

**BUONE PRATICHE**

## **La lettura ad alta voce per promuovere l'*empowerment* nelle pratiche di orientamento in contesti interculturali: un'esperienza nei CPIA.**

## **Reading aloud to promote empowerment in guidance practices in intercultural contexts: an experience with CPIA.**

Federica De Carlo, Università degli Studi di Roma Tre

### **ABSTRACT ITALIANO**

Nel contesto delle azioni di accoglienza e di orientamento che sono demandate ai Centri Provinciali per l'istruzione degli adulti è stata promossa presso un CPIA della provincia di Roma, una piccola esperienza di lettura ad alta voce nell'ambito di un laboratorio di orientamento per studenti stranieri adulti. Il presente contributo intende evidenziare come la proposta dell'impiego della pratica di lettura ad alta voce nel contesto di interventi di orientamento interculturale, può contribuire allo sviluppo di *empowerment* nel migrante e favorire una concreta possibilità di promuovere un ambiente inclusivo e formativo.

### **ENGLISH ABSTRACT**

In the context of the welcoming and guidance actions that are delegated to the Provincial centres for adult education (CPIA), a small experience of reading aloud was promoted at CPIA based in the province of Rome in the context of a guidance path for adult migrants. This contribution intends to highlight how the use of the practice reading aloud in the context of intercultural guidance interventions can contribute to the development of empowerment in the migrant and foster a concrete possibility of promoting an inclusive and educational environment.

### **Introduzione**

Alla luce delle complesse sfide migratorie che i Paesi Europei stanno affrontando negli ultimi anni, l'UE ha rafforzato il coordinamento e lo sviluppo di interventi nel settore sociale, del lavoro, dell'istruzione e formazione al fine di gestire le conseguenze dei continui processi trasformativi della società odierna. In tal senso, il Consiglio Europeo richiede alle istituzioni nazionali la promozione di interventi puntuali mirati alla risoluzione delle prevalenti e significative problematiche che condizionano lo stato socioeconomico dei cittadini di paesi terzi.

In Europa, la Strategia di Lisbona del 2000, le Risoluzioni del 2004 e 2008 e la nuova Strategia 2020, individuano nell'orientamento una funzione di strumento di garanzia allo "sviluppo e al sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale." (MIUR, Linee guida per l'orientamento permanente, 2014, p. 2).

Questa funzione educativa delle pratiche di orientamento, dal carattere potenzialmente emancipatore, pone la promozione, nel soggetto, di un processo di acquisizione di uno stile di vita basato sulla consapevolezza rispetto alla ricorsività delle proprie scelte, in continua interazione-relazione all’ambiente circostante.

Su tale sfondo diviene allora necessario interrogarsi su quale tipologia di orientamento adottare per generare un “modello generale capace di integrare le diverse prospettive che sono state messe in campo” (Pombeni, 2003, p. XIV): dunque un paradigma innovativo basato sulla consapevolezza della continua evoluzione dell’individuo, della società e dell’economia moderna.

Nel recepire quanto le indicazioni delle Raccomandazioni europee suggeriscono sul tema dell’inserimento socio-lavorativo dei cittadini di Paesi Terzi, le politiche nazionali hanno demandato ai servizi presenti sul territorio, la promozione di interventi di prima accoglienza e orientamento per migranti.

A partire dalle azioni più specificamente di carattere informativo (procedure poter ottenere il permesso di soggiorno, ottenere un alloggio), ciò che viene richiesto agli operatori, ai docenti ed ai consulenti, è di mettere in atto azioni che, nell’ottica di un orientamento formativo (Domenici, 2009) e di accompagnamento al lavoro, volgano a mettere in trasparenza sia le competenze, sia il *background* professionale e lavorativo del migrante. Tuttavia, la conoscenza della lingua, unitamente alla promozione dell’educazione alla cittadinanza del Paese ospite, rappresentano una condizione essenziale per agevolare l’accessibilità formativa in funzione di una prospettiva educativa in grado di prevenire e contrastare la marginalità sociale e la povertà educativa (Schwartz, 1995; Susi, 1991).

