ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. VIII, N. 1, Year 2026
ISSN: 2704- 873X

Tessiture narrative: ripensare le 4S di Schlossberg nella prospettiva dell'orientamento generativo

Narrative weavings: rethinking Schlossberg's 4S in the framework of generative orientation

Melania Talotti

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Italia, melania.talotti@unisob.na.it

ABSTRACT

In un contesto segnato da profondi cambiamenti e da traiettorie di vita sempre meno lineari, diviene necessario ripensare la pratica orientativa come dispositivo generativo, uno spazio di co-costruzione in cui la narrazione assume un ruolo centrale. Le transizioni, intese come passaggi critici che segnano e orientano le traiettorie esistenziali, rappresentano infatti il terreno privilegiato in cui il racconto di sé manifesta appieno la sua funzione. Raccontarsi significa non solo attribuire significato alla propria esperienza, ma anche agire in essa, rendendo la transizione una fase abitabile. In questa prospettiva, il contributo analizza il sistema delle 4S – *situation*, *self*, *support*, *strategies* – teorizzato da Nancy K. Schlossberg, per comprendere le modalità con cui le persone attraversano il cambiamento intrecciando il dispositivo narrativo, inteso come atto generativo e trasformativo. Tuttavia, accanto alle potenzialità, emergono anche i limiti di tale visione. Esistono, infatti, narrazioni interrotte, non dette, dimenticate e/o irrigidite che, in assenza di dispositivi riflessivi, finiscono per cristallizzare e irrigidire l'identità in ruoli predefiniti. Da qui la necessità di interrogarsi su quali condizioni rendano la narrazione realmente generativa e capace di aprire possibilità, orientando la scoperta e il riconoscimento dei 'Talenti'.

ABSTRACT

In a context marked by profound changes and increasingly less linear life trajectories, it becomes necessary to rethink career guidance as a generative device, a space of co-construction in which narration takes on a central role. Transitions, understood as critical passages that mark and orient existential trajectories, represent the privileged ground where self-narration fully manifests its function. Narrating oneself means not only attributing meaning to one's experience, but also acting within it, making the transition a livable phase. From this perspective, the contribution examines Nancy K. Schlossberg's 4S system – situation, self, support, strategies – to understand how people navigate change through the narrative device, conceived as a generative and transformative act. However, alongside its potential, the limits of this perspective also emerge. There are, in fact, interrupted, unspoken, forgotten, and/or rigidified narratives which, in the absence of reflective devices, risk crystallizing identity into predefined roles. Hence the need to question the conditions that make narration truly generative and capable of opening possibilities, guiding the discovery and recognition of individual 'Talents'.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Generatività; Narrazione; Orientamento; Sistema delle 4S di Schlossberg; Transizioni

Generativity; Narration; Orientation; Schlossberg's 4S system; Transitions

INTRODUZIONE

«Noi siamo le storie che narriamo e quelle che potremmo narrare»
Wayne Booth, 1983.

