

LA PROSPETTIVA DELL'ORIENTAMENTO FORMATIVO

THE PERSPECTIVE OF THE FORMATIVE ORIENTATION

Francesco Lo Presti

Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
francesco.lopresti@uniparthenope.it

Domenico Tafuri

Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
domenico.tafuri@uniparthenope.it

Abstract

A partire dai caratteri di *complessità, liquidità, frammentazione* che, come evidenziato in letteratura (Sennett, 2008; 2012; Bauman, 2011; 2013), caratterizzano la condizione post-moderna, si evidenzia la necessità che il sistema educativo definisca e proponga strategie di formazione che, acquisendo il passaggio dalla razionalità tecnica alla riflessività personale e professionale, si rivelino in grado di orientare i soggetti nella capacità di progettare il futuro, essendo guidati da una più ampia consapevolezza circa le prospettive, i sistemi ed i processi di significato che compongono le proprie traiettorie di vita.

In tal senso, l'articolo propone una lettura dei processi di orientamento come processi di formazione riflessiva concentrati sulle traiettorie di vita.

Il contributo assume e descrive, dunque, un preciso punto di vista circa il processo di orientamento, intendendolo come azione strategica che necessita di una qualità intrinsecamente educativa.

Starting from the characteristics of complexity, liquidity, fragmentation which, as highlighted in the literature (Sennett, 2008; 2012; Bauman, 2011; 2013), characterize the post-modern condition, the need for the educational system to define and propose strategies for training that, acquiring the transition from technical rationality to personal and professional reflexivity, prove to be able to orient the subjects in the ability to plan the future, being guided by a wider awareness about the perspectives, systems and processes of meaning that make up their life trajectories.

In this sense, the article proposes a reading of orientation processes as reflexive training processes focused on life trajectories.

The contribution therefore assumes and describes a precise point of view about the orientation process, meaning it as a strategic action that requires an intrinsically educational quality.

Keywords

Orientamento, Educazione, Riflessività, Formazione, Progetto Di Vita

Orientation, Education, Reflexivity, Training, Life Plan

1. La Prospettiva dell'Orientamento Formativo

Lo scenario socio-culturale e politico-istituzionale che definisce le società post-moderne rivela in maniera sempre più evidente l'incapacità dei sistemi di fronteggiare il "nuovo", di interpretare e di gestire le dinamiche complesse che caratterizzano la struttura mutevole e contraddittoria dell'orizzonte dei significati che governa gli ambiti del reale. Tale scenario evidenzia una crisi paradigmatica, per la quale le collettività umane debbono "attrezzarsi" per far fronte all'inadeguatezza prodotta dalla trasformazione dei sistemi di conoscenza. Emerge la necessità di "cambiare cultura", di ridefinire, cioè, i paradigmi che fungono da categorie interpretative della realtà e, dunque, da strumenti di costruzione e di accesso alla realtà stessa.

Queste considerazioni coinvolgono in maniera significativa il sistema educativo – come sistema che integra una pluralità di agenzie ed istituzioni (famiglia, scuola, università) – della responsabilità di presentare progetti di orientamento finalizzati allo sviluppo di una capacità di scelta formativa e professionale, che sappia riconoscere il carattere generativo di percorsi di vita e di aspettative per il quale ogni individuo diviene singolare (de Mennato P., 2005) e nello stesso tempo consapevole del proprio ruolo attivo e della propria responsabilità nella costruzione dei sistemi di accesso al reale.