### **Lettura ad alta voce e orientamento narrativo nei contesti interculturali**

Negli ultimi venti anni, gli studi scientifici sugli effetti della lettura ad alta voce si sono sviluppati in modo piuttosto articolato, come testimoniano i diversi e molteplici contesti in cui sono stati condotti.

In ambito educativo, alcune recenti esplorazioni empiriche sulla lettura e la lettura ad alta voce hanno dimostrato come tale pratica, protratta anche per brevi periodi, può promuovere l’apprendimento linguistico e la comprensione dei testi (Sénéchal, LeFevre, 2002; Farrant, Zubrick, 2013; Korat, Shamir, Heibal, 2013). D’altro canto, un processo di lettura protratto per un lungo periodo è in grado inoltre di migliorare le capacità di riconoscere le proprie emozioni e le emozioni degli altri (Coplan, 2004; Mar, Oatley, 2008; Aran, Aviram, 2009; Aram, Shapira, 2012), di migliorare la nostra capacità di riconoscere le sequenze, di mettere le cose in un rapporto di causa effetto (Batini, Bartolucci, 2016) e di attivare la creatività (Hutton et al., 2015).

La lettura ad alta voce è venuta inoltre affermandosi e legittimandosi sempre di più come metodo di ricerca in educazione nelle sue varie forme e con finalità diverse: dallo sviluppo di competenze metacognitive, alla promozione di *empowerment* ed alla scoperta di sé (Quaglino, 2004).

Gli effetti positivi della lettura sono molteplici e si possono riscontare, ad esempio, nell’auto percezione della consistenza dei vantaggi emotivi percepiti, come la comprensione e il riconoscimento di emozioni proprie e altrui e la capacità di assumere

diversi e nuovi punti di vista, nonché nello sviluppo delle funzioni cognitive, come il pensiero critico (Batini, Bartolucci, 2016; Batini, Bartolucci, De Carlo, 2017).

Particolare interesse rivestono alcune direttive di studio orientate all'adozione di un processo prolungato di lettura ad alta voce: in particolare, esiti molto positivi in termini di efficacia, sono emersi dalla sperimentazione di una recente pista di ricerca che ha proposto un *training* di lettura ad alta voce con anziani affetti da patologie dementigene come il morbo di Alzheimer ed il morbo di Parkinson (Batini, Bartolucci, 2014, 2019; Toti, Batini, Bartolucci, 2015; Batini, Toti, Bartolucci, 2016). Conferme concrete arrivano anche dall'esperienza in campo scolastico. A partire dalla scuola dell'infanzia, sino alla scuola secondaria di secondo grado, tale pratica viene promossa nelle azioni di contrasto alla dispersione scolastica (Scianni, Bartolucci, Salvato, 2018), e nell'ambito delle pratiche di orientamento narrativo (Batini, Zaccaria, 2000; Batini, Giusti, 2008). Partendo dallo scenario scientifico pocanzi delineato e dalla ormai accreditata consapevolezza che la lettura e la lettura ad alta voce possano rappresentare strumenti da adottare anche nelle pratiche di orientamento, l'itinerario di riflessione che si vuole proporre nel presente contributo, è ciò che la lettura ad alta voce può promuovere nelle pratiche di orientamento con cittadini di Paesi Terzi. In tale prospettiva, si insiste sulla sua efficacia nella promozione di un processo di *empowerment*, quale dispositivo atto sia a supportare il soggetto nell'accrescimento della propria autonomia, sia alla promozione dell'impegno nel costruire conoscenze, competenze sia a maturare atteggiamenti proattivi, orientati verso la pianificazione di un adeguato progetto personale, professionale e dunque, migratorio.