Le transizioni che marcano i percorsi di vita contemporanei rendono evidente la necessità di ripensare il modo in cui le persone interpretano i cambiamenti e attribuiscono loro significato. In questa prospettiva, la generatività può essere intesa come la capacità di riorganizzare tali cambiamenti all'interno di un tessuto narrativo che produce nuove forme e nuovi significati. Il contributo mette in dialogo il sistema delle 4S di Nancy K. Schlossberg con la prospettiva pedagogica della generatività, allo scopo di evidenziare come la narrazione possa configurarsi come un atto trasformativo, capace di favorire l'emersione di possibilità inedite di sé e di sostenere la persona nella comprensione dei passaggi che segnano la propria traiettoria di vita. Ogni transizione comporta infatti il bisogno di rielaborare la propria storia, integrando l'esperienza – prevista, imprevista o mancata (Saraceno, 1993) – all'interno di una trama più ampia.
L'idea che «noi siamo le storie che narriamo e quelle che potremmo narrare» (Booth, 1983) richiama la natura costitutivamente narrativa dell'identità: i cambiamenti non sono solo vissuti, ma vengono interpretati e organizzati attraverso il racconto, che conferisce significato all'esperienza.
La storia di vita, complessa e originariamente frammentaria, diviene comunicabile solo quando viene narrata. In questo processo si perde parte dell'immediatezza del vissuto, ma si guadagna la possibilità di osservarlo da una prospettiva diversa, collocandolo in uno spazio condivisibile. Come ricorda Baricco ne 'La Via della Narrazione', «Narrare è l'arte di lasciare andare una storia [...]» (2022, p. 20): in questo 'lasciare andare' si concentra la funzione trasformativa del racconto, che introduce una distanza capace di rielaborare, e non annullare, ciò che è accaduto. Lo scarto tra vissuto e narrato diventa così il luogo in cui si genera senso. Raccontarsi, come sottolinea Smorti (2007), significa selezionare eventi, scegliere come e a chi narrarli, conferendo così alla storia una forma e un senso in relazione al contesto. In questo modo, la persona non si limita a dire ciò che ha vissuto, ma nel racconto inizia a diventare ciò che dice, e il processo narrativo assume così una portata generativa, capace di attribuire significato a sé, agli/alle altri/e e alle relazioni che li legano.
Questa prospettiva si lega alle riflessioni pedagogiche sullo sviluppo che, dagli ultimi decenni del Novecento, hanno progressivamente abbandonato modelli stadiali per iniziare a osservare il cambiamento 'nel suo farsi' e 'nel suo raccontarsi'. Analizzare il prima, il durante e il dopo degli eventi significa riconoscere che la narrazione non è solo descrizione retrospettiva, ma un processo dinamico attraverso cui l'esperienza viene riorganizzata alla luce del presente e delle attese future. Le transizioni assumono così la forma di eventi capaci di modellare la vita e orientare nuovi scenari esistenziali. È in questo scenario che si colloca il sistema delle 4S di Nancy K. Schlossberg, che propone un dispositivo concettuale utile per leggere e accompagnare le transizioni come processi che coinvolgono l'intera persona nella sua complessità biografica, relazionale ed emotiva. La transizione, interpretata dalla studiosa come 'scossa' che destabilizza l'ordine esistente, può essere letta in chiave narrativa come un fatto interpretato e rielaborato, che contribuisce alla formazione dell'identità.
Il presente contributo si configura come un *position paper* di natura teorico-argomentativa. Esso propone una rilettura generativa delle 4S e indaga come il modello di Schlossberg possa essere reinterpretato alla luce dell'approccio narrativo, mostrando in che modo le dimensioni di situazione, sé, supporto e strategie possano essere integrate in un quadro orientativo che valorizza la ricostruzione di senso e la produzione di nuove possibilità. Il dialogo tra Pedagogia Generativa e modello schlossberghiano intende così delineare una cornice in grado di sostenere percorsi di orientamento sensibili alla complessità dei vissuti e alle potenzialità trasformative dell'atto narrativo.