La complessiva modificazione dell'epistemologia contemporanea - la quale è caratterizzata dalla crisi della *nozione triadica di causalità* (von Foerster H., 1986), per la quale ponendo in rapporto *cause* ed *effetti* tramite *leggi di natura* o *principi assoluti* diviene possibile individuare un ordine naturale che consenta di prevedere gli effetti da un qualunque insieme di cause - determina l'affermarsi di modelli di conoscenza locali, situati, sensibili al contesto; la realtà abbandona lo statuto di oggettività e di assolutezza ed assume un valore relativo ai sistemi osservativi che la definiscono (Morin E., 1983); essa è, in tal senso, il risultato di visioni del mondo, interiorizzate all'interno dell'esperienza sociale e culturale. Ciò che quindi diviene reale e possibile, anche in termini concreti, riguarda la capacità degli individui di immaginare una realtà, piuttosto che un'altra: più gli strumenti di rappresentazione del mondo in termini culturali sono complessi, più diviene complessa la realtà stessa e, dunque, il sistema delle strade e delle scelte possibili in essa contenute; la comprensione e la gestione della realtà complessa passa, dunque, per la definizione di modelli interpretativi complessi.

Le culture e le istituzioni che ne sono espressione sono l'esito di una costruzione di significato agita dagli individui e cristallizzata in forme convenzionali di pensiero che assumono il valore di sistemi di interpretazione e, quindi, di accesso al reale. La cultura, cioè, pur sovrastando i soggetti che la compongono, è in ogni caso una creazione dei soggetti stessi. Ridefinire, quindi, i sistemi di significato culturali, che governano il rapporto tra individuo e realtà, allo scopo di contribuire alla risoluzione dei problemi di gestione della complessità, tipici dell'epoca contemporanea, implica un intervento sui *percorsi soggettivi di costruzione di conoscenza*, intendendo questi ultimi come parti di un processo più ampio, che si compie nella costruzione e nella condivisione di nuove forme di pensiero, le quali, maturate e condivise all'interno di comunità culturali, divengono lo strumento di un possibile *superamento* degli attuali paradigmi.

Il considerare i soggetti come attivi costruttori di modelli di realtà, porta necessariamente a focalizzare l'attenzione sull'analisi dei processi soggettivi che sostanziano tali dinamiche costruttive e la realtà organizzativa che ne deriva. Questo, è certamente un dei nodi dell'orientamento formativo che si esprime nella necessità di mettere in discussione i sistemi di sapere che governano implicitamente le proprie scelte, contemplando la possibilità di divenire consapevoli che il proprio modo di leggere la realtà non è l'unico, ma è parziale e revisionabile. Tale operazione fondamentale consente di assumere nei confronti dell'esperienza e dell'esercizio alla scelta una posizione critica, fondata sulla coscienza di sé e sullo statuto relativo del sapere; quest'ultimo esclude la possibilità di delega all'esterno per la definizione dei propri percorsi di scelta e implica, invece, una assunzione di consapevolezza del soggetto che, in prima persona, è l'unico vero responsabile della realtà che crea per sé: in un'epoca di profondi e rapidi mutamenti ciò sembra certamente un obiettivo non secondario nella orchestrazione di strategie orientative.

La risoluzione dei problemi di gestione della complessità, tipici dell'epoca contemporanea, implica, dunque, una attenzione ai processi da cui derivano le rappresentazioni del reale che, all'interno delle relazioni socio-culturali, assurgono al ruolo di modelli di conoscenza e forme di pensiero condivise: un ritorno al *soggetto*, inteso come agente principale della costruzione del significato dalla quale derivano le rappresentazioni del reale, rende possibile la costruzione di modelli innovativi di conoscenza e di forme di pensiero alternative.

Su queste premesse trova fondamento l'esigenza di elaborare percorsi formativi finalizzati alla capacità di gestire ed orientare se stessi in rapporto al cambiamento per la costruzione di progetti di vita e professionali; essere in grado di orientarsi significa, in tal senso, essere in grado di operare scelte consapevoli fondate sull'esercizio critico del sapere. Tale capacità riguarda in senso molto stretto il tema dell'identità, poiché quest'ultima, in qualità di filtro cognitivo, guida i percorsi esistenziali e i progetti di vita: il rapporto profondo tra progetto di vita e progetto formativo rappresenta il raccordo che pone in relazione i nessi costruttivi e costitutivi che tengono insieme l'identità personale come filtro che crea la conoscenza (de Mennato P., 2005).