In tale prospettiva, l'idea generale è che introdurre la pratica di lettura ad alta voce negli interventi di orientamento con migranti, possa favorire nel soggetto lo sviluppo di capacità di interpretazione della realtà (Demetrio, 2012) e di costruzione del significato (Jedlowsky, 2010) nell'affrontare in maniera autonoma, responsabile ed agentiva i diversi ostacoli che si possono incontrare nel complesso processo di integrazione sociale e lavorativa.

Nei contesti in cui si ripercorrono le storie di immigrazione, la combinazione di lettura ad alta voce e narrazione, si svela come una cornice formativa multiculturale ed interculturale in grado di favorire un ambiente di apprendimento propositivo e stimolante.

L'utilizzo delle narrazioni, come metafore per costruire la propria identità ed i processi intorno ai quali il soggetto determina in maniera attiva il proprio progetto futuro, rappresentano dimensioni caratterizzanti un modello di orientamento, quello narrativo (Batini, Zaccaria, 2000), che ha come fine principale favorire il compito identitario e sviluppare competenze metacognitive che sono essenziali per aumentare il controllo sulla propria vita e sulle proprie scelte (Batini, 2011). Pertanto, si può affermare che l'orientamento narrativo aiuta a sviluppare l'*empowerment* nel soggetto, ed esso va inteso inoltre, come uno strumento di facilitazione per la promozione delle *life skills* (Batini, 2018; Batini, Surian, 2008; Batini, D'Ambrosio, 2008; Batini, Giusti, 2008).

Per queste sue caratteristiche distintive, il paradigma narrativo si configura come uno approccio pedagogico elettivo da promuovere nelle pratiche di orientamento con cittadini

di Paesi terzi e, pertanto, l'impiego della lettura ad alta voce, ancora, come uno strumento privilegiato per favorire l'esplicitazione del sapere esperienziale del soggetto.

Il metodo narrativo, adottato in un contesto interculturale, può creare, attraverso il racconto delle storie di vita (Ferrarotti, 1983; Pienau, 1984) ed un ascolto non giudicante (Giusti, 2008), le circostanze migliori per generare momenti di condivisione ed apertura e di confronto nel racconto, attraverso una partecipazione ed un ascolto attivo della storia migratoria altrui. In tale cornice, le diverse rappresentazioni culturali possono divenire oggetto di identificazione e di riflessione profonda, in quanto dimensioni che attivano un processo metacognitivo atto a condurre il soggetto a riconoscersi nell'altro (Ricoeur, 1993).

### **Quale *empowerment* promuovere con i migranti?**

In un *setting* educativo caratterizzato da discenti migranti adulti, inseriti in un "itinerario di comprensione di sé con finalità, più o meno esplicite di realizzazione personale (o di *empowerment*), e impegnati in un percorso di apprendimento fortemente ancorato al riflettere a partire dalle proprie esperienze per riappropriarsi più a fondo non solo del contenuto, ma anche del valore" (Quaglino, 2014 p.45), l'approccio più affine e favorevole da impiegare è quello che si inserisce nel quadro della promozione di un *empowerment* individuale (Rappaport, 1995, Bruscaglioni, 2007) e di un *empowerment* sociale e di comunità (Piccardo, 1995; Lévy-Leboyer 1993; Zimmerman, 1999).

Soffermandoci sulla funzione dell'*empowerment* nell'ambito dei contesti di marginalizzazione ed esclusione sociale, si ritiene opportuno sottolineare come il suo fine principale sia mirare all'incremento, del senso di auto-efficacia (Bandura, 1995). Non solo, poiché tale processo favorisce anche l'accrescimento del livello di partecipazione, del senso di inclusione e della sensazione di controllo del potere (Kieffer, 1984), della capacità di aumentare i livelli di emancipazione e diminuire lo stigma sociale (Morandi, Riccardi, Paulesu & Meringolo, 2009).