LA NECESSITA' DI INDAGARE LE TRANSIZIONI

Nel latino classico, il termine *transitio* deriva dal verbo '*trans-ire*', che significa 'andare al di là' (Chabot, 2021). L'etimologia rivela già una dimensione essenziale della transizione, ossia il movimento verso un altrove (Biasin, 2012). Nella sua accezione più antica, questo 'al di là' rimanda al confine tra vita e morte, ossia il passaggio estremo da una condizione nota a una ignota che segna la fine di una forma d'esistenza e l'ingresso in un'altra. Col tempo, il termine si è arricchito di significati e oggi viene utilizzato in diversi ambiti disciplinari, a testimonianza della sua natura fluida e dinamica, capace di descrivere anche mutamenti socio-culturali.
Il filosofo Pascal Chabot (2021) ricorre alla metafora dei battelli in balia di un mare in tempesta per evocare la fragilità, l'instabilità e la potenzialità trasformativa che caratterizzano i momenti di cambiamento. Egli definisce le transizioni 'fluttuazioni dell'esistenza', sottolineando come i cambiamenti non si limitino a modificare alcuni aspetti della vita, ma investano l'intero orizzonte esperienziale della persona, spesso in modo più radicale e profondo di quanto sia stato consapevolmente deciso e/o desiderato. La fluttuazione implica un disancoraggio temporaneo dai punti di riferimento abituali, che mette in discussione l'identità, il senso attribuito alla propria traiettoria biografica e, dunque, l'immaginazione di progetti futuri. Persino quando, con il tempo, tali passaggi vengono riletti come opportunità evolutive, resta il fatto che, nell'immediato, possono essere vissuti come eventi imposti, non scelti o addirittura subiti.
La transizione implica quindi una carica di instabilità e disorientamento. 'Trans-ire' può significare anche perdere aderenza con il presente, esporsi al rischio del cambiamento e lasciare il terreno noto della quotidianità. La transizione è dunque un'interruzione dell'ordinario, come sostengono André Balleux e Thérèse Perez-Roux (2018, p. 19), può essere intesa come un 'tra-due', come uno spazio liminale che separa e insieme connette due dimensioni dell'essere (Chello, 2024). In questo 'tra', la persona non è più ciò che era, ma non è ancora ciò che sarà. Questo emerge anche negli studi di antropologia di Arnold van Gennep (1960), che all'inizio del XX secolo, sottolineava come ogni grande trasformazione fosse culturalmente accompagnata da riti di passaggio, ossia da pratiche rituali capaci di dare forma e senso al disorientamento avvertito mentre ci si prepara ad attraversare un cambiamento. Il rito si caratterizza in tre fasi – separazione, transizione e incorporazione – durante le quali, la persona che viene temporaneamente ritirata dal gruppo (separazione), vive uno stato di marginalità che sospende la partecipazione alla vita ordinaria (transizione), fino a quando non viene reintegrata nel gruppo con un nuovo 'ruolo', di cui inizia ad acquisire consapevolezza (incorporazione). È nella fase intermedia, la 'transizione', che l'incertezza diventa più intensa: la persona prende consapevolezza di aver lasciato qualcosa, ma ancora non può definirsi parte del nuovo contesto.
Pensare la transizione significa allora riconoscere questa reciprocità temporale, in cui il possibile agisce come attrattore per ciò che ancora non esiste, ma che già orienta il presente. La transizione diventa così un momento strategico, caratterizzato da scelte più pesanti, relazioni più decisive e la persona, sospesa tra due stati, non si limita ad attraversare un percorso, ma lo genera attivamente. È proprio in questo 'costringere' a scegliere che la transizione ti fa sentire vivo/a, configurandosi come un'esperienza che rende più consapevole la propria esistenza.
È in questa capacità di orientarsi al possibile che si innesta la riflessione di Chabot, il quale sostiene che è nella 'futurofilia' – un amore per ciò che può ancora avvenire – che la transizione si trasforma da esperienza subita a spazio fertile di costruzione, in cui perdita e possibilità coesistono. Il futuro scrive il filoso «vi ricopre un ruolo attivo. Offre al pensiero dei riflessi di avvenire; seguendo ciò che schiariscono, si possono tracciare dei cammini […]. Non indica una terra promessa, ma una modalità aperta e percorribile di guardare al mondo […]. Senza futuro-filia, la transizione non fa che alimentare la malafede. Mossa dall'amore per le lontananze, può esprimere un po' di saggezza» (2021, p. 32).
Il tempo della transizione va dunque collocato come momento di incontro tra passato e futuro. È per questa ragione che tali passaggi, radicati nei percorsi di vita e nei contesti in cui si collocano, vengono definiti 'transizioni biografiche'. Con questa espressione si intende qualsiasi processo attraverso il

quale una persona passa da una situazione all'altra, determinando un cambiamento significativo – talvolta una vera e propria 'svolta' – nella propria traiettoria esistenziale. Tale 'svolta' implica che la persona sia 'costretta' a modificare la propria definizione della situazione, raccontando a sé stessa – o anche agli/alle altri/e – la propria esperienza nei termini di una trasformazione. Un medesimo evento può assumere significati diversi a seconda della cultura, dell'età in cui si verifica e/o delle esperienze pregresse di chi lo vive; persino la stessa transizione, vissuta dalla stessa persona in momenti diversi della vita, può generare esiti, letture e significati differenti. A partire da questo quadro, e riconoscendo la complessità che caratterizza i processi di passaggio, Nancy K. Schlossberg ha elaborato un modello teorico che consente di comprenderne la natura e di offrire strumenti per accompagnarne l'elaborazione. Questo modello, che verrà approfondito nel paragrafo successivo, rappresenta un contributo fondamentale per leggere le transizioni come processi che coinvolgono l'intera persona nella sua dimensione biografica e relazionale, soprattutto se viene interpretato superando alcuni limiti e integrandolo in una prospettiva orientativa più ampia, capace di valorizzare i vissuti e il loro radicamento nei vari contesti socio-culturali.