La maggior parte delle condizioni e dei problemi che caratterizzano la vita quotidiana, la realtà individuale e collettiva, chiamano, quindi, in causa i sistemi di sapere che abbiamo acquisito per dare senso all'esperienza (Cunti A., 2008); questo determina ciò che siamo, ciò che aspiriamo ad essere, il modo in cui ci poniamo in relazione con gli altri, la nostra identità (Serino C., 2001). L'identità rappresenta, allora, l'esito di una costruzione prodotta all'interno di un sistema di sapere; l'identità è plasmata dalla realtà sociale e dai significati consolidati e veicolati all'interno di tale realtà. A sua volta, l'identità racchiude ed elabora il sistema di sapere in cui è andata definendosi e così diviene filtro cognitivo che orienta le scelte.

L'ideazione di un progetto di vita è fondato, quindi, sul *sensu di sé*, sull'idea che un individuo ha della propria *posizione* nei confronti dell'esperienza, la quale può essere più o meno consapevole (Lo Presti F., 2005); dal grado di tale consapevolezza dipende la possibilità di comprendere e guidare le proprie azioni e scelte all'interno di un percorso *ricorsivo* di cambiamenti che costituisce l'arco di vita.

La *consapevolezza del sensu di sé* determina la possibilità di assumere un punto di vista sulla propria vita; essa consente, cioè, di costruire significati nei confronti di ciò che accade, secondo traiettorie specifiche che sono l'esito di una particolare collocazione del sé in relazione con il cambiamento. L'identità si nutre, difatti, del cambiamento, pur fondando la propria essenza nella ricerca della stabilità. Questo apparente paradosso conduce gli individui, spaventati dal *nuovo*, a rivendicare appartenenze antiche e a produrre forme di ostilità fondate sulla difesa dell'identità: di fronte allo spaesamento identitario prodotto dall'epoca post-moderna prorompe la tendenza a chiudersi e rivolgersi alle "certezze del passato" (Bauman Z., 2006); ciò è comprensibile poiché la sopravvivenza ha bisogno di certezze per l'accesso al reale. Tuttavia, la sfida concreta dell'epoca contemporanea riguarda proprio la capacità di guardare avanti, piuttosto che al passato, di rischiare cioè tramite il confronto con il *nuovo* che, pur aprendo fratture nell'orizzonte delle certezze, costituisce proprio in ragione di esse l'elemento cardine su cui si sviluppano i processi costruttivi dell'identità.

In epoca post-moderna, quindi, il problema dell'orientamento come esito di un divenire dell'identità si concentra sul rapporto tra sé e complessità come sfida per l'accettazione e la gestione del cambiamento. Emerge, dunque, in maniera evidente la necessità di costruire percorsi di conoscenza del proprio *io profondo*, come ricerca di unità in una realtà disunita, il quale trae dall'impossibilità di essere realmente tale la risorsa per la ricerca stessa. Comprendere la dimensione *fluttuante* della propria identità, immersa nella rete complessa e variabile di mutamenti che definiscono l'esperienza, non equivale, quindi, a costruire un senso di sé stabile, ma significa sapere come relazionarsi con la realtà accettando la fluidità e la frammentazione del sé come punto di forza, piuttosto che di debolezza, rispetto ad una realtà che non chiede più ai soggetti di essere stabilmente collocati, ma di attrezzarsi alla flessibilità, alla mutevolezza, alla riconversione di sé (Bauman Z., 2006).