Nel contesto dei gruppi più svantaggiati e fragili (come, ad esempio, le comunità di migranti) che sono spesso condizionati da carenze di istruzione e che vivono un forte disagio culturale, in una realtà in cui è tutto precario e provvisorio, la promozione di *empowerment* e di un processo di coscientizzazione (Freire, 2004), può contribuire a far maturare nel soggetto la consapevolezza del valore trasformativo del potere sociale. Attraverso l'acquisizione di competenze di varia natura, come la capacità di monitorare il processo che porta al conseguimento degli obiettivi (Pombeni, 1996) e quelle di cittadinanza (Catarci, Fiorucci & Trulli, 2014), i migranti possono essere in grado di esercitare i propri diritti civili e politici (Bobbio, 2005; Elia, 2019), proporre azioni per promuovere un cambiamento positivo, sia individuale che comunitario e respingere la marginalizzazione e la povertà educativa di cui sono protagonisti.

L'*empowerment*, promosso dalla necessità di una rottura dello *status quo* delineato dallo svantaggio culturale e dalla vulnerabilità sociale, può favorire, nel soggetto, la promozione di un ruolo di agente di cambiamento. Accrescere il desiderio, la volontà, e l'impegno, anche politico, nonché, la promozione di una cittadinanza attiva, permetterebbe un investimento più puntuale delle risorse interne di ognuno, affinché le azioni intraprese possano risultare efficaci nel miglioramento delle proprie condizioni.

## **Una piccola esperienza di lettura ad alta voce nei CPIA**

Il CPIA è una istituzione scolastica autonomia e pertanto, esercita, ai sensi dell'art. 6 del D.P.R. 275/99, l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Le azioni descritte in tale Decreto sono finalizzate a valorizzare il ruolo del CPIA quale struttura di servizio volta, per competenza, a predisporre - in coerenza con gli obiettivi europei in materia – diversi interventi di sistema: lettura dei fabbisogni formativi del territorio; costruzione di profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e di lavoro; interpretazione dei bisogni di competenze e conoscenze della popolazione adulta; accoglienza e orientamento; miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'istruzione degli adulti. Nel presente lavoro si intende svolgere un approfondimento sulle azioni orientative a loro deputate al fine di valorizzarne il valore educativo nel promuovere il processo di inclusione e integrazione socio-lavorativa dei migranti.

Sul versante istituzionale e normativo, per quel che concerne l'attività di accoglienza dei migranti e dunque la successiva iscrizione ai percorsi di alfabetizzazione della lingua italiana, è previsto dal Regolamento (in riferimento dall'Accordo siglato in Conferenza Unificata in 10 Luglio 2014) che del monte ore complessivo previsto per la formazione linguistica e per l'educazione civica, il 20% debba essere investito in pratiche di orientamento, accoglienza e certificazione delle competenze all'ingresso. Questa molteplicità di compiti implica un ampliamento dell'offerta educativo-formativa, che può a sua volta rappresentare un efficace sostegno nel rendere il soggetto autonomo nel compiere scelte ponderate nella costruzione del proprio progetto personale e lavorativo. In tale ottica, ciò viene richiesto al docente è un intervento che, secondo una concezione educativo-formativa (Alberici, 2009), vada ad incoraggiare il dialogo, lo scambio e l'apprendimento reciproco.

Si tratta di intraprendere, insieme al migrante, un percorso affine a quello educativo. Un percorso che richiami senza dubbio la promozione di diverse meta-competenze nel soggetto, come le capacità di auto-regolazione e di auto determinazione (Pellerey, 2006; Margottini, 2006), che risultano basilari nell'attivazione del processo di costruzione della propria identità (Demetrio, 1998), sociale e professionale (Guichard, 2010; Savickas, 2012) e nell'assumere un atteggiamento propositivo di fronte a situazioni problematiche.

Nell'ambito di un progetto di ricerca dottorale in corso presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, si è svolto uno studio al fine di approfondire quali metodologie i docenti dei CPIA utilizzino nell'accompagnamento al lavoro e nelle pratiche di integrazione e inclusione culturale e sociale. L'esperienza che si intende presentare deriva dalla riflessione su quanto emerso dall'analisi di alcune interviste semistrutturate atte ad indagare quali strumenti formativi impieghino i docenti dei CPIA nelle pratiche di orientamento con i migranti.

