e tipo, all'interno dei quali deve assumere dei comportamenti sociali strategici per il raggiungimento di propri fini che altrimenti non sarebbero raggiungibili, ovvero che sarebbero raggiungibili a costi superiori. Il capitale sociale ha carattere situazionale e dinamico, in quanto non si riferisce ad un dato oggetto o struttura sociale, ma volta a volta esso viene determinato in relazione agli scopi, ai contesti ed agli attori sociali. Rispetto al grado di occupabilità di un soggetto, il capitale sociale può rappresentare:

- un fattore di influenzamento che agevola e/o determina l'accesso del soggetto al mercato del lavoro;
- un fattore di informazione, che consente al soggetto di accedere ad informazioni utili al fine della occupabilità;

un fattore di apprendimento, in quanto si riferisce ad una rete sociale capace di sollecitare il soggetto in funzione del conseguimento di apprendimenti utili nell'ottica dell'occupabilità.

L'orientamento si configura come una attività complessa che accompagna il soggetto in un percorso di "ricollocazione" degli oggetti interni in uno scenario esterno, relazionale professionale ed esistenziale, di elaborazione dei significati simbolici della propria esperienza in chiave di progettualità, entro una sostenibilità relazionale, sociale e culturale.

Bibliografia

- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, trad. it. Adelphi, Milano.
- Bateson G. (1984), *Mente e natura: un'unità necessaria*, trad. it. Adelphi, Milano.
- Batini F.-Del Sarto G. (2007), *Raccontare storie. Politiche del lavoro ed orientamento narrativo*, Carocci, Roma.
- Bottaccioli, F. (2011a), *Psiconeuroendocrinoimmunologia: nuovo paradigma*, in Bottaccioli F. (2011b), pp. 121-156.
- Bottaccioli F. (2011b), a cura di, *Mutamenti nelle basi delle scienze*, Tecniche Nuove, Milano.
- Colazzo S.-Manfreda A. (2019), *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*, Armando editore, Roma.
- Cortellazzi S. et alii, (2001), *Il posto della competenza. Persone, organizzazioni, sistemi formativi*, Franco Angeli, Milano.
- Dalle Fratte G., a cura di, (1984), *Teoria dei modelli in pedagogia*, F.p.S.m., Trento.
- Di Francesco G., a cura di, (2004), *Le competenze per l'occupabilità. Concetti chiave e approcci di analisi*, Franco Angeli, Milano.
- Foerster von H. (1987), *Sistemi che osservano*, Ubaldini-Astrolabio, Roma.
- Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, trad. it. EGA, Torino.
- Giani U. (2009), *Le traiettorie del malessere: modello multi metodologico per l'analisi delle narrative di malattia*, in U. Giani (a cura di), *Narrative Based Medicine e complessità*, Scriptaweb, Napoli, pp. 47-78.
- Manfreda A. (2014), *La dimensione metodologica: mappatura dei bisogni per un intervento sociale capacitante*, in L. Binanti (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, PensaMultimedia, Lecce-Rovato, pp. 137-156.
- Montesarchio G., Venuleo C. (2006a), *Storie di gruppo. Narrazione di un "Iter"*, in Montesarchio G., Venuleo C., a cura di, *Narrazione di un iter di gruppo. Intorno alla formazione in psicologia clinica*, FrancoAngeli, Milano.
- Sebeok Th. A., Petrilli S. Ponzio A. (2001), *Semiotica dell'io*, Meltemi, Roma.
- Striano M. (2007), *Il dialogo come dispositivo formativo: incontro con Paulo Freire*, in "Studi sulla formazione", Anno X, n. 1-2, "Dossier monografico: Sulle orme di Morin: per una 'pedagogia in grande'", Gedit, Bologna, pp. 148-158.