Ciò non implica che la stabilità non sia il carattere centrale dell'identità. Il senso di uni-

tarietà e continuità del sé corrisponde ad “un insostituibile punto di riferimento, una base da cui prendere le mosse verso la vita sociale e le relazioni interpersonali” (Remotti F., 1996); in esso risiede il fondamento delle proprie capacità di confronto e di controllo. Del resto, ciò che consente agli individui di progettare un futuro riguarda proprio la possibilità di riferirsi a se stessi come continui ed, in qualche modo, immutabili. Tuttavia, ogni individuo cresce e cambia, perché l’ambiente in cui egli vive cambia o, meglio, perché la trasformazione, come agente dell’esperienza, investe entrambi in una dinamica *ricorsiva* e di influenza reciproca. Di conseguenza, ciò che entra in gioco è il rapporto tra identità, come filtro cognitivo e sistema interpretativo della realtà (costruito socio-culturalmente), ed esperienza, come flusso di eventi *esterni* che trasforma il contesto di vita (i luoghi, i tempi, le relazioni) e mette, pertanto, costantemente alla prova la capacità *trasformativa* e *adattiva* dell’identità stessa: il concetto di sé non è scindibile dalla realtà sociale e dall’esperienza. Per *essere* ed *esserci* è, dunque, fondamentale crescere nella capacità di gestione di sé come capacità di ricollocarsi criticamente rispetto al mutamento, riconoscendo che l’esito della collocazione sia un evento *interno*, cioè dato dal mettere in discussione i sistemi di sapere che attraverso i nostri atti costruiscono ciò che siamo ed i vincoli delle nostre possibilità.

La *formazione alla consapevolezza di sé* implica, allora, una riflessione sulle *dinamiche di costruzione dell’identità*, cioè, su quei processi complessi di natura cognitiva, sociale e culturale che sostanziano l’esperienza e che implicitamente definiscono il sistema di regole e di vincoli entro cui si sviluppano i percorsi di formazione degli individui. Costruire nuove percorrenze, all’interno di una realtà complessa, equivale pertanto a concentrarsi su quei processi mentali, alimentati dalla dimensione socio-culturale, che non solo testimoniano una capacità reattiva all’ambiente, come attività di classificazione e di organizzazione del reale, ma anche una essenziale capacità costruttiva, che ha un valore attivo di anticipazione e, dunque, determinante rispetto agli esiti della costruzione stessa. Il corso delle scelte che definisce un percorso di vita è dato, dunque, non solo da elementi concreti che delimitano il panorama offerto da una realtà *oggettiva*, ma in maniera determinante dall’ordine e dall’organizzazione soggettiva delle esperienze nel mondo del nostro espire.

L’intento di una ricerca e di una azione di natura pedagogica è, dunque, quello di attivare processi critico-riflessivi su tali dinamiche nell’idea che ciò costituisca la *chiave* per la configurazione di percorsi di orientamento formativo concentrati sul soggetto e sull’attivazione di capacità di gestione del cambiamento come capacità di operare scelte coerenti rispetto ai bisogni personali di espressione e di realizzazione di sé. Ciò implica condurre una riflessione sugli orizzonti teorici e metodologici che attualmente costituiscono uno sfondo per la definizione di un approccio al tema dell’orientamento che si concentri sull’idea di identità come costruzione socio-culturale da cui derivano i sistemi di sapere che implicitamente costruiscono la realtà e, dunque, orientano le scelte.

Sul piano teorico-epistemologico, questo comporta necessariamente uno sforzo della pedagogia nella direzione di una interdisciplinarietà che, oltre che apparire coerente con le necessità di ricerca emergenti sullo sfondo della complessità, diviene necessario nel tentativo di costruire percorsi formativi e strategie di intervento che possano divenire significativamente efficaci attraverso un esercizio dialettico che coinvolge la pluralità delle discipline in grado di offrire direzioni possibili per la comprensione e la gestione delle dinamiche in oggetto.