## **Metodologia, partecipanti e analisi delle interviste**

Nel contesto di riferimento sopra descritto sono state condotte interviste semistrutturate (Kanizsa, 1998; Gianturco, 2005) a venti docenti di alcuni CPIA dislocati nella provincia di

Roma, selezionati fra gli istituti in cui fosse presente una maggiore densità demografica di persone straniere iscritte ai percorsi di alfabetizzazione della lingua italiana.

La traccia dell'intervista verteva su tre macroaree principali: il sistema dell'orientamento, le prassi orientative, la cultura dell'orientamento. Obiettivo principale delle domande è stato indagare quale *setting* fosse previsto negli interventi di orientamento dedicati agli studenti adulti stranieri.

Nello specifico, alla domanda: "Può descrivere una esperienza od una attività che si è rivelata una buona pratica durante gli interventi di orientamento con gli studenti adulti di origine straniera?" i docenti hanno risposto in modo affermativo, riportando una esperienza laboratoriale molto interessante.

Presso un CPIA della Provincia di Roma è stata realizzata, nell'ottica di un progetto orientativo di più ampio respiro, un'esperienza di lettura ad alta voce con donne e uomini migranti iscritti ai corsi di alfabetizzazione di lingua italiana. E' stato organizzato, quale attività complementare ai corsi di lingua italiana, un laboratorio di 20 ore di lettura ad alta voce con un gruppo di dieci studenti stranieri provenienti da diversi paesi (soprattutto dal Nord Africa e dall'Asia meridionale). Il laboratorio, condotto da tre docenti con competenze specifiche in materia di orientamento ha previsto dieci incontri della durata di due ore ognuno.

Scopo del laboratorio è stato la creazione di un ambiente di orientamento di gruppo (Pombeni, Maria Grazia; 1994) in cui è stata adottata la lettura ad alta voce con il fine di stimolare momenti di condivisione, lo sviluppo del pensiero riflessivo e per favorire momenti di integrazione e inclusione dei partecipanti.

L'esperienza ha coinvolto discenti che possedevano almeno un livello A2 di padronanza della lingua italiana. Partendo dai profili degli studenti stranieri, avvenuta dopo una prima fase di rilevazione delle competenze linguistiche, sono stati predisposti gli strumenti da adottare nelle attività del laboratorio. In questo caso è stato preferibile utilizzare testi che presentassero un italiano semplice ed una discorsività lenta (Balboni, 1991). In tale ottica, si è deciso di proporre un romanzo che raccontasse una "storia di successo" capace di promuovere nell'ascoltatore un processo di immedesimazione: un processo atto alla "formazione a livello cognitivo, di rappresentazioni ed anche di immagini mentali, le quali si costruiscono attraverso varie dimensioni, come il tempo, lo spazio, le intenzionalità dei protagonisti, compreso il loro stato emotivo" (Batini, Bartolucci, 2017, p.37). A tale scopo e per le caratteristiche dell'intreccio narrativo, dei personaggi e del contesto storico è stato scelto il testo "Nel mare ci sono i coccodrilli, storia vera di Enaiatollah Akbari" (Geda, 2010) che racconta la storia di un bambino e del suo incredibile viaggio che lo porterà in Italia passando per l'Iran la Turchia e la Grecia.