IL MODELLO DI NANCY K. SCHLOSSBERG IN CHIAVE GENERATIVA

La riflessione pedagogica più recente mette in evidenza la natura problematica, discontinua e non prevedibile delle transizioni, che appaiono come spazi-tempi complessi (Chello, Manno, 2018), caratterizzati da articolazioni molteplici e da un grado inevitabile di incertezza (Chello, 2018, p. 43). Tali passaggi rappresentano momenti critici nei quali la persona è chiamata a riorganizzare ruoli, relazioni e routine, trovandosi spesso a fronteggiare un livello significativo di instabilità e disorientamento.

In questo quadro si colloca il modello di transizione di Nancy K. Schlossberg, il quale è stato pensato per i/le professionisti che, nel loro lavoro, si confrontano con le «molte storie, ognuno unica […]» (Anderson, Goodman, Schlossberg, 2012, p. 38). Alla base vi è una definizione di transizione intesa come «qualsiasi evento, o non-evento, che produca un cambiamento significativo nei ruoli, nelle relazioni, nelle routine e nelle assunzioni di vita dell'individuo» (Anderson, Goodman, Schlossberg, 2012, p. 39).

Nel paragrafo precedente la transizione è stata considerata come 'movimento' – al punto che il filosofo Chabot la definisce una vera e propria 'fluttuazione dell'esistenza' – Schlossberg ci propone una prospettiva complementare. Infatti, per la studiosa, la transizione si configura come una vera e propria 'scossa' e/o 'scuotimento', cioè come un'esperienza che destabilizza l'ordine precedente e costringe la persona a riorganizzare la propria traiettoria di vita (Biasin, 2012). In questo senso, la transizione si presenta come un evento o un processo capace di produrre fratture, interruzioni e nuove possibilità di ricomposizione. Schlossberg articola questa visione attraverso le immagini del '*moving in*', del '*moving out*' e del '*moving through*', rese visivamente nella figura 1. Si tratta di movimenti che descrivono la complessità dell'esperienza transizionale: l'ingresso in una nuova condizione (*moving in*), l'uscita e/o il distacco da una situazione precedente (*moving out*), e l'attraversamento del cambiamento stesso (*moving through*).