Su tali premesse, l’azione di ricerca auspicata si concentra sulla progettazione e sull’attivazione di percorsi riflessivi, formativi ed autoformativi finalizzati alla consapevolezza di sé per la gestione responsabile del cambiamento e per la progettazione critica del futuro. L’intervento formativo assume, in tal senso, un valore di mediazione tra i processi decisionali personali e le prospettive di significato che guidano tali processi. Ciò implica favorire nei soggetti l’esercizio del dubbio e dell’operazione di validazione che ne consegue; si tratta di un processo che, partendo dall’identificazione di un problema come dubbio sulla realtà, passa per operazioni di verifica ed approda ad una ricostruzione del significato operata sullo sfondo di una posizione responsabile, critica e consapevole.

L'azione formativa si concentra, allora, sull'*identità* come primo tassello fondamentale della costruzione socio-culturale da cui derivano i sistemi di sapere che costruiscono le versioni del mondo che abitiamo: *lavorare sull'identità*, implica *lavorare sulla cultura*, modificandola "dal basso".

Riferimenti Bibliografici

- Albanese O., Lafortune L., Marie-France D., Doudin P. A., Pons F., *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Ammanniti M., Stern D.n. (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari 1991.
- Bandura A., *Self-efficacy; toward a unifying theory of behavior change*, in «Psychological Review», 81, 1977.
- Bassa Poropat M. T., Chicco L., Amione F., *Narrazione e ascolto*, Carocci, Roma 2003.
- Batini F., Zaccaria R., (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, FrancoAngeli, Milano 2000.
- Baumann Z., *Intervista sull'identità*, Laterza, Roma-Bari, 2006.
- Baumann Z., *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna, 1999.
- Bosi A. (a cura di), *Identità e narrazione. Scritti sull'espressione del sé*, Unicopli, Milano, 2003
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1996.
- Bruner J., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992
- Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli, 1996.
- Carr W., Kemmis S., *Becoming Critical. Education, knowledge and action research*, The Falmer Press, Philadelphia, 1986.
- Cavarero A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano, 1997.
- Clandinin D. J., Connelly F. M., *Il curriculum come narrazione*, Loffredo, Napoli 1997
- Clandinin D. J., Connelly F. M., *Teachers Professional Knowledge Landscapes*, Teachers College Press, New York, 1995.
- Clandinin D.J., Connelly F. M., *The reflective practitioner and practitioner's narrative units*, in «Canadian Journal of Education» 11, 2, 1986, pp. 184-198.
- Clift R.t., Houston W.r., Pugach M.c., *Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs*, Teachers College Press, New York, 1990.
- Contini M.g., *Il gruppo educativo, luogo di "scontri" e di apprendimenti*, Carocci, Roma, 2002.
- Contini M.g., *L'educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004.
- Cunti A., *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarci*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- De Mennato P.(a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione*, ETS, Firenze, 2005.
- De Mennato P., *Fonti di una pedagogia della complessità*, Liguori, Napoli, 1999.
- De Mennato P., *Il sapere personale, per un'epistemologia della professione docente*, Guerini e Associati, Milano, 2003.
- De Mennato P., *La ricerca partigiana. Teoria di ricerca educativa*, Liguori, Napoli, 1999.
- De Mennato P., *La scienza divide. Un itinerario di epistemologia pedagogica*, Librerire Cuecm, Catania, 1999.
- Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano, 1995
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1967.
- Dewey J., *Logica teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1973, voll. I e II.
- Di Fabio A., *Psicologia dell'orientamento. problemi, metodi, strumenti*, Giunti, Firenze, 1998.
- Fabbi F., *Problemi di Empatia. La Pedagogia delle Emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, ETS, Pisa, 2008.