Per favorire un atteggiamento proattivo e di condivisione e per favorire l'interazione fra i discenti, i docenti hanno coinvolto nella lettura alcuni allievi (che possedevano una padronanza della lingua italiana più approfondita) come mediatori linguistici e culturali. Tale pratica ha promosso momenti di scambio e di narrazione delle proprie storie di migrazione e ed ha inoltre consentito sia un momento di apprendimento (Balboni, 2013), sia l'attivazione nei soggetti di un processo di consapevolezza su di alcune dimensioni di natura metacognitiva (Cornoldi, Caponi, 1991) che hanno favorito l'emersione di alcune

*soft skills* come l'empatia e la capacità di assumere punti di vista diversi. Come afferma Favaro (2002) infatti: "le storie narrate e la storia di sé rappresentano i terreni privilegiati dell'incontro e dello scambio tra storie d'infanzia e biografia adulte che hanno radici altrove, ma condividono luoghi di vita, progetti e orizzonti comuni. Conoscere chi viene da lontano e conoscersi attraverso le parole dell'immaginario o i racconti di viaggio, degli eventi e delle emozioni: sono queste le tappe fondamentali che possono trasformare la vicinanza un incontro, distanza in reciproca curiosità" (p.19).

Nell'analisi di quanto emerso dai laboratori, tutti e tre i docenti hanno sottolineato come nei momenti di lettura ad alta voce si fosse creato un clima di condivisione e di collaborazione: gli studenti hanno partecipato attivamente, seppur con i limiti dovuti alla scarsa padronanza della lingua, alla discussione stimolata dalle sollecitazioni indotte dai docenti-guida, basate sugli eventi raccontati nei testi e sui comportamenti dei personaggi nell'affrontare le situazioni problematiche. In aggiunta a ciò, l'opportunità di raccontare la propria storia e trascorrere del tempo con persone provenienti da paesi diversi ha permesso che si costituisse una piccola comunità di pratica (Wenger, 2006).

Un aspetto significativo rilevato dai docenti è stato un riscontro positivo sulla frequenza del laboratorio. Se infatti solitamente si registra un abbandono del percorso di alfabetizzazione a pochi giorni dall'inizio, tuttavia, durante il periodo di svolgimento del laboratorio di lettura (complementare alle attività di insegnamento della lingua italiana) la maggior parte degli allievi ha concluso l'intero iter laboratoriale.

## Conclusioni

Questa piccola esperienza costituisce indubbiamente un punto di partenza per ulteriori indagini più approfondite sul tema. Pertanto, il presente lavoro vorrebbe porre l'accento su di un diverso scenario, quello dell'orientamento in un contesto interculturale, in cui l'impiego della lettura ad alta voce sembra favorire la concreta possibilità di ridurre l'impatto delle diverse provenienze e promuovere un ambiente di apprendimento e di confronto inclusivo ed efficace specialmente laddove, in presenza di criticità e svantaggio culturale e sociale emerge l'esigenza di promozione di un processo di *empowerment* individuale.

Nel caso dell'esperienza descritta, la lettura ad alta voce assume un importante valore e un profondo significato sia in termini educativi che orientativi, in quanto essa, anche in un contesto interculturale, favorisce un'azione di accompagnamento alla narrazione di sé.

Inoltre, collocandosi in uno scenario di orientamento interculturale, la lettura ad alta voce si manifesta come una pratica di apprendimento comunitario (Favaro, 2002), favorendo nel soggetto il riconoscimento nella propria identità narrativa (Ricoeur, 2016). In un tale contesto le storie, nella loro funzione mediativa, possono accompagnare il soggetto nella pianificazione di nuove azioni, e le nuove azioni, a loro volta, producono nuove storie. In proposito, osserva MacIntyre (1981) che: "un'azione è sempre un episodio di una storia possibile" e per tale ragione, essa implica un processo di responsabilità nei propri confronti ed una presa di coscienza sulla effettiva possibilità non solo di gestire il cambiamento, ma anche e soprattutto, di finalizzarlo nella realizzazione del proprio progetto di vita. Se, dunque, come ci spiega bene Batini (2017), "le culture si

comprendono in maniera narrativa”, nei contesti delle pratiche di orientamento con migranti, ove si presentino profonde complessità e criticità, “l’opzione narrativa appare oggi la risposta migliore a questi incroci di necessità e opportunità.” (p.21).