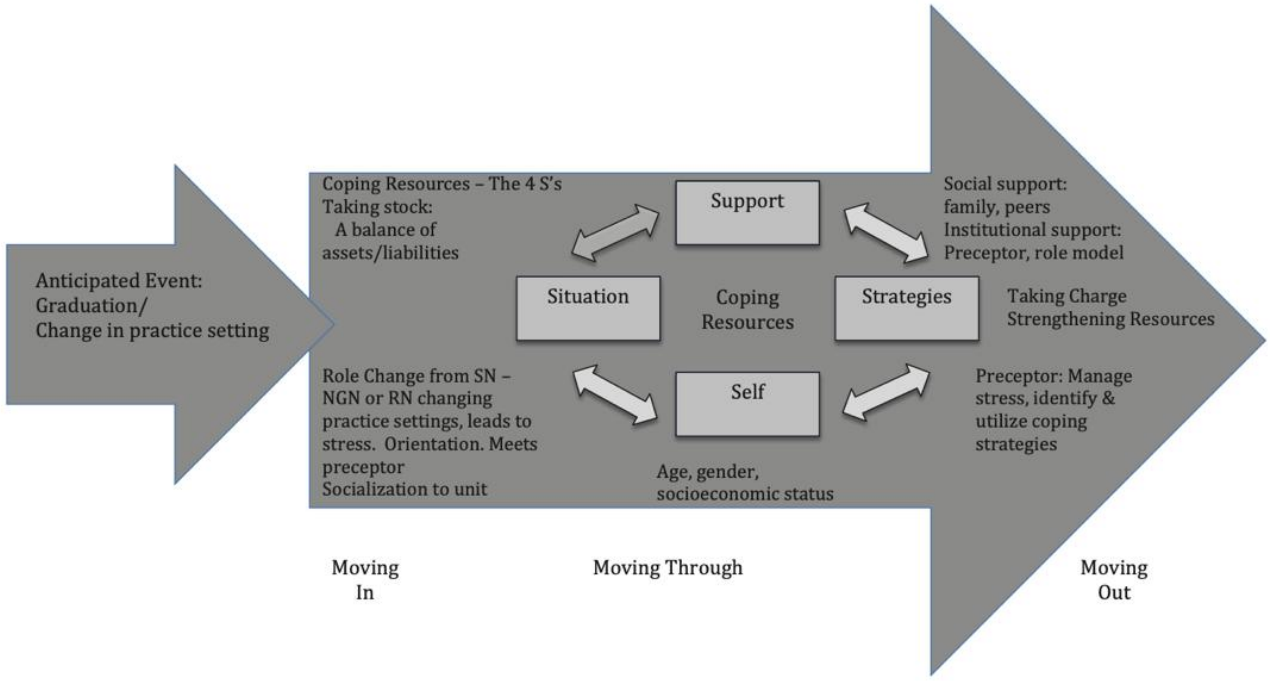


Fig. 1. Il modello di transizione

In questa prospettiva, il concetto di apprendimento generativo può essere messo in dialogo con il modello di Schlossberg. Infatti, se «parlare di apprendimento generativo in qualità di produzione del nuovo significa includere in esso la caratteristica della non-linearità e delle simmetrie di non-equilibrio» (Mannese, 2023, p. 66), il modello di Schlossberg, a sua volta, si colloca su un terreno affine, perché propone un approccio che non si limita a leggere l'esperienza come dato già compiuto, ma invita il/la consultante ad attribuirle nuovi significati nell'atto stesso della riflessione. In tal senso, l'esperienza può essere intesa non solo come oggetto di comprensione retrospettiva, ma diventa materia da reinterpretare e rielaborare, aprendo la possibilità a nuovi scenari esistenziali.
Proprio per far fronte a tale complessità, il modello di transizione schlossberghiano si articola in tre momenti fondamentali: 1. Riconoscere e identificare la natura della transizione; 2. Valutare le risorse di *coping* disponibili (attraverso l'utilizzo delle 4S); 3. Rafforzare tali risorse per affrontare il processo di cambiamento.
La prima fase, dedicata all'identificazione della transizione, consiste nell'analisi della natura del cambiamento e delle sue implicazioni. È essenziale comprendere le conseguenze del cambiamento/dei cambiamenti sui ruoli sociali, sulle relazioni e sulla quotidianità e stabilire se la transizione sia prevista, imprevista o un non-evento. Rientrano nella prima categoria i cambiamenti attesi e pianificati, come il matrimonio, la nascita di un/una figlio/a, l'inizio del primo lavoro; nella seconda, i cambiamenti non programmati, come un licenziamento, un divorzio, la morte improvvisa di una persona cara; nella terza, le transizioni attese ma non realizzate, come una promozione che non si concretizza (Anderson, Goodman, Schlossberg, 2012, pp. 41-43). Tale analisi permette al/alla consulente di collocare la persona lungo il *continuum* del processo di cambiamento, distinguendo se si trovi nella fase iniziale, intermedia o conclusiva della transizione.
La seconda fase consiste nella valutazione delle risorse di *coping* e si fonda sul sistema delle 4S elaborato da Schlossberg. Questo modello consente di distinguere quattro aree principali che incidono sulla capacità della persona di affrontare la transizione: situazione, sé, supporto, strategie.
- La situazione: riguarda le caratteristiche specifiche della transizione, come la sua tempistica, la durata, il livello di controllo percepito, i ruoli coinvolti e la valutazione del cambiamento.
- Il sé: comprende le caratteristiche della persona, tra cui età, genere, condizioni di salute, tratti di personalità, resilienza, autoefficacia e orientamento al *locus of control*.

- Il supporto: si riferisce alla qualità e alla disponibilità delle risorse sociali, quali la famiglia, gli amici/le amiche, i colleghi/le colleghe e le reti comunitarie.
- Le strategie: riguarda le modalità di *coping* adottate per fronteggiare la transizione, includendo sia strategie centrate sul problema sia strategie centrate sull'emozione.

L'ultima fase del modello, dedicata al rafforzamento delle risorse sopracitate, implica la promozione di nuove strategie di *coping* e il potenziamento di quelle già disponibili. Come sottolinea Schlossberg, pur essendo alcune transizioni inevitabili e non controllabili, le persone possono comunque esercitare un margine di *agency* sul modo in cui le affrontano. Ciò avviene attraverso la valorizzazione delle proprie capacità di adattamento e la costruzione di risposte creative, che consentono di trasformare la vulnerabilità in occasione di emancipazione.

Quindi, se nel paradigma della Pedagogia Generativa si rintraccia la cornice teorica per interpretare la discontinuità come occasione di produzione del nuovo, il modello di Schlossberg potrebbe rappresentare il dispositivo operativo attraverso cui tale prospettiva si concretizza in pratiche di accompagnamento, finalizzate a sostenere i processi di attribuzione di significato e la costruzione/ri-costruzione di nuove traiettorie di vita.