- Fabbri D., Formenti L., *Carte d'identità. Verso una psicologia culturale dell'individuo*, FrancoAngeli, Milano, 1991.
- Fabbri L. (a cura di), *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Armando, Roma, 1999.
- Fabbri L., *Insegnanti allo specchio*, Armando, Roma 1997.
- Fabbri L., Rossi B. (a cura di), *La formazione del Sé professionale. Un progetto per l'organizzazione scolastica*, Guerini e Associati, Milano, 2001.
- Formenti L., *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini e Associati, Milano, 1998.
- Frauenfelder E., Sarracino V. (a cura di), *L'orientamento. Questioni pedagogiche*, Liguori, Napoli, 2002.
- Gherardi S., Nicolini D., *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma, 2004.
- Greenwood J.d., *Realism, identity and emotion*, Sage, London, 1994.
- Grimmett P.p., Erickson G.I.-Mackinnon A.m.-Riecken T.j., *Reflective Practice in Teacher Education* in Clift R.t., Houston W.r., Pugach M.c. (eds.), *Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs*, Teachers College Press, New York 1990, pp. 20-38.
- Iori V., (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, Guerini, Milano, 2006.
- Kaneklin C., Scaratti G. (a cura di), *Formazione e narrazione*, Cortina, Milano, 1998.
- Jervis G., *La conquista dell'identità*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- Jonas H., *Il principio di responsabilità. Un'etica per la società tecnologica*, Einaudi, Torino, 1979.
- Lieblich A., Mashiach R.t., Zilber T., *Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation*, Sage, London, 1998.
- Lo Presti F., *Culture in relazione. Costruttivismo pedagogico e formazione interculturale*, Loffredo, Napoli, 2006.
- Lo Presti F., *Il "lavoro flessibile" nella costruzione del sé* in Sabatano F. (a cura di), *La formazione del soggetto per lo sviluppo organizzativo. Modelli pedagogici e strategie di intervento*, Liguori, Napoli, 2008.
- Lo Presti F., *Il senso del sé. Percorsi autoriflessivi nella formazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005.
- Mancini T., *Sé e identità*, Carocci, Roma, 2002.
- Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998.
- Massa R., Demetrio D., (a cura di), *Le vite normali*, Unicopli, Milano, 1991.
- Mead G.h., *Mente, sé e società*, Giunti Barbera, Firenze. 1972.
- Mezirow J. and Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, Jossey Bass, San Francisco, 1990.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.
- Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey Bass, San Francisco, 1991.
- Morin E., *Il Metodo. Ordine disordine organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1983.
- Morin E., *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?*, Feltrinelli, Milano, 1994.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza Il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma, 2004.
- Orefice P., *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma, 2002.
- Pourtois J. P., Desmet H., *L'educazione implicita*, Del Cerro, Pisa, 2005.
- Reder L. M. *Implicit learning and Metacognition*, LEA, USA, 1996.
- Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo*, Angeli, Milano, 2006.
- Ugazio V., (a cura di), *La costruzione della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano, 1998.
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano, 2006.

- Remotti F., *Contro l'identità*, Laterza, Bari, 1996.
- Sangiorgi G., *L'orientamento. Teorie, strumenti, pratiche professionali*, Carocci Faber, Roma, 2005.
- Schön D., *Educating the Reflective Practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey Bass, San Francisco, 1987.
- Schön D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.
- Sennet R., *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano, 2001.
- Serino C., *Percorsi de sé. Nuovi scenari per la psicologia sociale dell'identità*, Carocci, Roma, 2001.
- Smorti A., *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze, 1994.
- Stern D.n. (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari, 1991.
- Striano M., *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*, Pensa Multimedia, Lecce, 1999.
- Striano M., *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli, 2001.
- Striano M., *Quando il pensiero si racconta*, Meltemi, Roma, 1999.
- Von Foerster H. (a cura di M. Ceruti, U. Telfener), *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma, 1986.
- Von Foerster H., Von Glasersfeld E., *Come ci si inventa*, Odradek, Roma, 2001.
- Von Glasersfeld E., *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*, Società Stampa Sportiva, Divisione Cultura e Scienze, Roma, 1998.
- Von Glasersfeld E., *Linguaggio e comunicazione nel costruttivismo radicale*, Klup, Milano, 1989.
- Watzlavick P. (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano, 1988.