## Bibliografia

- Albert, L.; Gallina, V.; Lichner, M. (1998). *Tornare a scuola da grandi*. FrancoAngeli.
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Pearson Italia Spa.
- Aram, D., & Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and kindergartners' socioemotional and literacy development. *Reading Psychology*, 30(2), 175-194.
- Aram, D., & Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 55-65.
- Balboni, P.E. (1991). *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*. Liviana.
- Balboni, P. E. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *El. Le*, 2(1), 7-30.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University press.
- Bartolucci, M., & Batini, F. (2019). The effect of a narrative intervention program for people living with dementia. *Psychology & Neuroscience*, 12(2), 307.
- Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo*. Liguori.
- Batini, F. (2017). Orientamento, culture, persone. Le storie degli altri: orientamenti e migrazioni. In *Itinerari in Costruzione. Casebook: Strumenti e percorsi per l'orientamento con i migranti*. Theleme.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora: lettura ad alta voce e Life Skills*. Giunti scuola.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2014). Reading, memory and dementia: a pilot study. *Rev Formazione Lavoro, Persona*, 4(10), 117-125.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2017). *Orientamento narrativo e resilienza. Empowerment delle persone e delle comunità*. Quaderno di lavoro VI convegno biennale sull'orientamento narrativo, 28-39.
- Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo, M. (2017). Ripensare la professionalità docente imparando ad ascoltare la voce degli studenti. Patrizia Magnoler; Achille M. Notti; Loredana Perla (a cura di, 2017). La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche., Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Edizioni Erickson.
- Batini, F., & Surian, A. (2008). StOrientando: un progetto e una ricerca sull'orientamento narrativo. *Lecce: Pensa Multimedia*.
- Batini, F., Toti, G., & Bartolucci, M. (2016). Neuropsychological benefits of a narrative cognitive training program for people living with dementia: A pilot study. *Dementia & neuropsychologia*, 10(2), 127-133.
- Batini, F., & Zaccaria, R. (Eds.). (2000). *Per un orientamento narrativo*. Franco Angeli.

- Bobbio, N. (2005). *Età dei diritti*. Einaudi.
- Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della realtà. *Rappresentazioni e narrazioni*, 17-42.
- Bruscaglioni, M. (2007). Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita (Vol. 15). FrancoAngeli.
- Catarci, M., Fiorucci, M., & Trulli, M. (2014). L'abc della cittadinanza: indagine sulle scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia. Franco Angeli.
- Coplan, A. (2004). Empathic engagement with narrative fictions. *The Journal of aesthetics and art criticism*, 62(2), 141-152.
- Cornoldi, C. & Caponi, B. (1991). *Metamemoria e metacognizione*. Erickson.
- D'Ambrosio, M., & Batini, F. (2008). Riscrivere la dispersione: scrittura e orientamento narrativo per la prevenzione. *Riscrivere la dispersione*, 1-96.
- Demetrio, D. (1998). Pedagogia della memoria: per sé stessi, con gli altri (Vol. 1). Meltemi Editore srl.
- Demetrio, D. (2012). Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura. *Educare è narrare*, 1-320.
- Domenici, G. (2009). Manuale dell'orientamento e della didattica modulare. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Elia, G. (2019). I processi migratori per una nuova sfida all'educazione. *Formazione, lavoro, persona*, 22, 10-17.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, 33(3), 280-293.
- Favaro, G., & Taylor, D. (2002). Raccontare e raccontarsi. Fiabe, narrazioni e autobiografia nell'incontro tra storie e culture. C. Brunelli e E. Montesi (a cura di) Storie narrate e storia di sé. V Incontro Nazionale dei centri interculturali. Atti del Convegno, Fano, 10-11.
- Favaro G. (2002). Insegnare l'italiano agli alunni stranieri. La Nuova Italia.
- Ferrarotti, F. (1983). Histoires et histoires de vie, le méthode biographique dans le sciences sociales. Méridines.
- Freire, P. (2004). Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educative, Edizioni gruppo Abele.
- Gianturco, G. (2005). L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto. Guerini.
- Giusti, S. (2008). L'approccio narrativo: competenza per orientarsi nella diversità. *CTS ISFOL FLAI-LAB*, 21.
- Guichard, J. (2010). Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing. *Items. La newsletter del testing psicologico*, 15.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K., & C-Mind Authorship Consortium. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, 136(3), 466-478.
- Jedlowski, P. (2010). Costruzione narrativa della realtà e mondi possibili. Narrative construction of reality and possible worlds] In Costruzionismo e scienze sociali, 47-56.
- Kanizsa, S. (1998). Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica. Roma: Carocci.