CONCLUSIONI

Nel saggio 'Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica', Mannese scrive che «l'approccio autobiografico consente al singolo di esplicitare tutti i vissuti latenti in attesa di essere interpretati e tessuti in una trama narrativa dotata di senso» (2011, p. 21).

L'identità si configura così come un processo dinamico di costruzione, che prende forma attraverso la storia che si racconta e si condivide, integrando la molteplicità e la complessità del sé in un orizzonte temporale dinamico (Ricoeur, 1986). A questa prospettiva si affianca la riflessione di Duccio Demetrio (1996), che valorizza la dimensione plurale e contradditoria del sé autobiografico. Riprendendo Montaigne, Demetrio evidenzia come nello spazio autobiografico emergano i contrari che abitano l'identità: «Tutti i contrari si trovano in me secondo qualche verso e per qualche occasione. Timido, insolente; casto, lussurioso; chiacchierone, taciturno; laborioso, indolente; ingegnoso, stupido… Chiunque si analizza molto attentamente trova in sé, e perfino nel suo stesso giudizio, questa volubilità e discordanza. Io non posso dire niente di me integralmente, semplicemente e solidamente, senza restrizione e senza mescolanza, né in una parola…Si trova tanta differenza in noi stessi quanta fra noi e gli altri» (Montaigne, 1994).

Questa interpretazione della narrazione come luogo di significazione e riconoscimento di una pluralità interiore, unita al bisogno di attribuire senso all'esperienza può condurre a rileggere le quattro dimensioni individuate da Schlossberg in chiave narrativa, le quali assumerebbero nuove forme: la Situazione non è più soltanto un contesto da descrivere, ma diventa una scena narrativa che cambia nel momento stesso in cui viene raccontata, assumendo significati diversi a seconda della trama in cui viene inserita; il Sé è un/una protagonista narrante che si costruisce e si trasforma attraverso il racconto; il Supporto si dilata nella dimensione relazionale tra consulente e consultante, perché chi ascolta e accoglie la storia partecipa alla co-costruzione di senso; le Strategie diventano strumenti narrativi che consentono di immaginare scenari futuri possibili, aprendo la strada a nuove traiettorie di progettualità.

Quindi, se rilette in chiave narrativa, le 4S possono accompagnare la persona nel suo raccontarsi: non solo nella comprensione e nell'attribuzione di significato alla propria esperienza di cambiamento, ma anche nel sostenerla nell'agire la transizione, rendendola abitabile grazie a un percorso che va dall'analisi della situazione alla sua trasformazione.

Questa prospettiva consente inoltre di considerare la narrazione come una vera e propria epistemologia situata che, come sottolinea Mortari (2016), rende l'esperienza narrata capace di generare una conoscenza fondata sulla cura del pensiero. Una conoscenza che prende origine dall'esperienza vissuta la rielabora in forma comunicabile e, quindi, la rende condivisibile.