- Kieffer, C. H. (1984). Citizen empowerment: A developmental perspective. *Prevention in human services*.
- Korat, O., Shamir, A., & Heibal, S. (2013). Expanding the boundaries of shared book reading: E-books and printed books in parent-child reading as support for children's language. *First language*, 33(5), 504-523.
- Lévy-Leboyer, C. (1993). Il lavoro come attività e come valore. C. Lévy-Leboyer, J.-C. Sperandio, *Trattato di psicologia del lavoro*. Borla, Roma.
- MacIntyre, A. (1981). After virtue: A study in moral theory. Notre Dame. IN: *University of Notre Dame Press. Indiana*.
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on psychological science*, 3(3), 173-192.
- Margottini, M. (2006). L'informazione nell'orientamento: una questione di carattere formativo. *LLL-Focus on Lifelong Lifewide Learning*, II, 6(30), 1-6.
- Morandi, A., Riccardi, M., Paulesu, N., & Meringolo, P. (2009). Intervenire nelle marginalità sociali. Strategie di empowerment nei servizi per i senza fissa dimora. *PSICOLOGIA DI COMUNITÀ*.
- Minuz, F., Borri, A., & Rocca, L. (2016). Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Loescher.
- Pellerey, M. (2006). Dirigere il proprio apprendimento: autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento. Con 25 schede e floppy disk. Roma: Las.
- Piccardo, C. (1995). Empowerment. Strategie di sviluppo centrate sulla persona.
- Pineau, G. (1984). Produire sa vie: auto-formation et autobiographie. Montréal: Edilig.
- Pombeni, M.L. (1996). Orientamento scolastico e professionale. Il Mulino.
- Pombeni, M.L. (2003). Prefazione all'edizione italiana in Guichard, J., & Huteau, M. Psicologia dell'orientamento professionale: teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni. Raffaello Cortina.
- Pombeni, M. L., & Maria Grazia, D. A. (1994). L'orientamento di gruppo: percorsi teorici operativi. Carocci.
- Quaglino, G. P. (2004). Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta. Raffaello Cortina.
- Quaglino, G. P. (2014). *Formazione. I metodi*. Raffaello Cortina editore.
- Rappaport, J. (1995). Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating settings. *American Journal of community psychology*, 23(5), 795-807.
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro* (Vol. 325). Editoriale Jaca Book.
- Ricoeur, P. (2016). Architecture et narrativité. *Études Ricoeurianes Studies*, 7(2), 20-30.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19
- Schwartz B. (1995), Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale. Anicia.
- Susi, F. (1991). I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa. FrancoAngeli.
- Scierri, D.M, Bartolucci, M., & Salvato, R. (2018). *Lettura e dispersione*. FrancoAngeli.

- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460.
- Smorti, A. (1994). Il pensiero narrativo: costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale. Giunti.
- Toti, G., Bartolucci, M., & Batini, F (2015). Lettura e decadimento cognitivo. *Scienze e Ricerche*, 6.
- Wenger, E. (2006). Comunità di pratica. *Apprendimento, significato e identità*.
- Zimmerman, M. A. (1999). Empowerment e partecipazione della comunità. *Animazione sociale*, 2, 10-24.