L'incontro tra la Pedagogia Generativa e il modello delle 4S può dunque aprire alla possibilità di un orientamento narrativo generativo, capace di misurarsi con l'esplorazione di nuove direzioni, di sostenere l'auto-scoperta e di affrontare le sfide e le incertezze (Batini, 2011; Cambi, 2014; Mannese, 2023; Talotti, 2025). In questo senso, tale pratica educativa-orientativa si configura come dispositivo capace di salvaguardare la possibilità di scelta e i talenti da derive esistenziali ed emarginanti (Mannese, 2019), aprendo la strada a una progettualità esistenziale che si nutre della capacità di coniugare stabilità e trasformazione. Essa consente di costruire trame coerenti e aperte al cambiamento, evitando al contempo sia il rischio di rimanere intrappolati/e in narrazioni rigide, sia quello di disperdersi in racconti frammentari (Bertin, Contini, 2004).
Proprio perché non tutte le narrazioni producono automaticamente un ampliamento di possibilità, è necessario mantenere uno sguardo critico. Alcune possono irrigidirsi in schemi ripetitivi e/o confermare visioni limitanti; altre possono diventare performative, adattandosi alle attese del contesto; altre ancora restare segnate da silenzi e omissioni, legati alla paura e/o alla mancanza di parole per esprimersi. Per tracciare la trama della propria storia diventa quindi necessario interrogarsi sulle condizioni che permettono di narrare e ri-narrarsi, individuando quali siano le prospettive che possano accompagnare il/la narrante a scrivere e/o riscrivere il proprio racconto. Come ricorda Savickas (2012), «mentre si racconta la propria storia, così si fa se stessi, e questa autocostruzione è un progetto di vita». Una storia che, in quanto espressione di un processo vitale, non può mai dirsi conclusa, ma richiede continua rielaborazione e trasformazione. In questa prospettiva, l'intelligenza narrativa si configura come competenza decisiva per affrontare le sfide della contemporaneità, caratterizzata da transizioni continue e da un contesto socio-culturale che moltiplica tanto le possibilità di autorappresentazione quanto i rischi di frammentazione. Tuttavia, se la narrazione di sé rappresenta una via privilegiata per sostenere la generatività, essa da sola non è sufficiente. Occorre interrogarsi su quali pratiche possano realmente accompagnare e sostenere i percorsi narrativi, così da favorire lo sviluppo del talento generativo, oggi interpretato anche dalla ricerca neurofisiologica come il risultato di un «intreccio dinamico tra potenziale cognitivo, motivazione ed esperienze di vita» (Mannese, 2023, p. 154). Bisogna quindi individuare pratiche educative e di supporto che sappiano integrare e potenziare quelle narrative, prevenendo il rischio di rigidità, e mantenendo viva la tensione verso una progettualità esistenziale aperta e trasformativa.

BIBLIOGRAFIA

Anderson, M.L., Goodman, J., Schlossberg, NK. (2012). *Counseling adults in transition. Linking Schlossberg's Theory with practice in a diverse world*, 4th Edition. Stati Uniti: Springer Publishing Company.

Balleux, A., Perez-Roux, T. (2018). Le transizioni professionali: un fenomeno multidimensionale. In F. Chello, T. Perez-Roux (Eds.), *Transizioni professionali e transazioni identitarie. Riflessioni pedagogiche sulla tras-formazione dell'insegnamento*, Pisa: Edizioni ETS.

Baricco, A. (2022). *La Via della Narrazione*. Milano: Feltrinelli.

Batini, F. (2007). *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Napoli: Liguori Editore.

Bertin, G.M., Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando Editore.

Biasin, C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: Pensa Multimedia.

Booth, W. (1983). *The Rhetoric of Fiction*. University of Chicago Press: IL.

Bruner, J.S. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.

Cambi, F. (2014). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma: Editori Laterza.

Chabot, P. (2021). *L'epoca delle transizioni. Pensare il mondo a venire*. Roma: Castelvecchi.

Chello, F., Manno, D. (2018). Indagare le transazioni identitarie dei futuri insegnanti di sostegno per accompagnare la loro transizione professionale. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 7 (2), 97-119.

Chello, F. (2018). Transizione, transazione, trasformazione. Analisi di una triade pedagogica. In F. Chello, T. Perez-Roux (Eds.), *Transizioni professionali e transazioni identitarie. Riflessioni pedagogiche sulla trasformazione dell'insegnamento*, Pisa: Edizioni ETS.

Chello, F. (2024). Accompagnare le transizioni formative verso una crescita emancipativa. In E. Corbi, P. Perillo, P., Chello, F*., La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*. Milano: UTET Università.

Demetrio, D. (1996). Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Lecce: Pensa editore.

Mannese, E. (2019). L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni. Milano:

Franco Angeli.

Mannese, E. (2023). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità*

pensanti per l'Homo Generativus. Lecce: PensaMultimedia.

Montaigne, M. (1994). *Saggi*. Milano: Mondadori.

Mortari, L. (2016). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci editore.

Ricoeur, P. (1986). *Tempo e racconto*, tr.it Giuseppe Grampa. Milano: Jaca Book.

Saraceno, C. (1993). Discontinuità biografiche tra norme e imprevisti, *Rassegna Italiana di Sociologia*, 9 (4), 481-486.

Schlossberg, N.K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9 (2), 2-18.

Schlossberg, N.K. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions: le cas particulier des non-événements. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34 (1), 85-101.

Smorti, A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Milano: Giunti.

Talotti, M. (2025). "Navigare il cambiamento": un approccio generativo alla transizione scuola-università. *Attualità pedagogiche*, 7 (1), 206-215.

Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. Chicago: University of Chicago.